



# 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 2023.35 (Ağustos/ August)**

## Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ السنتكم وَاَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ 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)

<b>DERGİ EKİBİ</b>	<b>JOURNAL TEAM</b>
<b>İMTİYAZ SAHİBİ</b>	<b>COPYRIGHT OWNER</b>
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
<b>EDİTÖRLER</b>	<b>EDITORS</b>
Prof. Dr. Yakup YILMAZ	Professor Yakup YILMAZ
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR	Professor Fatih BAŞPINAR
Doç. Dr. Beytullah BEKAR	Assoc. Prof. Beytullah BEKAR
<b>ALAN EDİTÖRLERİ</b>	<b>FIELD EDITORS</b>
<b>TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI</b>	<b>TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE</b>
<b>Çağdaş Türk Lehçeleri</b>	<b>Contemporary Turkish Dialects and Literature</b>
Doç. Dr. İlker TOSUN	Assoc. Prof. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
<b>Dil Bilimi</b>	<b>Linguistics</b>
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
<b>Eski Türk Dili</b>	<b>Old Turkish Language</b>
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane University (Turkey)
<b>Eski Türk Edebiyatı</b>	<b>Classical Turkish Literature</b>
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
<b>Türk Halk Edebiyatı</b>	<b>Turkish Folk Literature</b>
Doç. Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Assoc. Prof. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
<b>Türkçe Eğitimi</b>	<b>Turkish Language Teaching</b>
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN	Professor İbrahim GÜLTEKİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Önder ÇANGAL	Assoc. Prof. Önder ÇANGAL
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
<b>Yeni Türk Edebiyatı</b>	<b>Modern Turkish Literature</b>
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
<b>Yeni Türk Dili</b>	<b>New Turkish Language</b>
Doç. Dr. Sibel MURAD	Assoc. Prof. Sibel MURAD
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
<b>DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI</b>	<b>DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI</b>
<b>Alman Dili Eğitimi</b>	<b>German Language Teaching</b>
Dr. Rügeyda Hicran ÇEBİ	Dr. Rügeyda Hicran ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
<b>Alman Dili ve Edebiyatı</b>	<b>German Language and Literature</b>

**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. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER Sakarya University (Turkey)
<b>Amerikan Kültürü ve Edebiyatı</b>	<b>American Culture and Literature</b>
Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY Fırat University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege University (Turkey)
<b>Arap Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Arabic Language and Literature</b>
Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey)
<b>Çin Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Chinese Language and Literature</b>
Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
<b>Fars Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Persian Language and Literature</b>
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
<b>Fransız Dili Eğitimi</b>	<b>French Language Teaching</b>
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
<b>Fransız Dili ve Edebiyatı</b>	<b>French Language and Literature</b>
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
<b>Gürcü Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Georgian Language and Literature</b>
Doç. Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
<b>İngiliz Dili Eğitimi</b>	<b>English Language Teaching</b>
Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
<b>İngiliz Dili ve Edebiyatı</b>	<b>English Language and Literature</b>
Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN İnönü University (Turkey)
Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Kaya ÖZÇELİK
<b>İspanyol Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Spanish Language and Literature</b>
Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
<b>İtalyan Dili ve Edebiyatı</b>	<b>Italian Language and Literature</b>
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN



<p>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Japon Dili ve Edebiyatı</b></p> <p>Dr. Metin BALPINAR</p> <p>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Karşılaştırma Edebiyat</b></p> <p>Dr. Shelale RAMAZANOVA</p> <p>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Kore Dili ve Edebiyatı</b></p> <p>Dr. Eun Kyung JEONG</p> <p>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Rus Dili ve Edebiyatı</b></p> <p>Dr. Hadi BAK</p> <p>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)</p> <p>Dr. Sevda POLAT</p> <p>İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Leh Dili ve Edebiyatı</b></p> <p>Dr. Mariana BUDU</p> <p>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Ukrayna Dili ve Edebiyatı</b></p> <p>Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK</p> <p>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)</p>	<p>İstanbul University (Turkey)</p> <p><b>Japanese Language and Literature</b></p> <p>Dr. Metin BALPINAR</p> <p>Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)</p> <p><b>Comparative Literature</b></p> <p>Dr. Shelale RAMAZANOVA</p> <p>Ardahan University (Turkey)</p> <p><b>Korean Language and Literature</b></p> <p>Dr. Eun Kyung JEONG</p> <p>İstanbul University (Turkey)</p> <p><b>Russian Language and Literature</b></p> <p>Dr. Hadi BAK</p> <p>Atatürk University (Turkey)</p> <p>Dr. Sevda POLAT</p> <p>İstanbul Gelişim University (Turkey)</p> <p><b>Polish Language and Literature</b></p> <p>Dr. Mariana BUDU</p> <p>İstanbul University (Turkey)</p> <p><b>Ukrainian Language and Literature</b></p> <p>Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK</p> <p>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)</p>
<p><b>ÇEVİRİ BİLİMİ</b></p> <p><b>Almanca Mütercim Tercümanlık</b></p> <p>Dr. Filiz şAN</p> <p>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Arapça Mütercim Tercümanlık</b></p> <p>Dr. Ahmed ALDYAB</p> <p>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Çince Mütercim Tercümanlık</b></p> <p>Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK</p> <p>Selçuk Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Fransızca Mütercim Tercümanlık</b></p> <p>Doç. Dr. Osman COşKUN</p> <p>Marmara Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>İngilizce Mütercim Tercümanlık</b></p> <p>Dr. Sevda PEKCOşKUN GÜNER</p> <p>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)</p> <p><b>Rusça Mütercim Tercümanlık</b></p> <p>Dr. Jale COşKUN</p> <p>İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)</p>	<p><b>ÇEVİRİ BİLİMİ</b></p> <p><b>German Translation and Interpreting</b></p> <p>Dr. Filiz şAN</p> <p>Sakarya University (Turkey)</p> <p><b>Arabic Translation and Interpreting</b></p> <p>Dr. Ahmed ALDYAB</p> <p>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)</p> <p><b>Chinese Translation and Interpreting</b></p> <p>Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK</p> <p>Selçuk University (Turkey)</p> <p><b>French Translation and Interpreting</b></p> <p>Assoc. Prof. Osman COşKUN</p> <p>Marmara University (Turkey)</p> <p><b>English Translation and Interpreting</b></p> <p>Dr. Sevda PEKCOşKUN GÜNER</p> <p>Kırklareli University (Turkey)</p> <p><b>Russian Translation and Interpreting</b></p> <p>Dr. Jale COşKUN</p> <p>İstanbul Aydın University (Turkey)</p>

YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Bahar GÜNEŞ Ankara Social Sciences University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN İstanbul Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor İbrahim GÜLTEKİN İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi ( <b>Ukrayna</b> )	Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Özlem FEDAİ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Didem TUNA İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI Tahran Üniversitesi ( <b>İran</b> )	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ( <b>Letonya</b> )	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Assoc. Prof. Mesut KULELİ Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi ( <b>Çin</b> )	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi ( <b>Bulgaristan</b> )	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Tarık DURAN Belgrad Üniversitesi ( <b>Srbistan</b> )	Assoc. Prof. Tarık DURAN Belgrad University (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK Kıbrıs Üniversitesi ( <b>Kıbrıs</b> )	Dr. Ahmet YIKIK University of Cyprus (Cyprus)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov Devlet Üniversitesi ( <b>Rusya Federasyonu</b> )	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH Rostov State University of Economics (Russian Federation)
Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Banu TELLİOĞLU Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Birol BULUT Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Erdoğan TAŞTAN Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli 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. Iryna DRYGA Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi ( <b>Ukrayna</b> )	Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)
Dr. Layal MERHY Lebanese Üniversitesi ( <b>Lübnan</b> )	Dr. Layal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Linda TORRESİN Padova Üniversitesi ( <b>İtalya</b> )	Dr. Linda TORRESIN Università degli Studi di Padova (Italy)
Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey)
Dr. Rachael RUEGG Wellington Victoria Üniversitesi ( <b>Yeni Zelanda</b> )	Dr. Rachael RUEGG Victoria University of Wellington (New Zealand)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad İslam Üniversitesi ( <b>İran</b> )	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM İslamic Azad University of Tabriz (Iran)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi ( <b>Türkiye</b> )	Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
<b>YAYIN YÖNETMENİ</b> Yasemin GÜVENİLİR	<b>PUBLISHING DIRECTOR</b> Yasemin GÜVENİLİR
<b>DİL VE DİZİN UZMANLARI</b> <b>İngilizce Redaksiyon</b> Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	<b>REVIEWS AND INDEX EDITORS</b> <b>English</b> Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey)
<b>Türkçe Redaksiyon</b> Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Soner TOKTAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Serpil KOYUNCU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Mehmet TUNCER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	<b>Turkish</b> Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey) Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Soner TOKTAR Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Serpil KOYUNCU Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Mehmet TUNCER Kırklareli University (Turkey)
<b>Dizin</b> Dr. Büşra KAPLAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	<b>Index</b> Dr. Büşra KAPLAN Kırklareli University (Turkey)
<b>DIŞ TEMSİLCİLER</b> Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	<b>FOREIGN REPRESENTATORS</b> Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)

Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Doç. Dr. Tarık DURAN (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVIĆ (Montenegro)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zelanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
<b>DANIŞMA KURULU</b>	<b>ADVISORY BOARD</b>
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Poland)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistriyan University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)

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

Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ Kufe Üniversitesi (Irak)	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Professor Engin YILMAZ Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan ALTINKAYNAK Ardahan Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Ergün KOCA Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)	Professor Ergün KOCA Girne Amerikan University (Cyprus)
Prof. Dr. Erhan DURUKAN Trabzon Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erhan DURUKAN Trabzon University (Turkey)
Prof. Dr. Esmâ İNCE İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Esmâ İNCE Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Fatih BAŞPINAR Necmettin Erbakan University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Professor Füsün BİLİR ATASEVEN Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Füsün SARAÇ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Füsün SARAÇ Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Gökhan ARI Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gökhan ARI Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülser ÇETİN Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Halil AYTEKİN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Professor Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanife Dilek BATİSLAM Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanife Nalan GENÇ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hanifi VURAL Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Hicabi KIRLANGIÇ 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 TORRESIN
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 Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon 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 İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa BALCI İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa S. KAÇALIN Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa KURT Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa SARICA Adnan Menderes University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa ÖZKAN İstinye University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Economy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevin ÖZKAN Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat ÖZKAN Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nezir TEMUR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nezir TEMUR Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nur Melek DEMİR Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Xinmin ZHENG Shanghai International Studies University (Çin)	Professor Xinmin ZHENG (Chinese) Shanghai International Studies University (Çin)
Prof. Dr. Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)	Professor Oktay AHMED Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Osman MERT Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Professor Osman MERT Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer SOLAK Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer SOLAK Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Ömer ZÜLFE Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Professor Özer ŞENÖDEYİCİ Hitit University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Professor Paolo E. BALBONI Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Professor Rifat GÜNDAY Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL 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 İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet ALTAY Bartın Üniversitesi (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Aitkanyim KALİEVA Turan Üniversitesi (Kazakistan)	Assoc. Prof. Aitkanyim KALİEVA Turan University (Kazakhstan)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali KURT Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Doç. Dr. Amjad ALSYOUF Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF Al-Balqa Applied University (Jordan)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aydan IRGATOĞLU Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ayfer KARA Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)	Assoc. Prof. Ayfer KARA Minsk State Linguistic University (Belarus)
Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ Çukurova University (Turkey)
Doç. Dr. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU 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 Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersen ERSOY Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŞ Balıkesir University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğ CAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğ CAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (İtalya)	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk KALAY Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KABA Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KABA Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Fatma KALPAKLI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ferhat ENSAR Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Fettah KUZU Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Fettah KUZU Gaziantep University (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Feyza TOKAT Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Filiz METE Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Filiz METE Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER 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 SERRAGİOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGİOTTO
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 DAĞBAŞL	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL
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 Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mazhar BAL Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mazhar BAL Akdeniz University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet ELBAN Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet ELBAN Fırat University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN Çankırı Karatekin University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melda KESER Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Melek ALPAR Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut GÜN Mersin University (Turkey)
Doç. Dr. Mesut KULELİ Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mesut KULELİ 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 BAKI	Assoc. Prof. Yasemin BAKI
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
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır 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 Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmed Hassan ALI Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ahmet AKGÜL Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AKGÜL Isparta University of Applied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYCAN Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet AYKAN Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet AYKAN Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet BAŞKAN Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet DEMİREL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet GÖGERCİN Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet Hamdi CAN Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Hamdi CAN Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İSPARTA İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARABULUT Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAKUŞ Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KAYASANDIK Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet KAYINTU Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet MEYDAN Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet NAİR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet USLU 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 NEJABATI	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHI	Dr. Alena DHAHI
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 SERİNKÖZ	Dr. Ali SERİNKÖZ
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 NARUSHEVICH	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. Ayşegöl ERĐİŐİ	Dr. Ayşegöl ERĐİŐİ
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 TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
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

Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Neveşehir 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
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin 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)

Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MAKTAL CANKO Ege University (Turkey)
Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dilek MOĞULBAY Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	Dr. Dimitris ZEPPOS National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dinçer APAYDIN Gazi University (Turkey)
Dr. Doğanay ERYILMAZ Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Doğanay ERYILMAZ Ankara University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Döne ARSLAN Kastamonu University (Turkey)
Dr. Dursun DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun DEMİR Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Dursun ŞAHİN Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Dursun ŞAHİN Giresun University (Turkey)
Dr. Duygu AK BAŞOĞUL İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu AK BAŞOĞUL İstanbul University (Turkey)
Dr. Duygu ALTINOLUK Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu ALTINOLUK Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR Cappadocia University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Duygu SERDAROĞLU Atılım University (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru BALAMİR Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebru GÜVENEN Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir BOZOVALI Atatürk University (Turkey)
Dr. Ebubekir ERASLAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ebubekir ERASLAN Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Dr. Eda BAYRAKCI Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda BAYRAKCI Selçuk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda H. TAN METREŞ Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK 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 KEMALOGLU-ER	Dr. Elif KEMALOGLU-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 İzmir Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emine SONAL İzmir Yaşar University (Turkey)
Dr. Emin YAŞ Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emin YAŞ Batman University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah BİLGİN Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah BİLGİN Ardahan University (Turkey)
Dr. Emrah DOLGUNSÖZ Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ Bayburt University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah ERİŞ Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emrah ÖZBAY Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah ÖZBAY Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Emrah SEFEROĞLU Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrah SEFEROĞLU Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emre Eren ALKAN Ege University (Turkey)
Dr. Emre VURAL Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emre VURAL Amasya University (Turkey)
Dr. Emrullah YAKUT Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Emrullah YAKUT Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes BAL Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YAŞAR Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enes YILDIZ Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Engin ÇAĞMAN Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)
Dr. Engin MEYDAN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Engin MEYDAN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ensar ALEMDAR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Enser YILMAZ Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Enser YILMAZ Siirt University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ercan KAÇMAZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdal YILDIRIM Kartal Belediye Tiyatrosu	Dr. Erdal YILDIRIM Kartal Belediye Tiyatrosu

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

Dr. Filiz DUMAN	Dr. Filiz DUMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Süleyman Demirel University (Turkey)
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Filiz FERHATOĞLU
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Filiz ŞAN	Dr. Filiz ŞAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fouzia ROUAGHE	Dr. Fouzia ROUAGHE
Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)	University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)
Dr. Fuat DAŞ	Dr. Fuat DAŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Funda A. İNCİRKUŞ	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda Efe BULUT	Dr. Funda Efe BULUT
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN	Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Funda YEŞİL	Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gamzehan BİNİCİ	Dr. Gamzehan BİNİCİ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN	Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT	Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gamze ŞENTÜRK	Dr. Gamze ŞENTÜRK
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU	Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ	Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Gizem BARRETO MARTİNS	Dr. Gizem BARRETO MARTİNS
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL	Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	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. Göksenin ABDAL	Dr. Göksenin 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 Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İbrahim KOÇ Ordu University (Turkey)
Dr. İbrahim ÖZEN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İbrahim ÖZEN İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. İclal ARSLAN Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İclal ARSLAN Hitit University (Turkey)
Dr. İclal ŞAN KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İclal ŞAN KTO Karatay University (Turkey)
Dr. İdris SÖYLEMEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İdris SÖYLEMEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOğLU Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İhsan ŞEHİTOğLU Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlknur BAYTAR Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlknur BAYTAR Kastamonu University (Turkey)
Dr. İlsever RAMİ İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlsever RAMİ İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. İlyas KAYAOKAY Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlyas KAYAOKAY Munzur University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAğCI Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İlyas SUVAğCI Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnan GÜMÜŞ Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnci ARAS Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İnönü KORKMAZ Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İpek TAŞDEMİR Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrem ATASOY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrem ATASOY İstanbul University (Turkey)
Dr. İrem BAYRAKTAR Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrem BAYRAKTAR Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İrfan Cenk YAY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrfan Cenk YAY İstanbul University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOğLU Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İrfan TOSUNCUOğLU Karabük University (Turkey)
Dr. İryna DRYGA Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)	Dr. İryna DRYGA National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine)
Dr. İsa AKPINAR MEB (Türkiye)	Dr. İsa AKPINAR MONE (Turkey)
Dr. İsa IŞIK Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. İsa IŞIK Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ABALI	Dr. İsmail ABALI

İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır 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 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kerim SARIGÜL Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kevser TETİK Anadolu University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŐİSAĐ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Korkut Uluç İŐİSAĐ Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kubilay GEÇİKLİ Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kudret SAVAŞ Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kuğu TEKİN Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kutay UZUN Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra BAYSAL Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ÖZÇETİN Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kübra ŞENGÜL Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat EFE Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşad KARA Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM MEB (Türkiye)	Dr. Latif YARDIM MONE (Turkey)
Dr. Loyal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Dr. Loyal MERHY Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar)	Dr. Lena Akram KHEDER 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 Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet DOĞAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet DOĞAN Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet Emin TUĞLUK Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Emin TUĞLUK Batman University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet FİDAN Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Furkan ÇELİK İnönü Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Furkan ÇELİK İnönü University (Turkey)
Dr. Mehmet GÜNEŞ Harran Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet GÜNEŞ Harran University (Turkey)
Dr. Mehmet Halit ATLI Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Halit ATLI Fırat University (Turkey)
Dr. Mehmet KAHRAMAN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet KAHRAMAN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Mustafa KARACA Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZBERK Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZCAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZCAN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZDEMİR Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÖZDEMİR Sakarya University (Turkey)
Dr. Mehmet SARAÇ Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet SARAÇ Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Mehmet TOYRAN Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)	Dr. Mehmet TOYRAN London Education Consultancy (Great Britain)
Dr. Mehmet ÜNAL Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet ÜNAL Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet YILDIZ Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ Koç Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ Koç University (Turkey)
Dr. Melih LEVİ Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melih LEVİ Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Melike SOMUNCU Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN 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. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican 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 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed TUNAGÜR Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammed Zahit CAN Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammet ATASEVER Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammet ATASEVER Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammet CAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammet CAN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhittin DOĞAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Muhsine SEKMEN Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Muhsine SEKMEN Atatürk University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Dr. Murad AL KAYED Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat ALTUĞ Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat ALTUĞ Aksaray University (Turkey)
Dr. Murat KALELİOĞLU Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat KALELİOĞLU Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat Sami TÜRKER Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat Sami TÜRKER Anadolu University (Turkey)
Dr. Murat TOPAL Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat TOPAL Sakarya University (Turkey)
Dr. Murat TURNA Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Murat TURNA Necmettin Erbakan University (Turkey)
Musa DEMİR Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Musa DEMİR Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Musa TILFARLIOĞLU Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Musa TILFARLIOĞLU Gümüşhane University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa BAL TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa CEYLAN Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa CEYLAN Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mustafa DERE Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa DERE Ordu University (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa DİNÇ Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa EMEK Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa EMEK Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)
Dr. Mustafa KARADENİZ Batman Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Mustafa KARADENİZ 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	Dr. Nazmi ALAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educađão De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAĞ	Dr. Neriman NACAĞ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neriman Nüzket ÖZEN	Dr. Neriman Nüzket ÖZEN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY	Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan Huri YİĞİT	Dr. Neslihan Huri YİĞİT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ	Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Neslihan KARACAN	Dr. Neslihan KARACAN
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Neslihan KÖROĞLU	Dr. Neslihan KÖROĞLU
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University (Turkey)
Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Neslihan YÜCELŐEN	Dr. Neslihan YÜCELŐEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN	Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niçe Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niçe Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Nesrin ÇEVİK	Dr. Nesrin ÇEVİK
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Neşe KARA ÖZKAN	Dr. Neşe KARA ÖZKAN
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	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 İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nurullah ŞAHİN Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Nusret ERSÖZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olena KOZAN Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuz ERGENE Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Oğuz ERGENE Mersin University (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Oğuzhan KALKAN Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Oğuz SAMUK Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Okan KOÇ Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Okan KOÇ Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Onur AYKAÇ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Onur AYKAÇ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Onur DÖLEK MEB (Türkiye)	Dr. Onur DÖLEK MONE (Turkey)
Dr. Onur EKLER Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Onur EKLER Mustafa Kemal University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Onur YILMAZ Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Orhan KILIÇARSLAN Düzce University (Turkey)
Dr. Orçun ALPAY Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Orçun ALPAY Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Orhan OĞUZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orhan VAROL Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Orhan VAROL Yüzüncü Yıl University (Turkey)
Dr. Orhun BÜYÜKKARCI Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Orhun BÜYÜKKARCI Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Orkun KOCABIYIK Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman ASLANOĞLU Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman COŞKUN 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
Kırkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırkkale 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	Dr. Salih ÖZYURT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University(Turkey)
Dr. Seçil VARAL	Dr. Seçil VARAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Seçkin SARP KAYA	Dr. Seçkin SARP KAYA
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Seda Gül KARTAL	Dr. Seda Gül KARTAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seda TAŞ	Dr. Seda TAŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Seda DURAL	Dr. Seda DURAL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Seher ÇİÇEK	Dr. Seher ÇİÇEK
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Seher ÖZSERT	Dr. Seher ÖZSERT
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN
Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selcen KOCA	Dr. Selcen KOCA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ	Dr. Selçuk TÜRK YILMAZ
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye)	İzmir Katip Çelebi University(Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Selda ADİLOğLU	Dr. Selda ADİLOğLU
Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Technical University (Turkey)
Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ	Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ
Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Selahattin KARAGÖZ	Dr. Selahattin KARAGÖZ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Selen TEKALP	Dr. Selen TEKALP
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	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)	İstanbul 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 Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylöl 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 ŐENGÖL	Dr. Servet ŐENGÖL
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. Sevdije KÖKSAL	Dr. Sevdije KÖKSAL
Dokuz Eylöl Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylöl 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. Sopi MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopi 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 TÜRK BEN	Dr. Tuncay TÜRK BEN
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 Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin BEYAZ Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yaşar ŞİMŞEK Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yaşar TOKAY Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yaşar TOKAY Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU Ministry of Education (Türkiye)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye) Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey) Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yeşim ÇAĞLAR Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yeşim ÇAĞLAR Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yeşim TÜKEL KANRA İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yeşim TÜKEL KANRA İstanbul University (Turkey)
Dr. Yıldray BULUT Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yıldray BULUT Bartın University (Turkey)
Dr. Yıldray ÇEVİK İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yıldray ÇEVİK İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGECİ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yıldırım ÖZSEVGECİ Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yıldız AYDIN Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yılmaz EVAT Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yılmaz EVAT Aksaray University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yonca DENİZARSLANI Ege University (Turkey)
Dr. Yunus Emre ÖZSARAY İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yunus Emre ÖZSARAY İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Yunus ŞENYİĞİT Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yunus ŞENYİĞİT Sakarya University (Turkey)
Dr. Yusuf ÇOPUR MEB (Türkiye)	Dr. Yusuf ÇOPUR MONE (Turkey)
Dr. Yusuf GÖKKAPLAN Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf GÖKKAPLAN Kapadokya University (Turkey)
Dr. Yusuf Mete ELKIRAN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf Mete ELKIRAN Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf ŞEN Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN Uşak University (Turkey)

Dr. Yüksel GİRGİN	Dr. Yüksel GİRGİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra ERGEÇ	Dr. Zehra ERGEÇ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zehra KAPLAN	Dr. Zehra KAPLAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynel ÖDEMİŐ	Dr. Zeynel ÖDEMİŐ
Giresun Üniversitesi (Türkiye)	Giresun University (Turkey)
Dr. Zeynep ARKAN	Dr. Zeynep ARKAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep GÖRGÜLER	Dr. Zeynep GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Gülşah KANİ	Dr. Zeynep Gülşah KANİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER	Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Zeynep Rana TURGUT	Dr. Zeynep Rana TURGUT
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŐENDERİN	Dr. Zübeyde ŐENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	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 2023.35 (Ağustos/August) HAKEMLERİ / REFEREES**

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

Dr. Abdulkadir SAĞLAM	Dr. Ayşe ŞEKER	Dr. etin ARSLAN
Dr. Dr. Abdullah HACIBEKİROĞL	Dr. Aytaç ÖREN	Dr. ığdem TOPÇU
Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ	Dr. Bahanur GARAN GÖKŞEN	Dr. Derya Aysun CANSAN
Dr. Âdem DOĞAN	Dr. Bahri KUŞ	Dr. Devrim etin GÜVEN
Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Başak KASA AYTEN	Dr. Devrim HÖL
Dr. Ahmet ALTAY	Dr. Bekir GÖKÇE	Dr. Didem AKYILDIZ AY
Dr. Ahmet KATILMIŞ	Dr. Bekir İNCE	Dr. Dilek MENTEŞE KIRYAMAN
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ	Dr. Dolunay KUMLU
Dr. Ajda BAŞTAN	Dr. Betül ERTEK	Dr. Duygu DALASLAN
Dr. Ali KURT	Dr. Betül ÖZCAN DOST	Dr. Eda BAYRAKCI
Dr. Ali SERİNKOZ	Dr. Betül YALÇINKAYA AKİT	Dr. Elvan MUTLU
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Emin CENGİZ
Dr. Ali ZİYREK	Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Emine ÇAKIR
Dr. Alpay GEZER	Dr. Bilal ÜSTÜN	Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU
Dr. Alper Raif İPEK	Dr. Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Dr. Emrah DOLGUNSÖZ
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Birol BULUT	Dr. Emrah PEKSOY
Dr. Arpine MIZIKYAN	Dr. Bora GÜRDAŞ	Dr. Emrah PELVANOĞLU
Dr. AŞkın ÇOKÖVÜN	Dr. Burcu DUMAN	Dr. Emrullah YAKUT
Dr. Atalay GÜNDÜZ	Dr. Burcu GÜRSEL	Dr. Erdal YILDIRIM
Dr. Aysegul UYSAL	Dr. Cengiz KESİK	Dr. Erdem DÖNMEZ
Dr. Ayşe AYDIN	Dr. Ceyhun SARI	Dr. Erdem SEVİMLİ
Dr. Ayşe AYHAN	Dr. ağrı GÜMÜŞ	Dr. Erden EL
	Dr. elik EKMEKÇİ	

Dr. Erdoğan BOZ	Dr. Gürkan DAĞBAŞI	Dr. Kubilay ATİK
Dr. Erdoğan ULUDAĞ	Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. Latif İLTAR
Dr. Erhan AKDAĞ	Dr. Haktan KAPLAN	Dr. Mahir KARACAR
Dr. Erhan ŞEN	Dr. Halis AYDIN	Dr. Mehmet Emre ÇELİK
Dr. Ertuğrul KARAKUŞ	Dr. Hamza ÜSTÜN	Dr. Mehmet Oğuzhan KUŞOĞLU
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Hasan HARMANCI	Dr. Memet ABUKAN
Dr. Evren KARATAŞ ÜLGER	Dr. Hasret GÜNGÖR	Dr. Memet Ali ZEREN
Dr. Fadime ÇOBAN	Dr. Hatice AYGÜN	Dr. Menekşe YAVUZ
Dr. Fahrunnisa KAZAN	Dr. Hatice GÜNEŞ	Dr. Merve SUROĞLU SOFU
Dr. Faik ÖMÜR	Dr. Huri Deniz KARCI	Dr. Metin BALPINAR
Dr. Fatma Cem ODACIOĞLU ÜNAL	Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
Dr. Faysal Okan ATASOY	Dr. Hüseyin Ekrem ULUS	Dr. Mısra UĞURLU
Dr. Fazıla Derya AĞIŞ	Dr. Hüseyin ESVED	Dr. Mohammed Abdulkaree YASEEN
Dr. Ferhan AKGÜN	Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK	Dr. Muammer ŞEHİTOĞLU
Dr. Filiz TOKALAK BALTACI	Dr. Hüseyin YAZICI	Dr. Muazzez USLU
Dr. Fulya KİNCAL	Dr. İbrahim KATİP	Dr. Muhammet ATASEVER
Dr. Funda CİVELEKOGLU	Dr. İlker Ozan YILDIRIM	Dr. Muhammet Bilal TOLAN
Dr. Gamze GÜLER	Dr. İren Dilara KONGAZ	Dr. Muhammet İNCE
Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU	Dr. İsmail DEMİR	Dr. Muhammet ÖZDEMİR
Dr. Göksenin ABDAL	Dr. Kaan GÜNEY	Dr. Muhammet Raşit AKPINAR
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK	Dr. Kadir SARIASLAN	Dr. Murat TAN
Dr. Gül ŞENYAMAN	Dr. Kadir YILMAZ	Dr. Mustafa BALCI
Dr. Gülser ERSOY	Dr. Kamil İŞERİ	Dr. Mustafa NERKİZ
Dr. Gülsün ŞAHAN	Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA	Dr. Mustafa ORHAN
Dr. Gülşah ŞİŞMAN	Dr. Kerim TUZCU	

Dr. Mustafa Volkan COŞKUN	Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Sevil HASIRCI AKSOY
Dr. Naci ÖZSOY	Dr. Pınar KARAHAN	Dr. Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK
Dr. Naciye SAĞLAM	Dr. Pınar SEL	Dr. Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ
Dr. Nagehan UÇAN EKE	Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Sibel ARMAĞAN BENEK
Dr. Nagihan BAYSAL YURDAKUL	Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Sinan GÜL
Dr. Nazmi ŞEN	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Sinem ALPASLAN
Dr. Neslihan KARAKUŞ	Dr. Rifat GÜRGENDELİ	Dr. Srood Kanaan SHAKİR
Dr. Nevin ARVAS	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Suna ÖZCAN
Dr. Nihayet ARSLAN	Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Süleyman ASLAN
Dr. Nilgün TÜRKMEN	Dr. Safaa SAWSAK	Dr. Süleyman TOMBAK
Dr. Nuran BAŞOĞLU	Dr. Seçkin SARP KAYA	Dr. Őenay TANRIVERMİŐ
Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK	Dr. Seda AKSÜT	Dr. Őeyda SİVRİOĞLU
Dr. Nurhayat ATAN	Dr. Seda ENSARİOĞLU	Dr. Őirvan Kalsın KALSIN
Dr. Oğuz BAYKARA	Dr. Selcen ÇİFTÇİ	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
Dr. Oğuz ERGENE	Dr. Selçuk ATAY	Dr. Taner TURAN
Dr. Okan KOÇ	Dr. Selin ÖZDEMİR	Dr. TAŞDAN DOĞAN
Dr. Ozan Ömer AKGÜL	Dr. Selin TEKELİ	Dr. Tuba AYIK AKÇA
Dr. Ömer KEMİKSİZ	Dr. Semih BÜYÜKKOL	Dr. Tuğba GÜNÖR
Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Serda GÜZEL	Dr. Tuğba KARABULUT
Dr. Önder ÇETİN	Dr. Serdar GÜRÇAY	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN
Dr. Özge BARUT	Dr. Serdar TEKİN	Dr. Ufuk BİRCAN
Dr. Özge CAN ARAN	Dr. Serpil DEMİREZEN	Dr. Ümmühan MOLO
Dr. Özge SÖNMEZ	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Wang YİNGJİE
Dr. Özkan GİNESAR	Dr. Sevgi ILICA	Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Özlem ÜNSAL		

Dr. Yakut AKBAY

Dr. Yunus Emre GÜMÜŞ

Dr. Yasar Fatih AKBAŞ

Dr. Zennure KÖSEMAN

Dr. Yasemin KARAKUS

Dr. Zeynep BİLKİ

Dr. Yelda ARKAN

Dr. Zeynep GÜLTEKİN AKÇAY

**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



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

<b>EDİTÖRDEN</b> .....	LXXVII
<b>EDITOR'S NOTE</b> .....	LXXVIII
<b>2023.35.01. Yalçın, Ç. &amp; Temur, N.:</b> Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi / The investigation of Web 2.0 tools usage competencies of teachers teaching Turkish as a foreign language in Turkey in terms of various variables .....	2
<b>2023.35.02. Kesik, C. &amp; Halistoprak, E.:</b> İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların incelenmesi / Examination of studies on teaching Turkish to bilingual children in primary school.....	13
<b>2023.35.03. Özkarakoç, M.:</b> Firdevsî-i Rumî'nin Süleymân-name-i Kebîr'i 31. Cilt Yazılış (İmlâ) Özellikleri / Orthographic Features of Firdevsî-i Rumî's Süleymân-name-i Kebîr, Volume 31.....	33
<b>2023.35.04. Güler, O.:</b> Erken Cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşası sürecinde dil devrimi politikaları (1839-1938) / Language revolution policies in the nation-state building process of the early republican period (1839-1938).....	51
<b>2023.35.05. Dolunay, S. K. &amp; Saluk, N.:</b> Özel/üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme / A review of the studies on Turkish Education for gifted and talented students.....	66
<b>2023.35.06. Topbaşoğlu, K.:</b> Dil felsefesi bağlamında <i>sözler, sesler, işaretler</i> / <i>Words, sounds and signs</i> in the context of language philosophy.....	96
<b>2023.35.07. Eryılmaz, R.:</b> Batı Avrupa ülkelerinde iki dilli eğitim modelleri ve iki dilli Türk çocukları / Bilingual education models and bilingual Turkish children in Western European countries.....	107
<b>2023.35.08. Topçu, Ç.:</b> Gramerleşme hakkında / About grammaticalization .....	129
<b>2023.35.09. Karataş, A.:</b> Kutadgu Bilig’de tek vokalli zarf fiil ekleriyle kalıplaşmış edatlar ve bu edatların işlevleri / The functions of the prepositions stereotype with single-vowel gerundium suffixes in Kutadgu Bilig .....	138
<b>2023.35.10. Altun Taflan, T. &amp; Yalkın, A. O.:</b> Havza Ağzı’nın genel özellikleri / General characteristics of Havza Dialect .....	163
<b>2023.35.11. Aydın Karaaslan, N. &amp; Sazak İbiş, Ş.:</b> Noktalama işaretleri kullanma güçlüklerinin yapay zekâ yöntemiyle modellenmesi Romeo-Juliet örneği (I.Perde) / Artificial intelligence of challenges using punctuation modeling by method Romeo - the example of Juliet (Current I) .....	176
<b>2023.35.12. Şehitoğlu, M.:</b> Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi kitapçıklarındaki noktalama işaretlerinin kullanımı / işlevleri: A1-A2 / The use / functions of punctuation marks in listening education booklets in teaching Turkish to foreigners: A1-A2 .....	186
<b>2023.35.13. Bayraktar, D. &amp; Karakuş, N.:</b> Katmanlı Program’la desteklenen ve Süreç-Tür Yazma Modeli’ne dayanan dijital yazma öğretimi etkinlik uygulamalarına ilişkin bir araştırma (Kırklareli BİLSEM Örneği) / A research on digital writing teaching activity practices supported by the Layered Program and based on the Process-Type Writing Model (Kırklareli BİLSEM example) .....	208
<b>2023.35.14. Kav, A. &amp; Kav, C.:</b> Kök değerler açısından Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi / Examination of Turkish textbooks of open education secondary school in the context of root values .....	233
<b>2023.35.15. Alan, Y. &amp; Kılıç, B. S. &amp; Duran, S.:</b> Mülteci öğrencilerin üniversite eğitim süreçlerinde Türkçeyi kullanma durumları / Refugee students' use of Turkish in university education processes .....	250

- 2023.35.16. Turan, O. & Duman, B.:** Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki öğretici metinlerin kök değerler bağlamında incelenmesi / Examination of the instructional texts in high school Turkish Language and literature textbooks in the context of root values .....265
- 2023.35.17. Öztürk, U. & Sarıgül, A. & Karabulut, A.:** Futbolda holiganizm ve şiddet bağlamında sahaya atılan yabancı maddelerin göstergebilimsel yöntemle analizi / Semiotic analysis of foreign materials thrown on the field in the context of hooliganism and violence in football..... 288
- 2023.35.18. Onası, Ö. & Karakuş, N.:** Metin seçimi bağlamında Türkçe-Almanca iki dilli çocuklara Türkçenin öğretiminde kullanılan okuma metinleri / Reading texts used in teaching Turkish to Turkish-German bilingual children in the context.....305
- 2023.35.19. Havuz, H.:** Düstür I. Tertip II. Cilt (s.1-219) bağlamında Türk hukuk dilindeki çokanlamlılık / Polysemy to the Turkish legal language in the context of Düstür I. Order II. Volume (p.1-219) .....322
- 2023.35.20. Gürcan, İ.:** Risâletü'n-Nushiyye adlı eserde açgözlülük ve kanaat kavramlarına ilişkin metaforik anlatımın değerlendirilmesi / Evaluation of the metaphorical expression of the concepts of greed and conviction in the work called Risâletü'n-Nushiyye.....334
- 2023.35.21. Zeren, M. A.:** Oscar Schlemmer'in hareketli tasarım yaklaşımının Robert Wilson'ın sahne tasarımı üzerindeki etkisi / The influence of Oscar Schlemmer's approach to motion design on Robert Wilson's stage design.....345
- 2023.35.22. Türkmen, N.:** Kültür endüstrileri bağlamında çocuklara kültür aktarımı için bir kaynak: Ömer Seyfettin hikâyelerinin dijital adaptasyonu / A resource for cultural transfer to children in the context of cultural industries: Digitalisation of Omer Seyfettin stories .....356
- 2023.35.23. Özerden, K. E. & Özgen Şeker, F.:** Shakespeare soytarılarının özgürlüğü bağlamında Androjen cinsiyetinin rolü / The Role of Androgynous gender in the context of the freedom of Shakespeare's Jesters .....376
- 2023.35.24. Yenilir, T.:** Portreler Üzerinden 18. Yüzyıl İngiltere'sinde Türk Modası / Turkish Fashion in 18th Century England Through Portraits ..... 386
- 2023.35.25. Gezer, A.:** Metinlerarasılık bağlamında Schiller'in "Rehine" adlı baladı ile el-İtlîdi'nin "İyilik ve Ahde Vefa" hikâyesinin ortak alt metin üzerinden karşılaştırılması / Comparison of Schiller's ballad "The Hostage" and el-İtlîdi's story "Kindness and Fidelity" in the context of intertextuality over a common subtext.....397
- 2023.35.26. Kara, M.:** Üniversitelerde verilen edebiyat kuramları ve eleştiri yöntemleri derslerine yönelik bazı dikkatler / Several for literary theories and criticism methods courses at universities... 409
- 2023.35.27. Yılmaz, A. & Bayram, F.:** Epik tiyatrodaki merak duygusunun kırılması / Breaking the feeling of suspense in epic theatre.....423
- 2023.35.28. Garan Gökşen, B.:** Varoluşun dayanılmaz ağırlığı: Gülten Akin'ın oyunlarında kadının temsili / The unbearable weight of existence: representation of woman in Gülten Akin's plays .....439
- 2023.35.29. Yavuz, M.:** Toplumsal cinsiyet kuramı açısından Cemil Süleyman'ın *Siyah Gözler* isimli romanı / Cemil Süleyman's Novel "Black Eyes" through the Lens of Gender Theory .....449
- 2023.35.30. Karakaş, E.:** Türk dergilerinde Kudüs: *Yedi İklim* örneği / Jerusalem in Contemporary Turkish Magazines: Example of *Yedi İklim*.....459
- 2023.35.31. Şimşek, T. & Akkaya, N. & Çıvgın, H.:** Öğretmen adaylarının değer eğitimiye yönelik tutumları üzerine bir araştırma / A research on the attitudes of teacher candidates' value education 471
- 2023.35.32. Aslan, S. & Arıkan, İ.:** Sosyal Bilgiler alanı yardımcı ders materyalinin Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi / Investigation of the supplementary course material in the field of Social Studies in accordance with the opinions of Science and Art Center teachers.....481

- 2023.35.33. Vatansever Bayraktar, H. & Karadağ, S. & Öztürk, Ş.:** İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu / Vocabulary learning motivation of primary school students .....493
- 2023.35.34. Altay, G. & Baş, Ö.:** Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi / The teaching of primary reading and writing in the Turkish Lesson Curricula of the Republican Period ..... 531
- 2023.35.35. Yıldırım, İ. O. & Onan, B.:** Ortaokul öğrencilerinin okuduğu kitaplarda yer alan değerlerin tespit ve incelenmesi / Determining and examining the values in the books read by secondary school students..... 559
- 2023.35.36. Taçyıldız, G. & Güney, K.:** 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi / Examination of the 8th grade Turkish textbooks in terms of values education .....594
- 2023.35.37. Güneş, A. & Sarıçoban, B. S.:** Alternatif eğitim yaklaşımlarında kütüphane ve okul kütüphanesinin yeri: Montessori ve Reggio Emilia örneği / The place of the library and the school library in alternative approaches to education: The case of Montessori and Reggio Emilia.....626
- 2023.35.38. Yalçıntaş, E. & Özhan, M. M.:** Farklı ülkelere ait masalların duygu sınıflamalarına göre incelenmesi / Examination of the fairy tales from different countries according to emotion classifications ..... 640
- 2023.35.39. Gürçay, S.:** Alevî-Bektâşî Menâkıbnâmelerinde “Merkez” Kavramı / The Concept of Center in Alevi-Bektashi Hagiography Texts .....662
- 2023.35.40. Baysal Yurdakul, N.:** Salur Kazan’ın yedi başlı ejderhayı öldürmesi anlatmasının arketipsel sembolizm bağlamında incelenmesi / An analysis of Salur Kazan's narration of killing the seven-headed dragon in the context of archetypal symbolism ..... 674
- 2023.35.41. Aksüt, S.:** Mevlevî sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin tezahürleri / Manifestations of the tension between cultural and economic values of Mawlawi sama ceremonies.....687
- 2023.35.42. Çavuşoğlu, H.:** Ebu'l-Leys Semerkandî'ye atfedilen El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî adlı eserde yer alan kadın sufi menkıbeleri ve bu menkıbeler üzerine değerlendirmeler / Sufi women legends in the work titled El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî, attributed to Ebu'l-Leys Samerkandî and their analysis.....703
- 2023.35.43. Deger, M. B.:** Intersensory transference in divans of Keçecizâde İzzet Molla / Keçecizâde İzzet Molla'nın divanlarında duyular arası aktarma..... 729
- 2023.35.44. Karakuş, Y.:** XVI. yüzyıl şüara tezkirelerinde huy ve davranışlara yönelik bazı tenkitler / Some criticisms of temperament and behavior in the 16th century poets' tezkiras ..... 746
- 2023.35.45. Yerdemir, Ş.:** Muallim Feyzî'nin Hâfız-ı Şîrâzî-Ahmet Paşa karşılaştırması / Muallim Fayzi's comparison of Hafez-e Shirazi-Ahmad Pasha..... 765
- 2023.35.46. Yörür, A.:** Eşref Paşa'nın Ramazâniyye'si / The Ramazâniyye of Eşref Pasha ..... 776
- 2023.35.47. Özaltunoğlu, Ö. & Özyiğit, B.:** Piyano eşlikli solo eserlerde eşliğin soloya bağımlılık durumunun incelenmesi / Examining the dependency of accompaniment on solo in piano accompanied solo works ..... 787
- 2023.35.48. İpek, A. R.:** Özgün baskıda tipo baskı makinalarının kullanımı / Using letterpress press machines in print making..... 811
- 2023.35.49. Akgül, O. Ö.:** Eko-Estetik ve Eko-Dramaturjik Yaklaşımlar Üzerine Düşünmek / Reflecting on Eco-Aesthetics and Eco-Dramaturgical Approaches ..... 828
- 2023.35.50. Azamet, A.:** Sanatsal betimde aporia / Aporia in artistic depiction.....837
- 2023.35.51. Gümüş, Y. E.:** Kahramanın karanlık yüzü anti-kahraman; tiyatrodaki karakterin evrimi / Dark side of hero anti-hero; evolution of character in theatre..... 846

- 2023.35.52. Boz Sülüoğlu, G. & Işıktaş, İ. D.:** Sanat ve tekinsizin ortak paydasında gerçeğin rolü / The role of truth in the common denominator of art and the uncanny ..... 861
- 2023.35.53. Cancan, D. A.:** Valdimar Jóhannsson'nın Lamb/Kuzu filminin teolojik, mitolojik ve bilimsel yönlerinin plastik sanatlar kökeninde incelenmesi / Analyzing the theological, mythological and scientific aspects of Valdimar Jóhannsson's Lamb in the origin of plastic arts .....887
- 2023.35.54. Bakar, H. & Karaduman, M.:** Alternatif bir yayıncılık türü olarak kitlesel fonlamalı gazetecilik: Türkiye'deki örnekleri / Crowdfunding journalism as an alternative type of broadcasting: examples in Turkey ..... 908
- 2023.35.55. Akdaş, C.:** Türk sinemasında din ve intihar: korku sineması ekseninde Dabbe (Hasan Karacadağ, 2006) filmi örneği / Religion and suicide in Turkish cinema: the example of Dabbe (Hasan Karacadağ, 2006) in the axis of horror cinema.....929
- 2023.35.56. Molo, Ü.:** Öznel deneyimlere işitsel tanıklık: Podcast yayıncılıkta yeni bir belgesel anlatısının olanaklılığı / Being witness to subjective experiences through sound: Exploring the potential of a new documentary narrative in Podcast publishing .....950
- 2023.35.57. Aypek Aslan, A. & Cantürk, E.:** Kubadabad Sarayı çinilerinde bulunan motiflerin endüstriyel alanda kullanımı; Paşabahçe Örneği / The industrial use of motifs on the Kubadabad Palace tiles; Pasabahce Case ..... 974
- 2023.35.58. Pars, M. & Çölmekçioğlu, F.:** Balkanların türküsünü söyleyen sanatçı: Necati Zekeriya (1928-1988) / The artist who sings the balad of Balkan's: Necati Zekeriya (1928-1988) ..... 986
- 2023.35.59. Yılmaz, Z. & Altun, F.:** Fantastik birer motif olarak mekân ve zaman bağlamında Michael Ende "Momo" ve David Lozano "Zaman Hırsızı" adlı eserlerin incelenmesi / An investigation of Michael Ende's "Momo" and David Lozano's "Time Thief" works as fantastic motifs in the context of place and time ..... 1000
- 2023.35.60. Tanır, A.:** Ein neuer Ansatz zur Fehleranalyse: Eine explorative Fallstudie zu den häufigsten schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen / Hata analizine ilişkin yeni bir yaklaşım: L3-Almancada yapılan en yaygın yazılı yeterlilik hataları üzerine keşifsel bir vaka çalışması / A new approach to error analysis: An exploratory case study of the most common written competence errors in L3-German ..... 1015
- 2023.35.61. Dughim, K. I.:** محفزات إثارة الدافعية للتعلم عن بعد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة تربوية ونفسية / İlkokul öğrencileri bağlamında uzaktan eğitimde öğrencileri motive edici uyarıcılar / Incentives to raise motivation for remote learning at the primary school students ..... 1061
- 2023.35.62. Sawsak, S.:** ال التعريف والقراءات العشر / "El" Takısı ve Kıraat-1 Aşere / The definite "El" and Kıraat-1 aşere ..... 1077
- 2023.35.63. Gökgöz, T.:** Beyrut'ta Geç Modernizm Mensur Şiirden Şi'r Dergisi'ne / Late modernism in Beirut from prose poetry to *Shi'r* magazine .....1088
- 2023.35.64. Çinkılıç, R.:** Ebû Nuvâs ve zühdiyyât şiiplerinde tekrar sanatı / Abu Nuwâs and the art of repetition in his asceticism (zühdiyyat) poems ..... 1122
- 2023.35.65. Dağbaşı, G. & Erkan, S. A.:** Necîb Mahfûz'un 'Hanzal ve polis' isimli kısa öyküsü üzerine bir değerlendirme / 'Hanzal and the police' by Naguib Mahfouz A Review on His Short Story ..... 1140
- 2023.35.66. Tolan, M. B.:** Muhammed Ferîd Ebû Hadîd'in tarihi romanlarında Arap halk hikâyelerinin etkisi / The influence of Arabic folk tales in the historical novels of Muhammad Farid Abu Hadid .....1152
- 2023.35.67. Tülü, A.:** Mustafa Lütî el-Menfelûtî'nin el-Ikab isimli kısa öyküsünün tahlili / Analysis of Mustafa Lutfi al-Manfaluti's short story al-`Iqab..... 1171

- 2023.35.68. Ceylan, Y.:** Arapça öğretiminin kavramsal çerçevesi / Conceptual framework of Arabic teaching ..... 1184
- 2023.35.69. Esved, H.:** الاستعمالات التداولية الشائعة للغة العربية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية لجمل المستوى A1 المبتدى / Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Arabic in Use in teaching Arabic for non-Arabs currucula An analytical study of sentences and terms of A1 level in Muftahu'l Arabiyye Series (Speaking & Listening skills)..... 1191
- 2023.35.70. Li, T. & Gökenç Gülez, S.:** 从汉学到中国学：土耳其中国研究的发展历程及其特征 / Geleneksel Sinoloji'den Çağdaş Çin Araştırmalarına: Türkiye'deki Çin Araştırmalarının Gelişimi ve Özellikleri / From traditional Sinology to Contemporary China Studies: The development of Chinese Studies in Türkiye and its characteristics ..... 1210
- 2023.35.71. Akramova, A. & Avcı, A. & Kartal, E.:** Instagramda yabancı dil olarak Fransızca öğreten hesaplar üzerine bir çözümleme / An analysis on Instagram accounts teaching French as a foreign language ..... 1222
- 2023.35.72. Tekin, S.:** Translanguaging strategies with pre-service EFL teachers in EMI classrooms: An emic perspective / Eğitim dili İngilizce olan sınıflarda çift dil kullanma stratejileri: İçsel bir bakış açısı ..... 1242
- 2023.35.73. Güzel, S.:** Application of Roland Barthes' Five Codes on Edgar Allan Poe's Short Story "The Black Cat" / Roland Barthes'in Beş Kodunun Edgar Allan Poe'nun Kısa Öyküsü Kara Kedi'ye Uygulanması..... 1258
- 2023.35.74. Özgü, C.:** Trauma and motivation in Justin Kurzel's *Macbeth* / Justin Kurzel'in *Macbeth* filminde travma ve motivasyon ..... 1269
- 2023.35.75. Mızıkyan, A.:** Can one envisage The Garden of Eden without Eve? / Havva'sız bir Aden Bahçesi düşlemek mümkün mü? ..... 1277
- 2023.35.76. Civelekoglu, F.:** From the Neighbourhood of Firuzaga down the Rabbit Hole / Firuzaga Mahallesinden Tavşan Deliginin Derinliklerine ..... 1286
- 2023.35.77. Çetin, Ö.:** 'The Roaring Sea': The Analysis of Material Agencies in Terms of Their Ecological Impacts in Romesh Gunesekera's Reef / 'Kükreyen Deniz': Romesh Gunesekera'nın Resifinde Maddesel Eyleyciliklerin Ekolojik Etkileri Açısından İncelenmesi ..... 1298
- 2023.35.78. Hamarat, A.:** A semiological analysis of *Exodus (1960)* / *Exodus (1960)* filminin semiyolojik analizi..... 1308
- 2023.35.79. Mutlu, E.:** The Production of Space in Sam Selvon's *The Lonely Londoners*: A Lefebvrian Reading / Sam Selvon'un *Yalnız Londralılar* Romanında Mekânın Üretimi: Lefebvreci Bir Okuma 1323
- 2023.35.80. Katip, İ. & Atilla Mat, A.:** Identity and alienation in *Coming From Behind*: a Jewish intellectual in academy / *Coming From Behind*'da kimlik ve yabancılaşma: Akademide Yahudi bir entelektüel ..... 1331
- 2023.35.81. Yılmaz, Ö.:** The role of surrounding factors in positioning identities: liminality of Dorian Gray in Oscar Wilde's *The Picture of Dorian Gray* / Kimlikleri konumlandırmada çevresel faktörlerin rolü: *The Picture of Dorian Gray* romanında Dorian Gray karakterinin liminal pozisyonu ..... 1341
- 2023.35.82. Yiğit, A.:** The Water is Rising, Families are Drowning: An Ecocritical Reading of *The Wall* by John Lanchester / Sular Yükseliyor, Aileler Boğuluyor: John Lanchester'in *Duvar* Adlı Eserinin Ekoeştirel Bir Yaklaşımla İncelemesi..... 1351
- 2023.35.83. Degirmencioglu, Z. & Gilanlioglu, I.:** University students' perceptions in Kahoot!-integrated game-based EFL classes / Üniversite öğrencilerinin Kahoot! entegre oyun tabanlı yabancı dil olarak İngilizce derslerine ilişkin algıları ..... 1365

- 2023.35.84. Atlı Usta, N.:** *Küçük Bey*'in (Botchan - 坊ちゃん) yaşamındaki denge unsuru / The element of balance in Botchan's life..... 1379
- 2023.35.85. Eşsiz, D.:** Türk öğrenciler örneğinde ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu Korece kelimelerin sesletim ve anlam analizi / The aspect of comprehending and pronunciation of Korean vocabulary with tensification occurring after vowel: focusing on Turkish learners .....1390
- 2023.35.86. Coşkun, N.:** Rudin: Hamlet mi Don Kişot mu? / Rudin: Hamlet or Don Quixote?..1405
- 2023.35.87. Karayel, S. & Akyar, A.:** Кавказские мотивы в творчестве А. Бестужева-Марлинского (“Аммалат-бек”) / A. Bestujev-Marlinski'nin (“Ammalat-bek”) eserinde Kafkas motifleri / Caucasian motifs in the work of A. Bestuzhev-Marlinsky (“Ammalat-Bek”) .....1417
- 2023.35.88. Öztürk, F. S.:** Rusça fiilimsilerin öğretim sorunları ve çözüm önerileri / Teaching problems of Russian verbal nouns and solution offers..... 1423
- 2023.35.89. Kaş, B.:** A curriculum analysis of applied English translation program in the scope of translator competence: The case of Tokat Gaziosmanpaşa University / Çevirmen edinci kapsamında uygulamalı İngilizce çevirmenlik programının müfredat incelemesi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği ..... 1456
- 2023.35.90. Hatipoğlu, R.:** Translation Activities at *Dar al-`ilm (The House of Knowledge)* or *Dar al-Tarjamah (The House of Translation)* in Gondesaphur and the Influence of Translations on the Persian and Arab World / Cündişâpûr Okulu'nda Faaliyet Gösteren Darü'l-İlm (Bilgi Evi)'de Çeviri Faaliyetleri ve Çevirilerin İran ve Arap Dünyasına Etkisi ..... 1474
- 2023.35.91. Günay Köprülü, S.:** Comprehensibility in translation of medical texts / Tıp metinleri çevirisinde anlaşılrlık..... 1487
- 2023.35.92. Elgöl, C.:** Erken Cumhuriyet Dönemi Kültür Repertuarı'na özne odaklı bir bakış: Yaşar Nabi Nayır'ın *çeviri biyografisi* / An agency oriented approach to the Early Republician Period Culture Repertoire: *A translation biography* of Yaşar Nabi Nayır..... 1505
- 2023.35.93. Çokövün, A. & Kavaz, G. D.:** Süreç ve çaba modelleri açısından Fransızca-Türkçe dil çifti üzerinde bir ardıl çeviri incelemesi / Research models of consecutive interpretation..... 1518
- 2023.35.94. Atan, N. & Çoban, E.:** Çeviri eleştirisi kapsamında Küçük Prens romanının Cemal Süreya&Tomris Uyar ve İpek Ortaer Montanari çevirilerinin karşılaştırmalı çözümlenmesi / Comparative analysis of Cemal Süreya&Tomris Uyar and İpek Ortaer Montanari translations of the novel *The Little Prince* within the scope of translation criticism..... 1532
- 2023.35.95. Demirel, B.:** Patriarchal language use in literature and translation evaluation: The case of *A Strangeness in My Mind* / Edebiyatta eril dil kullanımı ve çeviri değerlendirmesi: *Kafamda Bir Tuhaflık* örneği..... 1545
- 2023.35.96. Akgün, F.:** Çevirmenin görünürlüğü bağlamında Türkçede Hamlet / Hamlet in Turkish in the context of the translator's visibility ..... 1565
- 2023.35.97. Sarıaslan, K.:** Enjambment as a complicated concept in poetry translation / Şiir çevirisinde karmaşık bir kavram olarak ulantı..... 1576
- 2023.35.98. Taşdan Doğan, T. E.:** Translating and interpreting in the Metaverse: potential opportunities and challenges / Metaverse'te yazılı ve sözlü çeviri: olası imkanlar ve sorunlar ..... 1589
- 2023.35.99. Kocaevli-Rezgui, G. & Söylemez, A. S.:** Criticizing the Turkish translation of the English poems in *The Sun and Her Flowers* by Rupi Kaur based on Dryden's translation types / Dryden'in çeviri türleri bağlamında Rupi Kaur'un *The Sun and Her Flowers* adlı kitabındaki İngilizce şiirlerin Türkçeye çevirisine eleştirel bir bakış..... 1605
- 2023.35.T1. Dilek, R.:** Melek Gedik'in “Çağdaş İran Çocuk Şiiri” Adlı Eseri Üzerine .....1620

**2023.35.T2. Şimşek, T.:** Delican, B., Esmer, B., Yılmaz, E., Salman, M., Şimşek, A. S., Kahraman, O., Bayındır, T., Polat, Ü., Temizkan, Ö. (2022). Yeni Okuryazarlıklar, Değişen Metin Algısı ve 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri. Ankara: Pegem Akademi ..... 1624





RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi  
ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

**RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 35. 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.

**2023.Ö13 (15 Ekim 2023) Özel Sayı** ve **2023.36 (21 Ekim 2023)** sıradaki sayı için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **15 Eylül** ve **21 Eylül 2023**'tür.

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.

6 Şubat 2023 ve sonrasında meydana gelen depremlerde hayatını kaybedenlere ve özellikle bilim insanlarına Allah'tan rahmet, deprem sebebiyle yaralananlara da acil şifalar dilerim.

**RumeliDE 2023.35 (Ağustos/August)** 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 35<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.

Article acceptance has started for the **Special Issue 2023.Ö13 (October 15, 2023)** and the next issue on **2023.36 (October 21, 2023)**. The deadline for admission is **September 15 and September 21, 2023**.

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 2023.35 (Ağustos/August)**, 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. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi<sup>1</sup>

Çiğdem YALÇIN<sup>2</sup>

Nezir TEMUR<sup>3</sup>

**APA:** Yalçın, Ç. & Temur, N. (2023). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1-12. DOI: 10.29000/rumelide.1342064.

### Öz

Teknolojinin eğitim öğretim süreci içerisinde kullanılması oldukça yaygın bir durumdur. 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 Salgını ile eğitim öğretim süreci farklı bir boyut kazanmış ve teknolojik araçlar sürecin olmazsa olmazları arasına girmiştir. Bu araçların kullanımı sadece çevrim içi eğitimlerde değil aynı zamanda yüz yüze eğitimlerde de oldukça önem kazanmaya başlamıştır. Sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda etkileşimli ve zengin öğrenme imkânları sunarak sürecin başarılı bir şekilde tamamlanmasına imkân veren teknolojik araçlar arasında çok yaygın olarak kullanılan Web 2.0 araçları yer almaktadır. Web 2.0 araçları matematik, fen, sosyal bilimler gibi farklı alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de alternatif materyaller olarak kullanılabilir. Eğitim öğretim sürecinde bu araçların etkili kullanımı için öğreticilerin Web 2.0 araçlarına yönelik yetkinliklerinin de belirli bir düzeyde olması oldukça önemlidir. Bu çalışmada Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye’de farklı öğretim kurumlarında aktif görev yapan 203 öğreticinin katılımıyla gerçekleşen bu çalışmada öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin orta seviyede ( $\bar{x}=2,90$ ) olduğu belirlenmiştir. Öğrenim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet, yaş ve mezun olunan bölüm değişkenleri ile öğreticilerin bu araçları kullanım yetkinlikleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, Web 2.0 araçları, yetkinlik, dijital öğrenme

<sup>1</sup> Bu makale “Teknopedagojik Eğitim Kapsamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik Tasarlanan Web 2.0 Araçları Eğitiminin Öğreticiler ve Öğretme Süreçlerine Etkisi Üzerine Bir İnceleme” isimli doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

<sup>2</sup> ETİK: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 07.12.2021 tarihli, 19 sayılı kararla etik izni verilmiştir.  
Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Nevşehir, Türkiye), cigdem.koc@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3051-0920 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.04.2023-kabul tarihi: 24.05.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342064]

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Ankara, Türkiye), ntemur@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8052-1927

## The investigation of Web 2.0 tools usage competencies of teachers teaching Turkish as a foreign language in Turkey in terms of various variables

### Abstract

The use of technology in the educational process is quite common. With the Covid-19 Pandemic that emerged in 2019, the education and training process has gained a different dimension and technological tools have become one of the sine qua non of the process. The use of these tools has started to gain importance not only in online training but also in face-to-face training. Web 2.0 tools, which are widely used, are among the technological tools that allow the successful completion of the process by providing interactive and rich learning opportunities in classroom and out-of-class environments. Web 2.0 tools can be used as alternative materials in foreign language teaching as well as in different fields such as mathematics, science and social sciences. For the effective use of these tools in the education process, it is very important for the instructors to have a certain level of competence in Web 2.0 tools. In this study, it is aimed to examine the competencies of using Web 2.0 tools of instructors who teach Turkish as a foreign language in Turkey, according to the variables of gender, age, education level, graduated faculty and graduated department. In the research, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. In this study, which was carried out with the participation of 203 instructors working actively in different educational institutions in Turkey, it has been determined that the Web 2.0 tools usage competencies of the instructors are at a moderate level ( $\bar{x}=2.90$ ). There was no significant difference between the groups in terms of educational status and graduated faculty variables. It has been determined that there are significant differences between the variables of gender, age and graduated department and the competencies of the instructors in using these tools.

**Keywords:** Turkish as a foreign language, Web 2.0 tools, competence, digital learning

### Giriş

Günümüzde çağın eğitim gerekleri, eğitim ve öğretime yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin giderek farklılaşan ihtiyaçları, eğitim konusundaki yeni yaklaşımlar öğretime mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir (MEB, 2017). Bu da öğretmenlerin çağın gerisinde kalmamaları için kişisel ve mesleki yeterliklerini gözden geçirmelerini ve kendilerini sürekli yenilemelerini zorunlu hâle getirmiştir. Özellikle tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi ile Türkiye’de de eğitim farklı bir boyut kazanarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Pandemi sonrasında da uzaktan eğitimlerin varlığını sürdürmesi ve hatta yüz yüze sınıf ortamlarında da teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmaya başlaması öğrencilerin teknolojiyi kullanma konusunda ne kadar yeterli oldukları sorusunu akla getirmiştir. Eğitimcilerin teknoloji yeterlikleri onların sunacakları hizmeti doğrudan etkileyeceği için eğitim etkinliklerini geliştirme çabalarında teknolojinin etkili bir şekilde kullanımının sağlanmasının çok önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Seferoğlu, 2004).

Eskiden öğrencilerden projeksiyon, akıllı tahta gibi teknolojik aletleri sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanmaları onların teknolojik yeterliliğe sahip olduğunun bir göstergesi olabilirken zamanla öğrencilerin bu yeterlilikleri farklı bir boyut kazanmıştır. Bunun en önemli nedeni internetin ve Web teknolojilerinin hızla gelişmesidir. Özellikle eğitimin her aşamasında etkili bir şekilde kullanılmaya başlayan Web teknolojilerinden Web 2.0 araçları birçok özelliği ile dikkat çekmektedir. Çelik (2020) Web 2.0 araçlarının yapılandırmacı anlayış doğrultusunda tasarlanmış ve yeni öğretim ortamlarında

bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli araçlarından biri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Web 2.0 araçlarının interaktif öğrenme imkânları sunarak, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamları ve içerikleri tasarlanmasına imkân tanıdığını belirtmiştir. Bu araçların yaygın olarak kullanıldığı alanlardan biri de yabancı dil öğretimidir. Alan yazın incelendiğinde bu araçların yabancı dil olarak Arapça öğrenen öğrencilerin alıcı ve üretici dil becerilerini geliştirdiği (Mohammed, Assam ve Saidi 2020); yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği (Göker ve İnce, 2019); yine yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiği ve yaratıcılıklarına katkı sağladığı (Kurudayıoğlu, 2018); Quizlet, Wordwall, Padlet gibi Web 2.0 uygulamalarının yabancı dilde öğrencilerin kelime öğrenimi başarılarına önemli katkı sağladığı (Salman ve Akay, 2022); dil öğreticilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında Web 2.0 araçlarından yararlanmalarının öğrencilere hem eğlenceli bir eğitim deneyimi yaşatması hem de onların dil öğrenme motivasyonlarına katkı sağlayabilmesi açısından gerekli olduğu (İnal ve Arslanbaş, 2021) araştırmaclar tarafından ifade edilmiştir. Bu araştırmalardan hareketle yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının yüz yüze ve çevrim içi sınıf ortamlarında kullanımının oldukça faydalı olduğu söylenebilir.

Öğreticilerin Web 2.0 araçlarını eğitim ortamlarında verimli ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yetkinliklerinin belirli düzeyde olması önem arz etmektedir. Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliği yüksek bir öğretici, bu araçları kullanarak öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda sınırsız sayıda ders içeriği oluşturabilir, etkili sunumlar hazırlayabilir, karikatür, bulmaca vb. etkinlikler oluşturabilir ve geleneksel öğretimin dışına çıkarak dersi eğlenceli hâle getirebilir. Alan yazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanılmasının yararları ile ilgili çok sayıda araştırma bulunurken bu alandaki öğreticilerin Web 2.0 araçları yetkinliklerini ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın özgün bir çalışma olduğu söylenebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusundan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ne düzeydedir?
2. Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Araştırma modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

### Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise farklı kurumlarda aktif şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 203 öğretici oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmanın hem geçerliliği hem de güvenilirliği açısından orta-iyi seviyesinde kabul edilen en kolay ve en güvenilir yöntem olarak kabul edilir (Akarsu, 2015).

**Tablo 1.** Çalışma grubuna katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	124	61,1
Erkek	79	38,9
<b>Yaş</b>		
20-25 arası	17	8,4
26-30 arası	48	23,6
31-35 arası	60	29,6
36-40 arası	44	21,7
41 ve üzeri	34	16,7
<b>Öğrenim Durumu</b>		
Lisans	41	20,2
Yüksek Lisans	83	40,9
Doktora	79	38,9
<b>Mezun Olunan Fakülte</b>		
Eğitim Fakültesi	98	48,3
Fen Edebiyat Fakültesi	105	51,7

<b>Mezun Olunan Bölüm</b>		
Türkçe Öğretmenliği	73	36,0
Türk Dili ve Edebiyatı	96	47,3
Diğer (İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Dilbilim, Mütercim Tercümanlık, Doğu Dilleri ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçelileri, Karşılaştırmalı Edebiyat, İşletme ve Psikoloji)	34	16,7
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,1’inin kadın ve %38,9’unun erkek olduğu; %29,6’sının 31-35 yaş aralığında, %23,6’sının 26-30 yaş aralığında, %21,7’sinin 36-40 yaş aralığında, %16,7’sinin 41 yaş ve üzerinde ve %8,4’ünün ve 20-25 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğreticilerin %40,9’unun yüksek lisans mezunu, %38,9’unun doktora mezunu ve % 20,2’sinin lisans mezunu olduğu; %51,7’sinin fen edebiyat fakültesinden ve %48,3’ünün eğitim fakültesinden mezun olduğu görülmektedir. Öğreticilerin %47,3’ünün Türk dili ve edebiyatı bölümünden, %36’sının Türkçe öğretmenliği bölümünden ve %16,7’sinin diğer bölümlerden mezun olduğu tespit edilmiştir.

### Veri toplama araçları

Araştırmada Çelik (2020) tarafından hazırlanan “Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .98’dir. Dolayısıyla güvenilirliği oldukça yüksektir. Ölçek öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerini belirlemek amacıyla 5’li Likert tipinde hazırlanmış “Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. 39 maddeden oluşan bu ölçek tek boyutlu yapıdadır. Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerine yönelik değer aralıkları araştırmacı tarafından sayısallaştırılarak yorumlanmıştır.

**Tablo 2.** Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerine yönelik değer aralıkları

<b>Değer Aralıkları</b>	<b>Web 2.0 araçları kullanım yetkinlik düzeyleri</b>
1,00 - 1,80	Çok düşük
1,81 - 2,60	Düşük
2,61 - 3,40	Orta
3,41 - 4,20	Yüksek
4,21 - 5,00	Çok yüksek

Tablo 2’de belirtildiği gibi 1,00 - 1,80 arasındaki aritmetik ortalamalar öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanma yetkinliklerinin çok düşük olduğunu; 1,81 - 2,60 arasındaki aritmetik ortalamalar öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanma yetkinliklerinin düşük olduğunu; 2,61 - 3,40 arasındaki aritmetik ortalamalar öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanma yetkinliklerinin orta düzeyde olduğunu; 3,41 - 4,20 arasındaki aritmetik ortalamalar öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanma yetkinliklerinin yüksek olduğunu ve 4,21 - 5,00 arasındaki aritmetik ortalamalar öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanma yetkinliklerinin çok yüksek olduğunu ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

The investigation of Web 2.0 tools usage competencies of teachers teaching Turkish as a foreign language in Turkey in terms of various variables / Yalçın, Ç. & Temur, N.

## Verilerin analizi

203 öğreticiye uygulanan ve Çelik (2020) tarafından geliştirilen “Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği” verileri SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin analizi yorumlanırken 0.05 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurulmuştur.

## Bulgular

Araştırmada Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanımı yetkinlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

### Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlik düzeylerine ilişkin bulgular

Çalışmada “Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 3.** Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği normallik dağılım sonuçları

Kullanılan Ölçme Aracı	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği	İstatistik	N	p
	,072	203	,011

\*p>0,05 (Normal dağılım göstermektedir.)

Büyüköztürk (2011) “n” sayısının (örneklem) 50 ve üzeri olması durumunda “Kolmogorov-Smirnov” ve n sayısının 50’nin altı olması durumunda Shapiro-Wilk testinin kullanılmasını önermektedir. Bu nedenle araştırmada Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Belirtilen test sonucuna bakıldığında p< 0.05 olduğu görülmektedir. Bu da verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır.

**Tablo 3.** Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği betimsel istatistik verileri

Kullanılan Ölçme Aracı	Maddeler	Min.	Max.	x̄	Standart Sapma
Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği	Madde 1	1,0	5,0	3,207	,0977
	Madde 2	1,0	5,0	3,094	,0989
	Madde 3	1,0	5,0	2,759	,0959
	Madde 4	1,0	5,0	2,443	,0942
	Madde 5	1,0	5,0	2,631	,0977
	Madde 6	1,0	5,0	2,798	,1003
	Madde 7	1,0	5,0	2,192	,0855
	Madde 8	1,0	5,0	2,635	,0951
	Madde 9	1,0	5,0	2,956	,0971
	Madde 10	1,0	5,0	2,700	,1015
	Madde 11	1,0	5,0	2,887	,1005



Madde 12	1,0	5,0	3,325	,0998
Madde 13	1,0	5,0	2,921	,1048
Madde 14	1,0	5,0	2,690	,1011
Madde 15	1,0	5,0	2,956	,1020
Madde 16	1,0	5,0	3,374	,1019
Madde 17	1,0	5,0	3,365	,1037
Madde 18	1,0	5,0	3,310	,1023
Madde 19	1,0	5,0	3,433	,1002
Madde 20	1,0	5,0	2,911	,1003
Madde 21	1,0	5,0	2,542	,0983
Madde 22	1,0	5,0	2,227	,0949
Madde 23	1,0	5,0	3,167	,1050
Madde 24	1,0	5,0	3,079	,0984
Madde 25	1,0	5,0	2,724	,1022
Madde 26	1,0	5,0	2,901	,1029
Madde 27	1,0	5,0	2,571	,0982
Madde 28	1,0	5,0	2,980	,1022
Madde 29	1,0	5,0	2,562	,1000
Madde 30	1,0	5,0	2,562	,0995
Madde 31	1,0	5,0	2,665	,1018
Madde 32	1,0	5,0	2,670	,1030
Madde 33	1,0	5,0	3,340	,1019
Madde 34	1,0	5,0	3,365	,1020
Madde 35	1,0	5,0	3,404	,1042
Madde 36	1,0	5,0	3,281	,1049
Madde 37	1,0	5,0	2,877	,1024
Madde 38	1,0	5,0	3,133	,1086
Madde 39	1,0	5,0	2,719	,0949
Genel	1,0	5,0	2,9065	,08442

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin genel ortalamasını  $\bar{x}=2,90$  olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Veriler madde bağlamında değerlendirildiğinde öğreticilerin kendilerini en yüksek düzeyde yetkin gördükleri madde 19. madde ( $\bar{x}= 3,43$ ) yani “Web 2.0 araçları ile dersi eğlenceli hâle getirebilirim.” ifadesi ve en düşük düzeyde yetkin gördükleri madde 7. madde ( $\bar{x}= 2,19$ ) yani “Web 2.0 araçları ile karikatür hazırlayabilirim.” ifadesidir.

### Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında ilişkiye yönelik bulgular

Çalışmada “Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular tablo 4’te belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Öğreticilerin cinsiyet değişkenine göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
	Kadın	124	93,43	11585,50	3835,500	-2,604	,009
	Erkek	79	115,45	9120,50			

Tablo 4 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (  $U = 3835,500$ ;  $p < 0,05$ ). Bu da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yetkin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile yaş değişkeni arasında ilişkiye yönelik bulgular

Çalışmada “Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir.

**Tablo 5.** Öğreticilerin yaş değişkenine göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerine ilişkin Kruskal- Wallis testi sonuçları

Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği	Yaş	N	Sıralar ortalaması	sd	Ki-kare	p
	20-25 yaş	17	139,03	4	11,256	,024
	26-30 yaş	48	101,93			
	31-35 yaş	60	108,39			
	36-40 yaş	44	89,41			
	41 ve üzeri	34	88,60			

Tablo 5 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ölçeğinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Ki-kare= 11,256;  $p < 0,05$ ). Bu verilerden hareketle 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin (Sıralar ort.= 139,03) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha yetkin oldukları söylenebilir.

### Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile öğrenim durumları değişkeni arasında ilişkiye yönelik bulgular

Çalışmada “Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular Tablo 6’da belirtilmiştir.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi / Yalçın, Ç. & Temur, N.

**Tablo 6.** Öğreticilerin öğrenim durumları değişkenine göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerine ilişkin Kruskal- Wallis testi sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	Sıralar ortalaması	sd	Ki-kare	p
Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği	Lisans	41	95,63	2	1,054	,590
	Yüksek Lisans	83	106,63			
	Doktora	79	100,44			

Tablo 6 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ölçeğinde öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Ki-kare= 1,054; p>0,05).

### Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile mezun olunan fakülte değişkeni arasında ilişkiye yönelik bulgular

Çalışmada “Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular Tablo 7’de belirtilmiştir.

**Tablo 7.** Öğreticilerin mezun olunan fakülte değişkenine göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Mezun Olunan Fakülte	N	Sıralar ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği	Eğitim Fakültesi	98	109,73	10753,50	4387,500	-1,811	,070
	Fen Edebiyat Fakültesi	105	94,79	9952,50			

Tablo 7 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ölçeğinde mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( U= 4387,500; p> 0.05).

### Öğreticilerin Web 2.0 araçları yetkinlikleri ile mezun olunan bölüm değişkeni arasında ilişkiye yönelik bulgular

Çalışmada “Öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ile mezun oldukları bölüm arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular Tablo 8’de belirtilmiştir.

**Tablo 8.** Öğreticilerin mezun olunan bölüm değişkenine göre Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerine ilişkin Kruskal- Wallis testi sonuçları

	Mezun Olunan Bölüm	N	Sıralar ortalaması	sd	Ki-kare	p
Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği	Türkçe Öğretmenliği	73	116,89	2	7,882	,019
	Türk Dili ve Edebiyatı	96	95,93			
	Diğer	34	87,18			

Tablo 8 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinlikleri ölçeğinde mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Ki-kare= 7,882;  $p < 0,05$ ). Bu verilerden hareketle Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin (Sıralar ort.= 116,89) Türk dili ve edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlere göre daha yetkin oldukları söylenebilir. Türk dili ve edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerin (Sıralar ort.= 95,93) ise İngilizce öğretmenliği, İngiliz dili ve edebiyatı, dilbilim, mütercim tercümanlık, Doğu dilleri ve edebiyatı, çağdaş Türk lehçelileri, karşılaştırmalı edebiyat, işletme ve psikoloji gibi diğer bölümlerden mezun öğretmenlerden daha yetkin oldukları söylenebilir.

### **Sonuç, tartışma ve öneriler**

Eğitimin verimliliği ve kalitesi öğretici yeterliği ile doğru orantılıdır. Öğretici yeterliği arttıkça eğitimin de kalitesi artacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin gerek kişisel gerekse mesleki açıdan kendilerini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerini tespit etmek amaçlanmış ve araştırma sonucunda öğretici yetkinlikleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğreticilerin bu araçları kullanma yetkinlikleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanma yetkinlikleri yaş değişkeni açısından incelendiğinde 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha ileri yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha yetkin oldukları söylenebilir. Öğreticilerin bu araçları kullanım yetkinlikleri öğrenim durumları ve mezun oldukları fakülte değişkeni açısından incelendiğinde aralarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Son olarak öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri incelendiğinde Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlere kıyasla daha yetkin oldukları, Türk dili ve edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerin ise diğer bölümlerden mezun öğretmenlerden daha yetkin oldukları tespit edilmiştir.

Alan yazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde Şener (2019) yapmış olduğu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığında çalışan Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanma beceri düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiş ve öğretmenlerin bu araçları en fazla içerik sunmak ve eğitim ortamını görsel ve işitsel açıdan zenginleştirmek için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Daşkın (2017) Türkiye’de devlet üniversitelerinin yabancı diller eğitimi bölümü ve İngiliz dili eğitimi bölümlerinde çalışan eğitim üyeleri ve okutmanlar üzerinde yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin Web 2.0 araçları farkındalıklarının yüksek olduğunu fakat bu araçları öğretim pratiğinde fazla kullanmadıklarını ifade etmiştir. Peck (2020) yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi ile yapmış olduğu doktora tez çalışmasında teknoloji çağında doğmamış yani teknoloji ile sonradan tanışmış öğretmenlerin (dijital göçmen öğretmenler) teknolojik bilgi eksikliğinden ve teknolojik araçlarının sınıf ortamında nasıl kullanılacağını bilmediklerinden problem yaşadıkları tespitinde bulunmuş ve hizmet içi eğitimlerle bu tür problemlerin aşılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmalardan da hareketle öğretmenlerin Web 2.0 araçları gibi teknolojik araçları kullanmaya yönelik yetkinliklerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada çıkan sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bunlar;

- Teknolojinin hızlı değişimi ve eğitime entegrasyonu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kendilerini bu alanda geliştirmelerine olanak sağlayan hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir.
- Web 2.0 teknolojileri gibi teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanmasındaki yararlar düşünüldüğünde (dersi eğlenceli hâle getirme, öğrencilerin motivasyonlarını artırma vb.) öğretmenlerin çalıştıkları kurumların bu konuda farkındalık oluşturarak onları bu tür eğitimlere katılmaları konusunda teşvik etmesi gerekmektedir.
- Lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının teknolojik yeterlik kazanması için onlara Web 2.0 araçları kullanımı gibi farklı teknoloji temelli eğitimler verilmesi gerekmektedir.
- Bu alanda güçlü farkındalık sağlayacak kılavuz çalışmalara yönelik projeler geliştirilerek desteklenmelidir.
- Bu araçlarla sadece öğreticiye bağımlı bir öğrenme sürecinden ziyade öğrenme sürecinde öğretmenleri rehberlik işleviyle konumlandırarak öğrenmeyi öğrenme, öz yönelimli ve öz yönetimli öğrenmeyi geliştirici bakış açıları ortaya konmalıdır.

#### Kaynakça

- Akarsu, B. (2015). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemelerin belirlenmesi, içinde: Kuramdan uygulamaya eğitimde araştırma yöntemleri, Edt. Mustafa Metin, Ankara: Pegem Akademi 2. Baskı
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. doi:10.9779.pauefd.700181.
- Daşkın, Z. (2017). *A study of faculty members' and instructors' awareness, routines and use of Web 2.0 tools in foreign language teaching*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi, *TURKOPHONE Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 6 (1). s. 12-22.
- İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı Web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. [https://terme.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_05/21132052\\_ogretmenlik\\_meslegi\\_genel\\_yeterlilikleri.pdf](https://terme.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/21132052_ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlilikleri.pdf) (Erişim Tarihi: 28.03.2023).
- Mohammed, T. A. S. , Assam, B. N. & Saidi, M. (2020). The use of Web 2.0 tools in the foreign language classroom, *Journal of Educational and Social Research*, 10 (2), 177- 190.
- Peck, M. W. (2020). *Digital immigrant teachers' technology integration and in-service professional development: an interpretative phenomenological analysis*. Doctoral Dissertations and Projects. 2466.

The investigation of Web 2.0 tools usage competencies of teachers teaching Turkish as a foreign language in Turkey in terms of various variables / Yalçın, Ç. & Temur, N.

Salman, M. ve Akay, C. (2022). Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *EDUCATIONE*, 1(2), 362-388.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve meslekî gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, sayı 58. [Çevrim-içi: [http://yayim.meb.gov.tr/.](http://yayim.meb.gov.tr/)] (Erişim Tarihi: 28.03.2023).

Şener, F. (2019). *Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

## 02. İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretime ilişkin yapılmış çalışmaların incelenmesi

Cengiz KESİK<sup>1</sup>

Eda HALİSTOPRAK<sup>2</sup>

**APA:** Kesik, C. & Halistoprak, E. (2023). İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretime ilişkin yapılmış çalışmaların incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 13-32. DOI: 10.29000/rumelide.1342069.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretime ilişkin 2010-2023 yılları arasında yapılmış olan çalışmaların derinlemesine incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada, araştırma bulgularının yeniden değerlendirilmesi, yorumlanması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya koyulması süreçlerini kapsayan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasına 13 Mart 2023 tarihinde başlanmış, 10 Mayıs 2023’de veri toplama süreci tamamlanmıştır. Güncel verilerin de çalışmaya dahil edilmesi açısından son güne kadar veri toplama süreci devam etmiştir. Veri özümlemesi için tümevarımsal içerik analizi yöntemi belirlenmiş, incelenen çalışmaların konu alanları, yöntemi, veri analizi, elde edilen sonuçlar ve elde edilen sonuçlara yönelik öneriler başlıkları altında özetlenmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretime ilişkin yapılan çalışmaların konu alanlarında iki dilli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere yönelik; öğretmen yetiştirme sorunu, karşılaştıkları sorunlar, çözüm önerileri ve görüşleri yer alırken iki dilli öğrencilere yönelik ise karşılaştıkları güçlükler, başarı, beceri ve hazır bulunuşlukları yer almıştır. Çalışmalarda inanırılık ve tutarlılığın yüksek tutulması için veri üçlemesine önem verildiği, çalışma gruplarının ise ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin velileri, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları ve dokümanın olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler literatür çerçevesinde tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** İki dilli, iki dillilik, ilkokul, Türkçe öğretime, ilk okuma yazma öğretime, meta-sentez

## Examination of studies on teaching Turkish to bilingual children in primary school

### Abstract

The aim of this study is to examine in depth the studies conducted between 2010-2023 on teaching Turkish to bilingual children in primary school. In line with the purpose of the research, the meta-synthesis method, which includes the processes of re-evaluation, interpretation, and similar and different aspects of the research findings, was used in this study. Data collection started on March 13, 2023, and the data collection process was completed on May 10, 2023. The data collection process

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, (Şanlıurfa, Türkiye), cengiz\_kesik@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9777-0076 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342069]

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Şanlıurfa, Türkiye), edadogann35@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0000-9679-5159

continued until the last day in order to include up-to-date data in the study. The inductive content analysis method was determined for data analysis, and the subject areas of the studies examined were summarized under the headings of the method, data analysis, results obtained and suggestions for the results obtained. As a result of the research, for the teachers who teach bilingual students in the subject areas of the studies on teaching Turkish to bilingual children in primary school; While the problem of teacher training, the problems they encounter, solution suggestions and opinions are included, the difficulties they encounter, success, skills and readiness for bilingual students are included. In the studies, it was determined that the data triad was given importance in order to keep the reliability and consistency high, and the study groups were primary school students, classroom teachers, parents of primary school students, classroom teachers, prospective classroom teachers and the document. The data obtained were discussed within the framework of the literature and various suggestions were made.

**Keywords:** Bilingual, bilingualism, primary school, Turkish teaching, primary literacy teaching, meta-synthesis

## 1.Giriş

Dil, insanların duygularını, düşüncelerini bildirmek için sözcükler ya da işaretler aracılığıyla yaptıkları anlaşma, öteki kişilerle iletişimi sağlayan ortam olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Tarih öncesi ve sonrası dönemlerde dil; toplulukların, toplumların, ulusların, varoluşlarını kanıtlayan, onların var olmasını sağlayan başat nitelik olmuştur. Tarih boyunca dil insanların birbirleriyle anlaşması, duygu ve düşüncelerini aktarması için gerekli yapıtaşı görevini üstlenmiştir. İnsan yaradılışı gereği duygu ve düşüncelerini anlatmak, yansıtmakla mükellef olan bir varlıktır. Akabinde insan topluluğunun bir arada yaşamasına istinaden iletişimin kaçınılmaz bir gerçeklik olduğu düşünülmektedir. Toplulukları, toplumları, ulusları oluşturan insanlar duygu ve düşüncelerini anlatmak için sözlü ya da sözsüz iletişime başvurmuştur. Birden fazla insanın yaşam koşulları gereği bir araya gelerek oluşturdukları kaçınılmaz toplum yapısı iletişim kurma zorunluluğunu ve kaçınılmazlığını da beraberinde getirmiştir. İnsanlar iletişimin bir gereği olarak yeryüzünde var olmaya başladığından beri toplu yaşamın bir gereği olarak duygu ve düşüncelerini sözlü, yazılı ve resim ile tekrarlayan seslerle birbirlerine aktarmayı başarmış ve tarih boyunca sürdürmüşlerdir. Dolayısıyla yaşam koşulları gereği bir araya gelen insanlar topluluktan topluma evrilmiş ve zamanla kendilerine özgü yaşayış tarzlarını, kimliklerini yansıtan uluslara dönüşmüşlerdir.

Dilin, ait olduğu ulusun tarih, yaşayış biçimi, örf, adet, gelenek ve görenek gibi unsurlarından ayrı düşünülmesi olanaksızdır. Bu da doğal olarak bu toplulukların meydana getirdiği ulusların kendi ana dilini ifade etmektedir. Dünya’da uluslar varlığını kültürleri ve dilleriyle göstermektedir. Ana dili, kişinin içinde bulunduğu, yetiştiği toplumda ve ailede öğrendiği ilk dildir (Vardar, 1988). Bir başka deyişle kişinin anne ve ailesinden sonra içinde yetiştiği ve büyüdüğü toplumdan öğrendiği ve bu toplumla iletişim kurduğu dil olarak tanımlanmaktadır (Topaloğlu, 1989). İnsan, dünyaya geldiği aile ve toplumun gelenek, görenek, örf ve adetlerini kültürel bir kimlik olarak taşımaktadır. Dolayısıyla uluslar ve bu uluslara ait insanlar gittikleri her yere kendi kimlikleri ile birlikte kültürel kimlik olarak taşıdıkları dillerini de götürmüşlerdir (Butler ve Hakuta, 2004). Yine kişi yetiştiği bu toplum mekanizmasının içerisinde diğer bireylerle sağladığı iletişimin yapı taşı olan dilini gizil olarak edindiği düşünülmektedir. Kaçınılmaz bir edinim olan bu dil o kişinin ana dilini simgelemektedir. Ana dil ise, “zaman içerisinde ses, biçim ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış olan dillerin ortak kaynağı kabul edilen dil” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Pek çok dilin doğurganlığını üstlenen diller ana dil olarak



tabir edilmiştir. Farklı dillere köken olan bu diller ulusların varoluşundan beri oluşturduğu dil olmakla beraber pek çok etken ile farklı dillerin türemesini sağlamış olan arı dillerdir.

Uluslar ve bu ulusların yönetim şemasını ve toprak bütünlüğünü üstlenen devletler içerisinde kendi ana dilleri ile iletişim kurulduğu gibi aynı ulus ve devlet içerisinde pek çok etken ile farklı, birden fazla dilin de konuşulduğu görölmektedir. Bu etkenlere, aynı toprak içerisinde yer alan ulusların bütünlüğünü sağlayan, siyasi sınırlar ve yönetim şeması ile ayıran devletlerin oluşumu esnasında ya da sonrasında yer alan göç, savaş, diplomatik ve siyasi ilişkiler gibi faktörleri örnek verebiliriz. Aynı zamanda devlet içerisindeki ekonomik, sosyolojik ve teknolojik değişimler bu dil hareketliliğini arttırmıştır. Böylelikle aynı devlet içerisinde farklı dil edinimi ve kullanımının kaçınılmaz bir hale geldiği düşünölmektedir.

Günümüzde bu durum aynı devlet içerisinde iki dillilik ve çok dillilik kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Birey doğduğu andan itibaren iki dilin konuşulduğu ortamda büyümesiyle ve bu süreçte iki dile de maruz kalmasıyla iki farklı dil becerisini de kazanabilmektedir. Bu bireylerin iki farklı dili edinme sürecinde pek çok etken ile karşılaştığı göz önüne alınırsa bu iki dil ediniminin buna bağlı olarak farklı beceri düzeylerinde olabilmesi de olağandır. Bir dilde kurulan iletişim ağı ile iki dilde kurulan iletişim ağına bakıldığında dünya üzerinde birden fazla dili konuşan ve kullanan insanların sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyde daha avantajlı olduğunu söyleyebiliriz. Dünyanın her yerinde hemen hemen tüm uluslarda iki dillilikten bahsetmek mümkün iken jeopolitik olarak önemli bir yerde yer alan Türkiye’de de iki dillilik kavramının çoğunlukta olması ve iki dilli insanların varlığı kaçınılmazdır. Türkiye tarihine bakıldığında aynı toplum altında birleşen farklı ulusların oluşturduğu kültürel açıdan zengin ve donanımlı bir ölkedir. Ölkemizin sosyokültürel farklılıkları farklı etkenlerden dolayı meydana gelmiş birden fazla kültürün anadilimiz dışında farklı dillerin de konuşulmasını kaçınılmaz kılmıştır. Aka (2012), Türkiye’de Arapça, Arnavutça, Boşnakça, Çerkezce, Abazaca, Ermenice, Gürcüce, Hemşince, Kürtçe, Lazca, Pomaka, Romanca, Rumca, Süryanice, Yahudice ve Zazaca dillerinin Türkiye sınırları içerisinde konuşulduğunu ifade etmektedir.

İki dillilik (bilingualism) Latince iki anlamına gelen “bi” ve dil anlamına gelen “lingualism” sözcüklerinin birleşmesi ile oluşmakta olup bireyin iki farklı dilde de iletişim kurma becerisini ifade etmektedir (Günaydın, 2020). İki dillilik siyasi bütün olarak ana dili farklı bir ölkede yaşamını sürdüren ya da bu öлкеye göç hareketinde bulunan, aile içi ebeveynlerde farklı dil uyarılarına maruz kalan çocukların iki dilin de uyarılarına maruz kalması ile tanımlanabilmektedir. İki dillilik bu bağlamda oldukça yaygın olmasına rağmen tam olarak üzerinde düşünce birliği sağlanmış bir tanımlı bulunmamaktadır (Sebastian Galles ve Costa, 2014). İki dillilik iletişim esnasında birden fazla dile ulaşma ve bu dilleri kullanma becerisi olarak ta tanımlanmaktadır (Soh, Azman ve Ho, 2020). İki dilli olan bireyler kendi anadilinden farklı olarak bir ya da birden fazla dili iletişim süreçlerine katmalarından dolayı çok kültürlü bireyler olarak da tanımlanmaktadır (Saydı, 2013).

Helot (2008), iki dilliliğin tanımında farklı iki yaklaşım kullanmıştır. Bu yaklaşımlar maksimalist ve minimalist yaklaşım olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Maksimalist yaklaşıma göre bireyler iki dile de ana dilini konuşanlar kadar hâkim olmalıdır (Bloomfield, 1935). Bu yaklaşımda iki dilli bireyler her iki dilde de aynı beceriyi gösterir. Minimalist yaklaşımda ise iki dilli bireylerin her iki dildeki beceri düzeylerinin aynı olması gerektiği ve bu dillerde beceri sınırının olabileceğini öne sürölmüştür (Akıncı, 2017). Değişme ve gelişmelerin akabinde küreselleşen dünyada farklı etkenler ile siyasi sınırlar ötesinde olan dil sınırları aşılmış, bu etkenler beraberinde dil üzerine farklı gelişmelerin meydana gelmesine sebep olmuştur (Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022).

İki dillilik ve iki dilli olma olgusu, günümüzde dünyada ve ülkemizde farklı sebeplerin doğurduğu oldukça yaygın bir durumdur. Dünya çapında iki dillilik, pek çok araştırma ile avantajları ve dezavantajları ortaya konulmuş ve kabul edilmesi gereken bir olgu olduğu düşünülmektedir. Eşik kuramına göre iki dile de maruz kalan bireyin iki dilliliğin getirmiş olduğu avantajları yaşayabilmesi için maruz kaldığı iki dilin de konuşma, ifade etme, iletişimde kullanma gibi belirli özelliklerde belli eşik geçmiş olması gerekmektedir (Cummins, 1979'dan akt. Yağmur, 2007).

Dünya'da ve ülkemizde pek çok farklı neden ile oluşan ve göz ardı edilemez bir gerçekliğe bürünen iki dillilik olgusu, bireyin iki dilli olmasının sınırları, nedenleri ve kapsamının bilinmesi anlaşılması ve iki dilli bireylerin eğitim öğretim süreçlerine entegre edilmesi ile toplumdaki fırsat eşitliğinin sağlanması adına oldukça önemlidir. İki dilli çocukların eğitime entegre ve öğretim süreçlerine dahil edilme süreçleri için iki dillilik ile ilgili araştırmaların oldukça önemli olduğu söylenebilir. İki dilli çocukları eğitim ve öğretim süreçlerine dahil edilirken daha iyi anlamak ve tek dilli çocuklar ile aynı paydaş haline getirmek adına bu hususta yapılacak araştırmalar kılavuzluk edebilecektir. İlkokulda iki dilli çocukların Türkçe öğretimine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi adına yapılan bu çalışma ve yapılacak olan iki dillilik çalışmaları, Türkiye'nin çok dilli ve çok kültürlü yapısının anlaşılmasına, buna yönelik kapsayıcı eğitim politikaları ve programların geliştirilmesine, iki dillilik ile ilgili yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı 2010-2023 yılları arasında ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin olarak yapılmış çalışmaların incelenmesi ve yapılan çalışmalardaki bulguların ortaya konulmasıdır. Bu araştırmada ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin olarak yapılmış çalışmaların meta-sentez yöntemi ile sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin olarak yapılmış çalışmaların:

1. Konu alanları
  2. Seçilen yöntemleri (araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları)
  3. Veri analiz süreci
  4. Elde edilen sonuçları
  5. Elde edilen sonuçlara yönelik önerileri
- açısından ortaya çıkan sentezi nedir?

## 2.Yöntem

### 2.1 Araştırma deseni

Çalışma, nitel araştırma olup meta-sentez yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama araçları ile olay ve algıların kendi ortam ve ortam süreçlerinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koyan araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yayımlanmış çalışmaların düzenlenerek bir araya getirildiği çalışmalarda temelde meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç içerik analizi yöntemi kullanılır (Dinçer, 2018). Bu araştırma, nitel verilerin toplanıp derinlemesine incelendiği varsa benzer ve farklı yönlerin açığa çıkarıldığı bir meta-sentez çalışmasına göre desenlenmiştir.

## 2.2 Çalışma grubu

Çalışma grubu, 2010-2023 yılları arasında Türkiye’deki ilkokullarda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış 18 çalışmadan oluşmaktadır. Yıl olarak 2010-2023 yılları arasının seçilmesinde son yıllarda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların eğilimini görmek etkili olmuştur.

## 2.3 Veri toplama aracı

İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların sentezlendiği bu araştırmada, incelenen çalışmaların; kod adı, dergi adı, indeksi, yılı, adı, yazarı, çalışma grubu, konusu, amacı/önemi, deseni, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, sonuçları ve sonuçlardan hareketle önerilerin bütüncül bir bakış açısıyla sunumunun sağlanması sebebiyle toplanan verilere yönelik bir veri seti oluşturulmuş ve çalışmada kullanılmıştır.

## 2.4. Verilerin toplanması

Verilerin toplanmasına 13 Mart 2023 tarihinde başlanmış, 10 Mayıs 2023’de veri toplama süreci tamamlanmıştır. Güncel verilerin de çalışmaya dahil edilmesi açısından son güne kadar veri toplama sürecinin devam edilmesine özen gösterilmiştir. İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretilimi ile ilişkili çalışmalara ulaşmak üzere yalnızca Türkçe ve yerli araştırmalar dahil edilmiş ve Türkçe anahtar kelimelerinden “İki dilli”, “İki dillilik”, “İlkokul”, “Türkçe Öğretilimi”, “İlk okuma yazma öğretilimi”, “İlkokul öğrencileri” “Sınıf öğretilmenleri” anahtar kelimeleri ile literatür taramaları yapılmıştır. Türkçe öğretilimi kapsamına ilk okuma yazma öğretilimi de dahil edilmiştir. Araştırmada yer alan alışmalar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Google Akademik veri tabanlarından taranmıştır. Araştırmada yer alan çalışmalar ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale çalışmalarından oluşmuştur. Erişime kapalı, tam metin belgesine ulaşılamayan çalışmalar araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Aynı zamanda yerli, yurt içi araştırmalar, araştırma kapsamına alınırken yurt dışında yapılan ve örneklemini yurt dışında yaşayan iki dilli bireylerin oluşturduğu çalışmalar araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Veri tabanlarında 2010-2023 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaya yönelik belirtilen anahtar kelimeler ile tarama sonunda nitel, nicel ve karma yöntemler ile yapılmış 54 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı ve belirlenen ölçütler doğrultusunda veri analizi sürecinde bu çalışmalardan yüksek lisans ve doktora tezi niteliği taşıyan 11, makale niteliği taşıyan 7 olmak üzere 18 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaların indeks tablosu aşağdaki gibidir:

**Tablo 1.** Çalışmaların İndeks Tablosu

Yıl	Makaleler	Tez (Yüksek Lisans)	Tez (Doktora)
2010			
2011		Emeç (2011),	
2012			
2013			
2014			
2015		Hamidi (2015)	Gözüküçük (2015)
2016	Şen (2016)		
2017	Kan ve Hatay (2017), Kan ve Yeşiloğlu (2017)	Can (2017), Karadaş (2017)	
2018		Aslan (2018)	
2019	Susar Kırmızı vd. (2019)	Öztepe (2019), Çolakoğlu (2019)	Kızıldaş (2019)
2020	Kızıldaş ve Kozikoğlu (2020)		
2021	Pekgenç ve Yılmaz (2021)	Sarioğlu (2021)	
2022			Karaman (2022)
2023	Düzen ve Memduhoğlu (2023)		

## 2.5 Veri analizi

Araştırmada veri analizi için tümevarımsal içerik analizi yöntemi belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların her birine kod adı verildikten sonra, araştırmacı tarafından oluşturulan veri setine “Dergi İsmi, Dergi İndeksi veya Tez Türü, Yayın Yılı, Araştırmanın İsmi, Yazarların Adı, Çalışma Grubu, Konu, Önem ve Amaç, Araştırma Deseni, Veri Toplama Aracı, Veri Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik, Sonuçlar, Sonuçlardan Hareketle Öneriler” başlıklarına işlemek üzere incelenmiştir.

**Tablo 2.** Veri Analizi Tablo Başlıkları

Kod	Dergi İsmi	Dergi İndeksi veya Tez Türü	Yayın Yılı	Araştırmanın İsmi	Yazarların Adı	Çalışma Grubu	Konu	Önem ve Amaç	Araştırma Deseni	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Geçerlik ve Güvenirlik	Sonuçlar	Sonuçlardan Hareketle Öneriler
-----	------------	-----------------------------	------------	-------------------	----------------	---------------	------	--------------	------------------	--------------------	--------------	------------------------	----------	--------------------------------

Çalışmalar yazar soy isimleri ve yayın yılına göre adlandırılmıştır. Çalışmalar analiz sürecinde öncelikle makale, doktora tezi ve yüksek lisans tezi olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken makaleler

“M”, doktora tezi “D” ve yüksek lisans tezi “YL” şeklinde kodlanarak sınıflandırma yapılmıştır. Araştırma dahilindeki çalışmalar 2 aylık bir süreçte incelenmiştir. İncelenen alışmalar ayrıntılı bir şekilde tablolaştırılmıştır. Kodlama sürecinde nitel araştırma alanında uzman görüşüne başvurulmuştur. Ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar ile ilgili tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Veri toplama ve veri analiz süreci Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo3.** Veri Toplama ve Analiz Süreci

Tarih	Yapılan İşlem
13.03.2023	Literatür taraması
08.04.2023	Veri grubu oluşturulması
24.04.2023	Veri analizi
01.05.2023	Veri tabanında tekrar tarama ve eklemelerin yapılması
03.05.2023	Araştırmacıların kod ve temaları belirlemesi
10.05.2023	Araştırmacıların belirlediği kod ve temaları uzman görüşüne sunması
14.05.2023	Veri tabanında tekrar tarama ve eklemelerin yapılması
16.05.2023	Gerekli düzeltmelerin yapılarak veri grubunun yeniden oluşturulması
17.05.2023	Veri analizi
18.05.2023	Bulguların yorumlanması

## 2.6. Geçerlik güvenilirlik

Araştırmada tekrar edilebilirlik anlamına da gelen dış güvenilirliği (teyit edilebilirlik) sağlamak adına araştırmacılar tarafından araştırma sürecinde elde edilen notlar, yazılar, dokümanlar ve veri seti teyit ve dış geçerlik için saklamıştır. Ayrıca araştırmacılar güvenilirliği arttırmak açısından araştırma sürecinde kod ve temaları oluştururken sıkça uzman görüşüne başvurmuştur. Objektifliği (onaylanabilirlik) arttırmak adına ise araştırma sürecini, araştırmaya dahil edilen ve edilmeyen çalışmaların kriterlerini, araştırmanın kapsam, amaç ve yöntemi detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Araştırmacılar analiz sonucunda elde edilen verileri bulgular kısmında tablolar vasıtasıyla ayrıntılı bir şekilde sunmuştur.

## 3.Bulgular

Çalışmada yer alan on sekiz araştırmanın incelenmesi sonucu elde edilen bulgular beş başlık altında sunulmuştur. İncelenen alışmalar sırasıyla; konu alanı, yöntem, veri analizi süreci, sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler başlıkları altında her tema ve tema altındaki kodlar ile tablolaştırılarak ortaya konulmuştur.

## İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların konu alanlarına yönelik bulgular

Tablo 4’te araştırmanın birinci alt probleminde ele alınan ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların konu alanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.** İlkokulda İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmaların Konu Alanlarına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	Çalışma
İki Dilli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenler	Öğretmen Yetiştirme Sorunu	(Şen, 2016)
	Karşılaştıkları Sorunlar	(Aslan, 2018), (Sarioğlu, 2021), (Emeç, 2011), (Özüküçük, 2015), (Karadaş, 2017), (Çolakoğlu, 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Çözüm Önerileri	(Sarioğlu, 2021), (Özüküçük, 2015), (Karadaş, 2017), (Çolakoğlu, 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Görüşleri	(Karaman, 2022), (Hamidi, 2015), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Öztepe, 2019)
İki Dilli Öğrenciler	Karşılaştıkları Güçlükler	(Karaman, 2022), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020)
	Başarı, Beceri ve Hazır bulunuşluk Düzeyi	(Kan ve Hatay, 2017), (Kızıldaş, 2019), (Can, 2017), (Susar Kırmızı vd., 2019)

Tablo 4 incelendiğinde ilkokulda iki dilli çocukların Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların konu alanlarının iki dilli öğrencilere eğitim veren öğretmenler ve iki dilli öğrenciler temalarının altında toplandığı görülmüştür. Bu temalardan iki dilli öğrencilere Türkçe eğitimi veren öğretmenlere yönelik temanın altında; öğretmen yetiştirme sorunu, karşılaştıkları sorunlar, çözüm önerileri ve görüşleri kodları oluşmuşken iki dilli öğrenciler temasının altında ise karşılaştıkları güçlükler, başarı, beceri ve hazır bulunuşluk düzeyleri kodları oluşmuştur.

### İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların yöntemlerine yönelik bulgular

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt problemi olan ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların yöntemleri ortaya konulmuştur. Bulgular sunulurken çalışmaların belirlenen yöntemleri sırasıyla araştırma desenleri (Tablo 5), çalışma grubu (Tablo 6) ve veri toplama aracı (Tablo 7) başlıklarıyla tablolar vasıtasıyla sunulmuştur.

**Tablo 5.** İlkokulda İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmaların Araştırma Desenleri

Tema	Kod	Çalışma
Nitel Araştırma Deseni	Fenomenoloji	(Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Olgubilim	(Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021)
	Durum Çalışması	(Öztepe, 2019), (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020)

Desen Belirtilmiş	Tarama Deseni	(Aslan, 2018), (Sarıoğlu, 2021)
	Nicel Araştırma Deseni	(Emeç, 2011), (Kan ve Hatay, 2017), (Karadaş, 2017), (Çolakoğlu, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Şen, 2016)
Karma Araştırma Deseni	Betimsel Desen	
	DeneySEL Desen	(Can, 2017)
	Gömülü Desen	(Susar Kırmızı vd., 2019)
Karma Araştırma Deseni	Çeşitleme	(Özüküçük, 2015)
	Açımlayıcı Sıralı Desen	(Karaman, 2022)
Desen Belirtilmemiş		(Hamidi, 2015)

Tablo 5'te çalışmaların araştırma desenlerine bakıldığında nitel araştırma deseni, nicel araştırma deseni ve karma araştırma deseni olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Temaların altında belirtilen desenlerde fenomenoloji, olgubilim, durum çalışması, tarama deseni, betimsel desen, deneysel desen, gömülü desen, çeşitleme, açımlyıcı sıralı desen kodları yer almıştır. Kod içerisinde yer almayan temel nitel desenli olduğu belirtilen çalışma ise nitel araştırma deseni temasının yanına konumlandırılmıştır. Ayrıca çalışmada desen belirtilmemiş çalışmaların da yer aldığı görülmüş bu durum da tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 6.** İlkokulda İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmaların Çalışma Grupları

Tema	Kod	Çalışma
Birey	1.Sınıf Öğrencisi	(Kan ve Hatay, 2017)
	2.Sınıf Öğrencisi	(Karaman, 2022) (Kan ve Hatay, 2017)
	4.Sınıf Öğrencisi	(Can, 2017), (Kızıldaş, 2019)
	Sınıf Öğretmenleri	(Aslan, 2018), (Sarıoğlu, 2021), (Karaman, 2015), (Susar Kırmızı vd., 2019), (Emeç, 2011), (Özüküçük, 2015), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017), (Çolakoğlu, 2019), (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023), (Öztepe, 2019), (Karaman, 2022)
	Veli	(Karaman, 2022)
Doküman	Doküman Taraması	(Şen, 2016)

Tablo 6’ da yapılan çalışmaların çalışma grupları bulguları birey ve doküman temaları altında toplanmıştır. Birey teması altında 1.sınıf öğrencileri, 2.sınıf öğrencileri, 4.sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri, veli kodları yer alırken doküman teması altında doküman taraması kodu yer almıştır.

**Tablo 7.** İlkokulda İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmaların Veri Toplama Araçları

Tema	Kod	Çalışma
Nitel Veri Toplama Araçları	Görüşme Formu	Karaman, 2022), (Emeç, 2011), (Özüküçük, 2015), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Hamidi, 2015), (Çolakoğlu, 2019), (Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023), (Öztepe, 2023)
	Test	(Can, 2017)
	Doküman	(Şen, 2016)
Nicel Veri Toplama Araçları	Ölçek	(Aslan,2018), (Can,2017), (Susar Kırmızı vd., 2019), (Karaman, 2022) (Özüküçük, 2015), (Kan ve Hatay, 2017), (Kızıltaş, 2019),
	Anket	(Sarioğlu, 2021), (Karadaş, 2017), (Susar Kırmızı vd., 2019)

Tablo 7’de veri toplama araçları bulguları nitel veri toplama araçları ve nicel veri toplama araçları olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Nitel veri toplama araçları teması altında görüşme formu; nicel veri toplama teması altında ise test, doküman, ölçek ve anket kodları yer almıştır.

### **İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların veri analiz aşamasına ilişkin bulgular**

Bu başlıkta ilkokulda iki dilli çocukların Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların veri analiz sürecinin nasıl olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Çalışmaların veri analiz süreci, önce veri analiz yöntemi (Tablo 8) daha sonra ise verilerin geçerlik ve güvenilirlik (Tablo 9) tabloları ile tema ve tema altındaki kodlar ile birlikte tablolaştırılarak ortaya konulmuştur.

**Tablo 8.** İlkokulda İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmaların Veri Analiz Yöntemi

Tema	Kod	Çalışma
Nitel Veri Analiz Yöntemleri	İçerik Analizi	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Karaman, 2022), (Özüküçük, 2015), (Hamidi, 2015), (Çolakoğlu, 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Betimsel Analiz	(Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Şen, 2016), (Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Öztepe, 2019)
	Betimsel İstatistikler	(Aslan, 2018), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Emeç, 2011), (Çolakoğlu, 2019)
Nicel Veri Analiz Yöntemleri	Yordamsal İstatistikler	(Can, 2017), (Özüküçük, 2015), (Kan ve Hatay, 2017), (Karadaş, 2017), (Kızıltaş, 2019)



Tablo 8’de çalışmaların veri analizine yönelik bulgular nitel veri analiz yöntemleri ve nicel veri analiz yöntemleri olarak iki temaya ayrılmıştır. Nitel veri analiz yöntemleri teması altında içerik analizi ve betimsel analiz kodları yer almıştır. Nicel veri analiz yöntemleri teması altında ise betimsel istatistikler ve yordamsal istatistikler kodları yer almıştır.

**Tablo.9** İlkokulda İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Öğretimine İlişkin Yapılmış alışmaların Geçerlik ve Güvenirlik alışmaları

Tema	Kod	alışma
Araştırma Sonuçları Yoluyla Gerçeğin Doğru Temsili	İç Geçerlik	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Can, 2017), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2015), (olakoğlu, 2019), (Kızıldaş, 2019)
	İnanılrlık	(Düzen ve Memduhoğlu, 2023), (Susar Kırmızı vd., 2019), (Karaman,2022), (Gözüküçük, 2015), (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Öztepe, 2019), (Sarioğlu, 2019), (Gözüküçük, 2015)
Sonuçların Uygulanması	Dış Geçerlik	(Sarioğlu, 2021) (Karaman, 2022) (Gözüküçük, 2015), (Kan ve Hatay, 2017), (Karadaş, 2017), (olakoğlu, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Can, 2017)
	Aktarılabilirlik	(Öztepe, 2019), (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021) (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Sarioğlu, 2021), (Gözüküçük, 2015), (Karaman, 2022)
Tutarlığı Sağlama	İ Güvenirlik	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Karaman,2022), (Gözüküçük, 2015), (Sarioğlu, 2019), (Can, 2017), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Kan ve Hatay, 2017), (olakoğlu, 2019), (Kızıldaş, 2019),
	Tutarlık	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Emeç, 2011), (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Öztepe, 2019) (Gözüküçük, 2015)

Nesnel Yansız Olma	Dış Güvenirlik	(Susar Kırmızı vd., 2019) (Gözüküçük, 2015), (Can, 2017), (Karadaş, 2017), (Çolakoğlu, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Şen, 2016), (Can, 2017)
	Teyit Edilebilirlik	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Öztepe, 2019), (Sarioğlu, 2019), (Gözüküçük, 2015)

Tablo 9’da çalışmaların geçerlik ve güvenilirlikleriyle ilgili bulgular; araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili, sonuçların uygulanması, tutarlığı sağlama, nesnel yansız olma gibi tema adlarında nicel çalışmalar için; iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik olarak nitel çalışmalar için ise; inanılabilirlik, aktarılabirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik kodları oluşmuştur. Karma desenli bir araştırma için sağlanabilir durumlarda aynı ifadeyi sağlayan her iki kod altına çalışmalar kodlanmıştır.

### İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçlarına yönelik bulgular

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt problemi olan ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 10’da tablolastırılarak verilmiştir.

**Tablo 10.** İlkokulda İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Tema	Kod	Çalışma
Öğretmen	Öğretmenlerin iki dilli çocukların öğretiminde tecrübesiz ve sabırsız olması.	(Aslan, 2018), (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020)
	Öğrenci iş yükünün çok olması sebebiyle iletişim kuramaması, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verememesi.	(Emeç, 2011) (Sarioğlu, 2021)
	İletişim problemlerinin yaşanması.	(Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Ana dili farklı olan öğrencilere yönelik uygun yöntem ve tekniklerin uygulanmaması.	(Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020)
	Mesleki tecrübe ve kıdem az olması.	Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015)
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve iki dillilere yönelik Türkçe öğretimi programlarının öğretmenlere eğitim fakültelerinde ve yetiştirme sürecinde ders olarak verilmemesi, verilse de yetersiz kalması.	(Şen, 2016)
	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve iki dillilere yönelik Türkçe öğretimi programlarının öğretmenlere meslek öncesi verilmemesi verilse de yetersiz kalması.	(Şen, 2016), (Kızıldaş, 2019)

Öğrenci	Öğrencinin Türkçeyi konuşamaması, öğrenmede isteksiz olması.	(Gözüküçük, 2015), (Sarioğlu, 2021), (Öztepe, 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Öğrencilerin kendilerini ifade edememesi.	Öztepe, 2019), (Aslan, 2018), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Okul öncesi eğitimde devamsızlık göstermeleri.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Verilen ödev ve görevlerin zamanında yapılmaması ya da hiç yapılmaması.	(Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Türkçeyi sosyal hayatta aktif olarak kullanmamaları.	(Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Evde ve okulda farklı dil kullanmaları.	(Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Okula devam problemlerinin olması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
Veli	Velinin ilgisiz olması.	Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Velinin öğretmeni desteklememesi.	Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Ailelerin Türkçeyi konuşmaması ev içerisinde kendi dillerini konuşması.	Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Ev içerisinde çocuk sayısının fazlalığından dolayı gerekli ilginin gösterilememesi.	Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	Mevsimlik iş faaliyetlerinden dolayı öğrencinin okula devamını sağlayamamaları.	Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
Öğretim Programı	Müfredatın ve Türkçe öğretim programının Türkçeyi doğru ve etkin kullanamayan, iki dilli öğrencileri kapsamaması.	(Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019)
	Müfredatın ağır olması, genel hazır bulunuşluğa göre hazırlanması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019)
	Öğretim programının zamana göre yetiştirilememesi.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019)
İlk okuma Yazma Sürecine Hazırlık	Öğrencinin Türkçeyi bilmemesi, konuşmaması.	(Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021)
	Öğrenci hazır bulunuşluğunun ilk okuma yazmaya elverişli olmaması.	(Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük,

		2015), (Öztepe, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Anasınıfı eğitimine gidilmemesi.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	Aile desteğinin olmaması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Öğrencilerin isteksiz ve ilgisiz olması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Evde Türkçe konuşulmaması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Öğrencilerin Türkçeyi bilmemesinden kaynaklı anlama problemlerin oluşması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Hamidi, 2015)
	Yöresel ağız özelliklerinden dolayı yanlış telaffuz edilmesi.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
Bağımsız Okuma ve Yazma	Ana dil kaynaklı okuma ve yazma hatalarının meydana gelmesi.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Okuduğunu anlama problemlerinin yaşanması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Aile desteğinin görülmemesi ve öğrencinin ilgisiz olması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
Dil	Türkçe ders ve öğretiminde ana dil farklılığından dolayı zorlanması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama problemi yaşaması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	O, Ö, U, Ü, Ğ harflerinde yörede konuşulan dilin ağız özellikleri sebebiyle zorlanması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)

	Anlamaya dayalı sözel derslerde öğrenciler zorlanması.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarıoğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
Başarı ve Beceri Durumları	Öğrenciler Türkçeyi bilmedikleri için okumayı öğrense de okuduğunu anlama beceri düzeyleri kötü olması.	(Can, 2017), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Kan ve Hatay, 2017), (Pekgenç ve Yılmaz, 2021)
İletişim	İki dilli öğrencilerin kendilerini ifade edememesi.	(Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Kan ve Hatay, 2017),
	Öğretmen ile öğrencinin iletişim süreçlerini gerçekleştirememesi.	(Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Kan ve Hatay, 2017),
	Öğrencinin yönergeleri anlayamaması ve gerçekleştirememesi.	(Pekgenç ve Yılmaz, 2021), (Kan ve Yeşiloğlu, 2017), (Kan ve Hatay, 2017),

Tablo 10’da yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular, iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçlarının odağı olan karşılaşılan sorunlar kapsamında, öğretmen, öğrenci, veli, öğretim programı, ilk okuma ve yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma, dil, öğretmen yetiştirme, başarı ve beceri durumları, iletişim olmak üzere toplamda 11 tema belirlenmiş ve bu temalar altına ise ilgili temadan kaynaklı sorunlar olmak üzere o tema altında kodlar oluşmuştur.

### İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçlarına yönelik önerilere ilişkin bulgular

Bu başlıkta araştırmanın son ve beşinci alt problemi olan ilkökulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin sonuçlara yönelik önerilere ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** İlkokulda İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yapılmış Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Çalışma
Öğretmen	Okul dışında da öğrenci takibi sağlanmalı.	(Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020), (Kızıldaş, 2019)
	Öğretmenler hazır bulunuşluğa dikkat ederek öğretim süreçlerini yürütmeli.	(Kan ve Hatay, 2017)
	Etkinlikler planlanırken anlama ve dinleme üzerine yoğunlaşılmalı.	(Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020)
	Öğretmenler tüm öğrencilerin ihtiyacına yönelik ilgi göstermeli.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarıoğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Okul dışında da öğrenci takibi sağlanmalı.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarıoğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
Öğrenci	Okula devamsızlık gösterilmemeli.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarıoğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)

	Derse yönelik ilgi ve istek artmalı.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Öğrenci ödev ve sorumluluklarını yerine getirmeli	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Öğretmen ve veli iletişimi daha kuvvetli olmalı.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Veli ile iş birliği içerisinde olunmalı.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
Veli	Veli sürekli bilgilendirilmeli.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Evde Türkçe konuşmaya özen gösterilmeli.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Öğretim programı sadeleştirilmeli.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
	Öğretim programı öğretmenler için bir kılavuz niteliği taşımalı	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Aslan, 2018), (Emeç, 2011), (Sarioğlu, 2021), (Karaman, 2022), (Gözüküçük, 2015), (Öztepe, 2019), (Kızıldaş, 2019), (Hamidi, 2015), (Karadaş, 2017)
Geliştirme	Öğretim programı daha kapsayıcı bir hale getirilmeli	Karaman, 2022), (Sarioğlu, 2021), (Gözüküçük, 2015)
	Anasınıfı ve okul öncesi eğitimi mecburi olmalı.	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Karaman, 2022), (Sarioğlu, 2021), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)
	İlgili bölümlerin programlarına iki dilli ve ana dili Türkçe olmayan çocuklara yönelik dersler programa dahil edilmeli	(Susar Kırmızı vd., 2019), (Karaman, 2022), (Sarioğlu, 2021), (Düzen ve Memduhoğlu, 2023)

Tablo 11’de çalışmalardan elde edilen sonuçlara yönelik önerilerden öğretmene yönelik olanlar; öğretmen teması altında, öğrenciye yönelik olanlar; öğrenci teması altında, veliye yönelik olanlar; veli teması altında, geliştirilmesi ve düzenlenmesi gereken eğitim sistemlerine ait öneriler ise; geliştirme teması altında sunulmuştur.

#### 4. Tartışma, sonuç ve öneriler

İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış yurt içi örnekleme sahip çalışmalar beş başlık altında incelenerek elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların konu alanlarına ilişkin sentezinde iki dilli öğrencilere eğitim veren öğretmenler ve iki dilli öğrenciler teması oluşmuştur.

İlkokulda iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmalarda daha çok halihazırda olan durumun sorunları ve bu durumun çözüm önerileri üzerinde durulduğu görölmektedir. İlkokulda iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar konu alanlarına göre sentezlendiğinde iki dilli öğrencilere yönelik öğretim süreçlerinin daha çok öğretmenlerin karşılaştığı sorun teması altında incelendiği görölmüştür. İki dilli öğrencilere yönelik çözüm başlığı altında eğitim sistemi içerisindeki program ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin değiştirilmesi gerektiği hususunda görüş birliğine varıldığı görölmektedir. Bu çalışmaların konu alanı sentezinden yola çıkılarak bundan sonra yapılacak olan araştırmaların hali hazırdaki durumun tespiti, öğretmenlerin veyahut öğrencilerin öğretim süreçleri içerisindeki sorunlarını ortaya koymak amacıyla değil yeni bir durumu iki dilli öğrencilerin ve bu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin öğretim süreçlerine entegre etmek amacıyla yapılması önerilebilir.

Araştırmada ikinci olarak ilkokulda iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz yöntemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin çalışmaların araştırma amaçlarına göre yöntem ve desen olarak değişiklik gösterdiğini söyleyebiliriz. Buradan yola çıkarak ilkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların desen olarak araştırma amacına uygun olarak değişiklik gösterdiği amaca yönelik tek bir desen etrafında birleşmediği söylenebilir.

Araştırmaların alışma gruplarına bakıldığında doküman ve birey olarak temalara ayrıldığı birey teması altında da öğrenci, sınıf öğretmenleri ve veli olarak ortaya koyulurken, doküman teması altında ise doküman taraması ortaya koyulmuştur. Eğitim ve öğretim süreçlerinden maksimum verimi almak ve bu süreçleri daha verimli bir hale getirmek sac ayağı görevini gören öğretmen, veli ve öğretmen paydaşlarının iş birliği ile gerçekleştiği göz önüne alınırsa çalışma gruplarının öğretmen, öğrenci ve veli temaları altında birleşmesi olağan olduğu düşünölmektedir.

Veri toplama araçları incelendiğinde araştırma desenlerine paralel olarak nitel ve nicel veri toplama araçları temalarının oluştuğu görölmektedir. Çalışmaların sentezinde nitel ve nicel veri araçlarını birlikte kullanan çalışmalar çoğunlukta tema altında her ikisi de belirtilmiştir. Araştırmalar veri toplama aracına göre irdelendiğinde çoğunlukla nitel veri toplama araçlarını ve bu araçlardan da yarı yapılandırılmış görüşme formunu tercih ettikleri ortaya koyulmuştur. Buradan hareketle araştırmacıların araştırma problemlerine göre hitap ettikleri çalışma grubuna yönelik en çok tercih ettikleri veri toplama aracının görüşme formları olduğu söylenebilir.

Veri analiz yöntemleri incelendiğinde çalışmaların tek bir veri analiz yöntemi etrafında toplanmadığı yine araştırma amacı, grubu ve desenine göre veri analiz yönteminin paralellik gösterdiği ve değiştiği görölmüştür. Sentezi yapılan araştırmaların veri analiz yöntemine bakıldığında nitel ve nicel veri analiz yöntemleri olarak temalara ayrılmıştır. Nitel veri analiz yöntemleri başlığı altında içerik analizi ve betimsel analiz kodları oluşurken nicel veri analiz teması altında betimsel istatistikler ve yordamsal istatistikler kodları oluşturulmuştur. Karma veri analiz yöntemi seçilen araştırmalar ayrı bir tema olarak oluşturulmamış, seçilen veri analiz yöntemleri nitel ve nicel veri analiz yöntemleri temaları altında belirtilmiştir. Nitel veri analiz yöntemlerine bakıldığında içerik ve betimsel analiz kodları yer alırken nicel veri analiz yöntemleri teması altında ise betimsel istatistikler ve yordamsal istatistikler kodları yer almaktadır. Nitel veri analiz yönteminin seçildiği araştırmalarda veri analizi sürecinin detaylandırıldığı söylenebilir. Bu durum araştırmaların geçerlik ve güvenirliliğine de katkı sunmaktadır.

İlkokulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği de yine araştırma yöntemine göre temalarla ortaya konulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2021) uyarladığı şekilde; araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili, sonuçların uygulanması, tutarlılığı sağlama, nesnel ve yansız olma temaları altında nitel ve nicel araştırmalarda araştırmacı tarafından en çok kullanılan alternatif isimler tema olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın yöntemi, deseni, veri toplama araçları, geçerlik güvenilirlik çalışmaları ve veri analiz yönteminin paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların sonuçlarının sentezine göre ilkökulda iki dilli çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen, öğrenci, veli, öğretim programı, ilk okuma yazma sürecine hazırlık, ilk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma, dil, başarı ve beceri durumları ve iletişim temaları ile bu temaların altında kodlar oluşmuştur. Araştırma kapsamına alınan ilkökulda iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin araştırmaların sonuçlarının yüksek oranda iki dilli öğrencilerden kaynaklanan, iki dilli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerden kaynaklanan ve öğretim süreci içerisindeki sorunların ortaya koyulduğu sonuçlardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçlarına yönelik öneriler sentez edildiğinde, öğrencilerden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik "öğrenci", öğretmenden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik "öğretmen", velilerden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik "veli", var olan sistem ve programların kaynaklık ettiği sorunların çözümüne yönelik düzeltmelerin yer aldığı tema olarak ise "geliştirme" temalarının altında sorunlara yönelik çözüm önerilerinin kod olarak yer aldığı görülmektedir.

Sonuç olarak ilkökulda iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların sentezini amaçlayan bu araştırmada iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış çalışmaların konu alanlarının iki dilli öğrencilerin eğitim paydaşlarında yer almasının ortaya çıkardığı sonuçlar konu alanı sentezinde öğretmen, öğrenci ve veli sentezinde ele alınmış ve var olan başarı ve beceri düzeyinin de ortaya çıkarılması yine farklı bir konu alanını doğurduğu; çalışmaların nitel, nicel ve karma yöntem ile desenlendiği; geçerlik güvenilirlik konusunda veri çeşitlenmesine oldukça yer verildiği, veri analizinde veri desenine göre paralellik gösterip araştırmaların sorusuna göre uygun analiz yönteminin seçildiği, veri toplama aracı olarak yine araştırma sorusuna göre değişiklik gösterildiği fakat en çok görüşme formlarının kullanıldığı, araştırmaların sonuçlarına ve sonuçlarına yönelik sentezde ise en çok sorun odaklı olduğu görülmüştür.

Araştırma sentezinin sonuçlarına bakıldığında daha çok iki dilli öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde yer almasıyla oluşan sorunların öğretmen, veli, öğretmen paydaşında ortaya koyulmasını amaçlayan çalışmaların çokluğu göze çarpmaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde ilgili fakültelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ya da ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi kapsamında zorunlu derslerin olması yeni göreve başlayan öğretmenlerin donanımını arttırabilir. Okul öncesi eğitimin, iki dilli öğrencileri ilkökula ve ilk okuma yazma basamaklarına daha hazır hale getirdiği tespit edilmiştir. İki dilli öğrencilere yönelik kelime öğretimi, Türkçeye mahsus basit kavramların öğretilmesi ve bu öğrencilere özel programın okul öncesi programlarına dahil edilmesi ve zorunlu hale getirilmesi iki dilli öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yaşadıkları sıkıntıların azalmasında önemli rol oynayabileceği düşünülmektedir.



### Kaynakça

- Aka, M. (2012). Türkiye’de diller ve etnik gruplar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 293-297.
- Akıncı, M.A. (2017). *İki dilli ve tek dilli 5 yaş grubu çocukların Türkçelerine ortak ve değişik paylaşımlı szklerin erişimi*. 8.Uluslararası Türk Dil Kurultayı.
- Aslan, A. (2018). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Ağrı ili rneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim een Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Avcı, M. ve Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede iki dililik çalışmaların bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.
- Bloomfield, L. (1935). *Dil*. Londra: Allen & Unwin Ltd Publishers.
- Butler, Y. ve Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie, (der.), *The handbook of bilingualism* içinde (114- 144). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Can, C. (2017). *Türkçe öğretiminde ders günlüğü kullanımının ğrenci akademik başarıları ile yazma becerileri üzerine etkisi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- olakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde sınıf ğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve zm nerileri* [Yüksek Lisans Tezi]. anakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Dinçer, S. (2018). Bilimsel araştırmada içerik analizi: meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Düzen, N. ve Memduhoğlu, H.B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkokul ğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair zm nerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 65-87.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili rneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gzkkk, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve zm nerileri*. [Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Günaydın, Y. (2020). İki dillilik ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2010-2020). *International Journal of Language Academy*, 8(5).
- Hamidi, N.B. (2015). *Sınıf ğretmenlerinin ana dili farklı olan ğrencilere Türkçe öğretilmesi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili rneği)* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Zırve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Helot, C. (2008). Bilingual education in France: School policies versus home practices. C. Helot ve A.M. Mejia (Eds.), *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education* içinde (s.203-227). Bristol: St Nicholas House.
- Kan M.O. ve Hatay, F. (2017). İki dilli ilkokul ğrencilerinin dikte ve yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 217-225.
- Kan M.O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlkokuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair zm nerileri. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda okuma yazma öğretirken öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çalışma nerileri*. [Yüksek Lisans Tezi], Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Karaman, H. (2022). *Anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma ve yazma öğretiminin öğretmen, öğrenci, veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi], Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kızıldaş, Y. (2019). *Anadili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıldaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- Öztepe, D. (2019). *Anadili farklı ilkokul öğrencilerine Türkçe ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Pekgenç, Y. ve Yılmaz, F. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel problemlere ilişkin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(7), 380-404.
- Sarioğlu, B. (2021). *Türkçenin yeterince etkin konuşulmadığı sınıflarda öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri: Van/Çatak örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Saydı, T. (2013). Avrupa birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Journal of International Social Research*, 6(28).
- Sebastian Galles, N. ve Costa, A. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain?. *Nat Rev Neurosci*. 15, 336-345.
- Soh, O.K., Azman, H. ve Ho, S.M. (2020). Examining co-activation through cross-linguistic influence among bilinguals in spoken language processing; evidence from eye movements. *3L, Language, Linguistics, Literature*, 26(4).
- Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D. ve Koç, A. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 105-129.
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 518-529.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık
- Türk Dil Kurumu, (2022). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, (135), 60-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

### 03. Firdevsî-i Rumî'nin Süleymân-name-i Kebîr'i 31. Cilt Yazılış (İmlâ) Özellikleri<sup>1</sup>

Meryem ÖZKARAKOÇ<sup>2</sup>

**APA:** Özkarakoç, M. (2023). Firdevsî-i Rumî'nin Süleymân-name-i Kebîr'i 31. Cilt Yazılış (İmlâ) Özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 33-50. DOI: 10.29000/rumelide.1342075.

#### Öz

Çalışmamızda XVI. yüzyıl başlarında Firdevsî-i Rumî tarafından yazılmış olan Süleymân-name adlı eser incelenmiştir. Öncelikle eserin tüm nüshaları tespit edilmiş olup bu çalışmada ise İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, TY 9884 numaralı nüsha üzerinde çalışılmıştır. Bu nüsha, 264 varaktan meydana gelmektedir. Harekeli nesih hattıyla yazılmıştır. Eserde incelediğimiz toplam varak sayısı ise 51'dir. Çalışmanın giriş bölümünde Firdevsî'nin yaşamı ve eserleri hakkında malumat verilmiş olup sonrasında ise çalışmaya esas olan Süleymân-name adlı eser, Eski Anadolu Türkçesi dönemi bağlamında değerlendirilmiştir. Yazma eserler, Türk dili ve literatürü üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar için en mühim kaynaklardandır. Bu sebeple eski harfli bu metinleri günümüz harfleriyle araştırmacılara sunmak oldukça önemli konulardan birisidir. Metinlerin imlâsı, söz varlığı, ses ve şekil nitelikleri Türkçenin gelişimi hakkında bilgiler verir. XV. yüzyıl sonları ile XVI. yüzyıl başlarında Firdevsî tarafından kaleme alındığı bilinen bu yapıt; imlâ, ses ve şekil bilgisel olarak incelendiğinde genellikle Eski Anadolu Türkçesinin niteliklerini yansıtırsa da Osmanlı Türkçesine geçiş evresinin niteliklerini de yansıtır. Üzerine inceleme yaptığımız Süleymân-nâme-i Kebîr isimli eserin bu cildi üzerinde çalışırken öncelikli olarak imlâya dair nitelikleri ortaya koymaya çalıştık. Böylece araştırmacılara incelemeleri için önemli dil materyalleri sunduk.

**Anahtar kelimeler:** Firdevsî-i Rumî, Uzun Firdevsî, Süleymân-name, XVI. yy., dil incelemesi

### Orthographic Features of Firdevsî-i Rumî's Süleymân-name-i Kebîr, Volume 31

#### Abstract

In our study, we examined the work titled Süleymân-name, written by Firdevsî-i Rumî in the early 16th century. Firstly, all the copies of the work were identified, and in this study, we focused on the copy numbered TY 9884 from the Istanbul University Library. This copy consists of 264 pages and is written in vocalized naskh script. The total number of pages we analyzed in the work is 51. The introductory section of the study provides information about Firdevsi's life and works, followed by an evaluation of the Süleymân-name work in the context of the Old Anatolian Turkish period. Manuscripts are crucial sources for researchers studying the Turkish language and literature. Therefore, presenting these old-script texts to researchers in modern letters is one of the important issues. The orthography, vocabulary, sound, and form qualities of the texts provide information about the development of Turkish. This work, known to be written by Firdevsi in the late 15th century and early 16th century, generally reflects the characteristics of Old Anatolian Turkish when examined in terms of orthography, sound, and form, but it also reflects the characteristics of the transition phase

<sup>1</sup> Bu makale, bir yüksek lisans tezinden çıkarılmıştır.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, (Samsun, Türkiye), 20280972@stu.omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8664-9833 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342075]

to Ottoman Turkish. While working on this volume of the Süleymân-name-i Kebîr that we examined, our primary focus was on determining the orthographic qualities. In this way, we provided important language materials for researchers to study.

**Keywords:** Firdevsî-i Rumî, Long Firdevsî, Süleymân-name, 16th century, Language analysis

## 1. Firdevsî'nin Hayatı

Asıl ismi Şerefeddîn Mûsâ olan yazar; Uzun Firdevsî, Firdevsî-i Rûmî gibi isimlerle tanınmaktadır. Teşhîsü'l-İnsân'da ismi Orhan bin Genek diye geçmektedir. Yaşamı ve ortaya koymuş olduğu eserleriyle ilgili bilgileri Süleymân-nâme isimli yapıtının 75. cildinin ön sözünde yazmıştır. Ailesinin soyu Alaeddin Keykûbâd devrine kadar uzanmaktadır. Ataları, devletin çeşitli kademlerinde hizmetlerde bulunmuş kimselerdir. Babası, Hacı Genek Bey'dir. Edincik (Aydıncık) devlete hizmetlerinden dolayı kendisine verilmiştir. Firdevsî, 857 (1453) tarihinde bu topraklarda doğmuştur. Latîfî başta olmak üzere bazı kaynaklar onun Bursalı olduğunu yazmaktadır. Bu kaynaklarda Bursalı olarak geçmesinin sebebi muhtemelen Bursa'da eğitim almış olmasından kaynaklanmaktadır. Balıkesir, Manisa ve İstanbul'da da yaşamını sürdürmüştür. Firdevsî, genç yaşlarından itibaren şiir, tarih, felsefe başta olmak üzere değişik konularla ilgilenmiş, çalışmalar yapmıştır. Bursalı Melih'den aruz ile ilgili bilgileri edinmiştir. Çağdaşları ve kendisinden sonra yaşamış olan tezkireciler, Firdevsî'ye şair olarak bir değer yüklemeseler de dönemi için önemli bir bilge ve ansiklopedist olduğunu yazarak dönemi için asıl önemini vurgulamışlardır. Ayrıca eserleri, Firdevsî'nin kendi yaşadığı devirde sıkça kullanılan bilgiler hakkında da malumat sahibi olduğunu göstermektedir. Bu bilgilerden bazıları şunlardır: tarih, eski Türk mitolojisi, doğu mitolojisi, din, tasavvuf, peygamber kıssaları, tarikat büyüklerinin hikâyeleri, geometri, satranç, astroloji, savaş taktikleri, binicilik... Firdevsî, dönemin üretken yazarlarından. Ahmedî, Ahmed-i Dâî, ve Şeyhî gibi kendisinden önce yaşamış olan şairlerin eserlerini okumuş, beğenmiş ve onları eserlerinde saygıyla anmıştır. Kendisini İranlı ünlü şair Firdevsî'ye benzetmiş, şairliği ile övünmüştür. Firdevsî'nin çağdaşlarına göre kullanmış olduğu dil, oldukça sadedir. Bu da Türk dili açısından dikkate değerdir. Onun bu özelliği, farklı konulardaki bilgi ve birikimini ortaya koymak için edebiyatı bir araç olarak gördüğünü göstermektedir. Firdevsî'nin ölüm yeri ve tarihi hakkındaki bilgiler birbiriyle tutarsızdır. Bazı kaynaklar 1512 senesinden önce padişahı hicvettiğini ve sonrasında İran'a kaçtığını, orada vefat ettiğini yazmaktadır (Olgun, Parmaksızoğlu, 2011:15). Fakat 1517 senesinde kaleme almış olduğu bir eserinde İstanbul'da bulunduğu yazmaktadır. Bu bilgiden hareket edecek olursak 1517 senesinden sonra vefat etmiş olmalıdır (Büyükkarcı Yılmaz, 2013: <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/firdevsi-serefeddin-musa-uzun-firdevsi>).

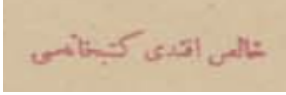
## 2. Süleymân-nâme-i Kebîr

Bu eseri Balıkesir'de Fatih Sultan Mehmed'e sunmak üzere yazmıştır. İlk çocukluk yıllarını geçirdiği Edincik ve Belkis harabeleri Firdevsî üzerinde tesir etmiş, Süleymân Peygamber kıssalarıyla dolu olan zihni belki de ona *Süleymân-nâme*'yi yazdırmıştır. Fatih Sultan Mehmed'in vefat etmesinden sonra onun yerine geçen oğlu II. Bâyezîd, Firdevsî'nin eserine devam etmesini istemiştir. Firdevsî, bu tarihten sonra yazmış olduğu eseri II. Bâyezîd'e ithaf etmiştir. Firdevsî, eserin yazımının elli yıl sürdüğünü dile getirmiştir. *Keşfü'z-zünûn* isimli eserinde Kâtip Çelebi bu eseri *Şeh-nâme* ismiyle anmaktadır. Kaynakları incelediğimizde eserin cilt sayısı farklılık arz etmektedir. Kâtip Çelebi yapıtın 330 cilt; Latîfî, Gelibolulu Âlî ve Bursalı Mehmed Tahir Efendi yapıtın 360 cilt; Beyânî, Şemseddin Sâmî ve Kınalızâde Hasan Çelebi ise yapıtın 380 cilt olduğunu söylerler. İlk 81 cildi günümüze ulaşmış olan eserde, nazım nesir iç içedir. Eserde çeşitli dinî hikâye ve rivayetler anlatılmaktadır. Bunun dışında yapıt; tarih, felsefe,

ahlâk, ilm-i nücum tıp, hendese gibi ilimlere ait bilgiler de ihtiva ettiğinden ansiklopedik nitelik taşımaktadır. Eserin giriş bölümünde Sultan II. Murad'ın devrin önde gelen ediplerinden *Süleymân-nâme* yazmalarını istediği ancak bu ünlü ediplerden hiçbirinin bu hususta yetkin bir metin kaleme alamadığı dile getirilmiştir. Sadece Sirozlu Sa'dî 3500 beyitten oluşan bir eser yazmıştır. Bu eser de Firdevsî'nin ifadesiyle kendi yapıtı yanında umman içerisinde bir katre gibi kalır. Firdevsî henüz eserini yazmaya başlamadan önce çok ciddi bir hazırlık çalışması yapmış ve bu hacimli eseri onun uzun sanını almasına vesile olmuştur. *Süleymân-nâme*'nin farklı ciltleri üzerine çeşitli yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlanmıştır (Büke, 2015:21).

### 3. Eserin Muhtevası ve Şekil Özellikleri

İncelemiş olduğumuz cilt, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesinde, TY 9884 kayıt numarasıyla muhafaza edilen 31. cilttir. 264 varaktan meydana gelmektedir. Eserde incelediğimiz toplam varak sayısı 51'dir. Eserin ön ve arka kapak sayfasının önünde bu cildin öncesinde Hâlis Efendi Kütüphanesine ait olduğuna dair bir bilgi bulunmaktadır.



• Şekil 1 (Hâlis Efendi Kütüphanesi)

Metnin sayfa düzeni incelendiğinde her sayfada toplam yirmi bir satır bulunmaktadır. Eser, nesih hattıyla ve harekeli olarak kaleme alınmıştır. Metnin kenarlarında yazılmış ayrıca notlar bulunmamaktadır. Metnin serlevhası mavi mürekkeple tezhiplidir. Metinde; başlık, ayet, dua gibi bölümler kırmızı renk mürekkeple kaleme alınmıştır. Metnin nazım kısımları 3 sütundan meydana gelirken nesir kısımları ise tek sütundan meydana gelmektedir. Metinde geçen [2a, 4] “(2) Süleymân-nâme'nün muşannıfı ve biñ sekiz yüz otuz altı meclîs ve maṭlaı dâstânun müellifi bu otuz birinci mücellid kitâbuñ (3) yüz altı birinci meclis-i bâbuñ cümlesi taṣnîf küllüsün te'lîf idüp Firdevsî ol vehile şahîḥ rivâyet (4) ve emlâḥ ḥikâyet kılup eydür...” ifadeden yola çıkarak incelediğimiz cildin müellifinin Firdevsî olduğunu düşünmekteyiz. Metnin 1b sayfasında geçen “âfitâb-ı âsumân Şâh Bayezid” ifadesinden dolayı eserin Şâh Bayezid'e sunulmuş olabileceğini düşünmekteyiz. Eser, padişaha sunulmak amacıyla kaleme alındığından belli bir tertip ve titizlikle yazılmıştır. Hacimli bir eserdir. Firdevsî, cildin başında eserin 366 cilt ve 1836 meclisten oluştuğunu söylemektedir ancak bugün elimizde 81 cilt bulunmaktadır. Eserin uzun olmasından dolayı padişah emriyle kısaltıp cilt sayısını düşürmüş olduğu rivayet edilen bilgiler arasındadır. Firdevsî, bu eseri manzum- mensur karışık şekilde kaleme almıştır. Eser, manzum bir kısımla başlar ve yine manzum bir kısımla da biter. Eserde; mensur kısımlar, manzum kısımlardan daha çok yer almaktadır. Manzum bölümleri incelediğimizde anlatılan hikâyelerin bir özünü verdiğini ya da bu manzum parçalarla hikâyenin arkasının getirildiğini görmekteyiz. Eserdeki manzum parçalar karşılaştırıldığında cildin baş tarafında yer alan tevhid kasidelerinin dilinin daha sanatlı olduğu dikkat çekmektedir. Manzum kısımlar genellikle aruzun Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilün kalıbıyla yazılmıştır. Şiir kısımlarında birçok vezin yanlışlıkları bulunmaktadır. Bu da Firdevsî'nin şairlik yönünün devrin diğer şairlerine göre çok da başarılı olmadığını göstermektedir. Giriş bölümünde yer alan manzum kısım; Allah'a övgü, şükür ve dua ile başlamaktadır. Bu tevhid bölümünü Hz. Muhammed'in övüldüğü naat bölümü, dört halifenin övüldüğü bölüm ve devrin hükümdarı II. Bayezid'in övüldüğü bölüm ve son olarak da müellifin kendini övmüş olduğu bölüm takip eder. Metinde müellif, hikâyeye doğrudan başlamamıştır. Öncesinde hikâyeye geçişi kolaylaştıran bir manzum kısma yer vermiştir. Metnin mensur kısımlarını incelediğimizde bölüm başlarında kullanılan bazı sanatlı söyleyişler dışında mensur kısımların genellikle anlaşılabilir, sade bir Türkçe ile kaleme alındığı görülmektedir. Bunun sebebi, eserin muhteva olarak dinî- tasavvufî bir özellik taşımasından ve bilgilendirici yönünün ağır basmasından ileri gelmektedir. Düzyazıyla yazılmış

bölümlerde ahengi sağlamak için seci sanatını çokça kullanması dikkat çeken özelliklerdendir. Eser gözden geçirildiğinde kıssalara “hakîm kavline, hakîmün kavline” gibi aynı kalıp ifadelerle başladığı görülmektedir. Bu teknik sayesinde kahramanda, zamanda ve mekânda değişiklik yapıldığı okuyucuya sezdirilmektedir ve okuyucunun hikâyeyi kolayca takip etmesi sağlanmış olmaktadır. Bu teknik, anlatımı tekdüzelikten kurtararak kurgu dünyasına bir zenginlik katmakta ve okuyucunun ilgi ve heyecanı da yüksek tutmaktadır. Ayrıca yazar, vakalar arasında geçiş yaparken sık sık “ezin cânib” ifadesini kullanmıştır. Böylece vakalar arasında geçişi sağlarken anlatımda oluşabilecek boşlukları da doldurmuştur. Eserde okuyucunun ilgi ve heyecanını yüksek tutan bir diğer mühim unsur ise metnin tamamına egemen olan olağanüstülüklerdir. Hz. Süleyman’ın kuşlar başta olmak üzere birçok hayvanla konuşabilmesi buna en güzel örnektir. Kısa hikâyelerin bir araya gelmesiyle oluşmuş hacimli bir yapıttır. Birinden bağımsız gibi görülen bu hikâyeler aslında birbirleriyle bağıntılı parçalardır. Bu anlatım tekniğiyle yazar hem hikâyelerini anlatmış hem de okuyucuya birçok bilim dalıyla ilgili bilgiler de vermiştir. Metinde geçen bazı vakalar fantastik özellikler taşımaktadır. Melekler, cinler, devler ve periler metinde yer alan fantastik karakterlerden bazılarıdır. Metin, Kur’an başta olmak üzere Tevrat gibi diğer dinî kaynaklardan da izler taşımaktadır. Hz. Süleyman’ın efsanevi hayatına dair rivayetler Yahudi sözlü edebiyatı için de önem taşımaktadır. XV. yüzyıl sonları ile XVI. yüzyıl başlarında kaleme alındığını bildiğimiz metni, ses ve şekil özellikleri bakımından incelediğimizde genel olarak Eski Anadolu Türkçesine ait özellikler barındırdığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında metinde Osmanlı Türkçesine geçiş dönemi özellikleri de bulunmaktadır. Örneğin, Arapça ve Farsça sözcük ve terkiplerin sayısının artması bunun göstergelerinden birisidir. Bunun yanı sıra eserde, Eski Anadolu Türkçesi döneminde daima yuvarlak vokalli kullanılan bazı sözcüklerin Osmanlı Türkçesine geçiş döneminde kaleme alınmış diğer eserlerde olduğu gibi hem yuvarlak vokalli biçimi hem de düz vokalli biçimi bir arada kullanılmıştır: kendü 2b/14 ~ kendi 46a/14, degül 2b/17 ~ degil 45a/8 vb.

Gelecek zamanı göstermek için hem “-IsAr” hem de “-AcAK” ekinin birlikte kullanılmıştır. Bu şekil bilgisi özelliği de Osmanlı Türkçesine geçiş özelliklerinden birisidir: [24a] (11) “... ki olısar hoşnüd benden ki katı”, [9a] (17) “saña cāyın musahhar olacağdur felekde tahtını yiller götürecekdür.” diyüp naşihât kılacak...”

Ayrıca metinde dikkat çeken bir başka şekil bilgisi özelliği ise ikinci teklik şahıs emir eki olarak kullanılan, genel olarak XVII. yüzyıldan sonra kullanımdan düştüğü görülen “-ğil, -gil” eki metinde sıklıkla kullanılmaktadır: [10b] “(8) haber viricek ben eyitdüm ki: “Yā hatun benim ‘avrat eksüğüm degüldür gel beni fitneye bırakmağil (9) ve yolundan çıkarmağil ve Hağ sevgüsünden ayırmağil ve yolundan ayırmağil...”

Eserin mensur kısmı, metnin ana karakterlerinden biri olan Sâm’ın iblisle olan karşılaşmasıyla başlar. İblis’in Sâm’ın imanını almak için düzenlemiş olduğu türlü oyunlar ve Sâm’ın bu oyunlara kanmayıp mücadeleye edışı anlatılır. Sâm, İblis’ten başka Yunan şahı ve Filistin Kalesini ele geçiren Keykubad başta olmak üzere diğer düşmanlarıyla da yiğitçe mücadele eder. Sâm’ın perilerle konuşması, Sîmurg ile konuşması olmak üzere birçok başka serüveni de metinde zikredilmiştir. Metnin ana konusu ise Hz. Süleyman’ın düşmanlarıyla mücadelesidir. Bu mücadelelerde Hz. Süleyman’ın peygamberlik izlerini nasıl kazanmış olduğuna dair izler de bulunmaktadır. Eserde ilgimizi çeken noktalardan biri ise yazarın peygamber kıssaları ile metindeki değişik karakterleri keşiştirip böylece eseri renklendirmesidir. Örneğin; Sâm-Süvâr da eserde Hz. Yûsuf gibi kuyuya atılmıştır. Eserimizdeki konu başlıkları kronolojik olarak şu şekildedir:

Süleymân-nâmenüñ yüz ... bařsinüñ fikrindedür

dâstân-ı Sâ'm Suvâr ...

Ƙıřřa-i şâm süvâr

Ƙıřřa-i Süleymân şâh-ı Yunan-ı Ƙayser

Ƙıřřa-i Hızır 'aleyhi's-selâm

Ƙıřřa-i Hızır'en-nebî 'aleyhi's-selâm ve pederi Melik-i 'Âmil

Ƙıřřa-i Hızır'en-nebî-yi 'aleyhi's-selâm

Der-beyân-ı temşilât-ı dasitan-ı mâzî ve refevâ idi'amel-koyed

der-beyân-ı meclis-i âhir

Süleymân-nâmenüñ yüz altmış ikinci meclisinüñ zikrindedür

dâsitân-ı Hüdhdüd ve ziyâfet

gerde Süleymân 'a.m murğa nizâ

Ƙur'an azîf gerder Lokmân Hekîm berâ-yı 'arz-ı hâli murğân

Ƙıřřa-i murğ şıđırcıƘ ve mükâleme gerder be-ħazret-i Süleymân 'aleyhi's-selâm

Ƙıřřa-i murğân-ı şıđırcuƘ

der-ħaber-est vel cürüħa Ƙıřřařun

Ƙıřřa-i murğân-ı Zerzevr

der-beyân-ı temşilât de âsitân-ı mâzî

Süleymân-nâmenüñ yüz altmış üçüncü meclisinüñ zikrindedür

Ƙıřřa'acüze ve şikâyet-gerdenez-devlüngeç der-pisSüleymân 'aleyhi's-selâm

Ėikâyet-i Ya'Ƙüb ve Yüsuf 'Aleyhima's-selâm

dâsitân-i zembür nilüferi Ƙaziyye-i Süleymân 'aleyhi's-selâm

der-beyân-ı munâzara kerdezi şâhib-i Ƙalem ve şâhib-i seyf

der-ħaber-est: "Men Ƙâlemâlehu hâne 'alâ men hane 'alel ehl-i hal

der-beyân-ı münâzıra ger der-seyf Ƙalem der-bise Süleymân 'aleyhi's-selâm

kışşa-i Sām-ı süvār

dāsītān u temsilāt u dāsītān u māzī

Süleymān-nāmenüñ yüz altmış dördünci meclisüñ zıkründedür

Hikāyet-i seyf ü kalem ve şulh gerden Süleymān 'a.m. Loḫmān ibn-i 'Ād ol kāmīl-i üstād ve Eflāṭun-i Yunānī

#### 4. Yazılış (İmlâ) özellikleri

Türk dilinin ses yapısı ile Arap dilinin ses yapısı birbirinden farklıdır. Bu yapısal farklılık iki dilin işleyişini ve gramer yapısını birbirinden ayırır. Ayrıca Türkçe, ses yapısı bakımından da Arapçadan farklıdır. Türkçe, Arapçanın aksine ünlüler bakımından zengin bir dildir (Turan, 1990:76). Arap alfabesi, Türkçedeki bazı sesleri karşılama konusunda yetersiz kalır. Türklerin, Arap alfabesini kullanmaya başlamasıyla birlikte ortaya konulan eserlerde bu durum hep sorun teşkil etmiş ve bu sorunlar dönemin bazı aydınları tarafından dile getirilmeye başlanmıştır. Ortaya çıkan önemli sorunlardan birisi de imlâdır. Türkçe ünlüler bakımından zengin bir lisandır. Türkçedeki bazı seslerin Arap alfabesinde tam karşılıklarının bulunmaması nedeniyle bu dönem ürünlerinde hem Eski Türk Uygur imlâ geleneği devam ettirilmiş hem de Arap-Fars imlâ gelenekleri kullanılmaya başlanmıştır (Şahin, 2003:33). İki farklı imlâ geleneğinin bir yapıtta karışık olarak kullanılması genelgeçer bir imlânın ortaya çıkmasına imkân vermemiştir. Arap yazı sistemi, Türk yazı sistemindeki ünlü işaretleri tam olarak karşılamadığı için bir sözcüğün yerine göre çeşitli biçimlerde okunabilmesi, anlamları bilinmeyen Arapça, Farsça kelimelerin ve özel isimlerin doğru yazılamaması, okunamaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı da Arap harfleriyle verilen ilk Türkçe eserlerden Osmanlı Türkçesinin son dönemlerine kadar Türkçe kelimelerin yazımı konusunda da farklılıklar olagelmıştır. Araştırma konumuz olan Süleymân-name adlı eser Eski Anadolu Türkçesi dönemine aittir. Bu sebeple benzer farklılıklar bu eserimiz için de söz konusudur. Eser, hareke konmuş nesih hat ile kaleme alınmıştır. Uygur yazım geleneği ile Arap yazım geleneği eserde bir arada kullanılmıştır. Eserde, Türkçe sözcüklerde ve yabancı sözcüklerde ünlü sesler (ا, و, ي) harfleri ile karşılanmıştır. Bunun dışında üstün, esre, ötre ile de harekelendirilmiştir. Bunun beraberinde dönemin standart yazım geleneğine uymayan edip veya istinsahın elinden çıkmış olan eserlerin yazımında da tetkik edilmesi gereken birçok fonetik ve morfolojik özellikler bulunmaktadır. Bu çalışmada eserin imlâ özelliklerini tespit etmek amacıyla; ünlüler ile ilgili imlâ özellikleri, ünsüzler ile ilgili imlâ özellikleri, metinde kullanılan hareketler, yazımı bitişik olan ekler ve yazımı ayrı olan ekler alt başlıklar halinde incelenmiştir.







#### 1. Ünlüler ve yazılışları



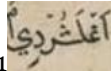



##### 1.1. /a/ Ünlüsünün yazılışı

###### Ön seslerde:

Ön seslerde bazen medli elif ( ا ) bazen de üstünlü elif ( آ ) /a/ ünlüsünü karşılamak üzere kullanılmıştır.










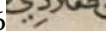
Medli elif ile yazılanlar: ay 3a/4,  adını 22a/18 , ağ 7b/20 , ak 7b/20  az 7b/11   
, ah 2b/15 

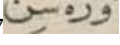
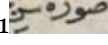
Üstünlü elif ile yazılanlar: ağaç 10a/6 , altı 35a/6 , ağlaş- 7b/1 , ağır 25b/11 ,  
altındağı 48a/13 , altun 13a/14 

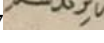
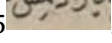


### İç seslerde:

Metinde iç seslerde /a/ ünlüsünün yazılışında istikrarsızlık görülmektedir. üstün ( ُ ), üstünlü elif ( ِ ), üstünlü he ( ِ ) ve elif ( ِ ) iç seslerde /a/ ünlüsünü karşılamak üzere kullanılmıştır.

Üstün ile: çağır- 4b/4 , altındağı 48a/13 , kaplamışdı 20b/3 , şalarsam 48a/2 




Üstünlü elif ile: ağladı 2b/15 , dağı 2b/1 , bağla- 6b/15 , tağla- 6b/16 






Üstünlü güzel he ile: varasın 31a/7 , şorasın 21a/21 

Elif ile: karındaşım 49b/7 , yaradılmış 44a/15 , vardır 45b/11 , ayağ 20b/17 

### Son seslerde:





Metinde üstün ( ُ ), üstünlü elif ( ِ ) ve üstünlü güzel he ( ِ ) son seslerde /a/ ünlüsünü karşılamak üzere kullanılmıştır.

Üstünlü elif ile: sağa 51a/11 , ağa 1b,3/10 , ola 2a,1/3 

Üstünlü güzel he ile: taşra 10b/20 , kara 4b/12 , adına 4b/9 , nola 21a/18 ,  
şonra 3a/2 









### 1.2. /e/ Ünlüsünün yazılışı

#### Ön seslerde:

Sözcük başında üstünlü elif ( َ ) ile yazılmıştır: el 11b/17 , elli 11b/18 , eren 16a/7 , eşek 3a/4 

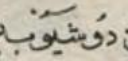
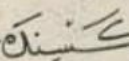









#### İç seslerde:

/e/ ünlüsü iç seslerde bazen üstün ( ُ ) bazen de üstünlü güzel he ( ِ ) ile yazılmıştır.

Üstün ile: içerü 35a/11 , seksen 48a/16 , gerek 12b/5 , meger 3a/5 ,  
Üstünlü güzel he ile: getüresin 3a/14 , idesin 9a/19 , irişesin 12b/14 ,  
düzedüp 20a/17 

#### Son seslerde:






Kelime sonunda yazımı çoğunlukla üstünlü güzel he ( ِ ) bazen de üstün ( ُ ) ile dir.

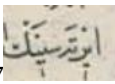


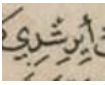
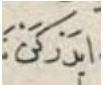

Üstün ile: döşe-20b/18 , gölge 23b/7 , eyle- 2a,4/6 ,  
Üstünlü güzel he ile: deve 12b/13 , gögde 49a/21 , gelence 29b/14 , egle- 31b/18 ,  
, ne 2b/16 , gice 8b/12 , üzre 49a/8 

### 1.3. /ı/-/i/ Ünlülerinin yazılışı

#### Ön seslerde:


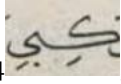
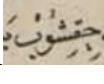
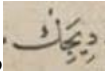
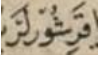
Sözcük başında esreli elif ( ِ ) ile ya da elif-ye ( ِ ) ile gösterilmiştir.







Esreli elif ile: it-34b/1 , ikinci 10b/10 , imdi 3a/7 , işitmeyesin 3a/10 ,  
irişdi 4b/18 

Esreli elif ye ile: irtesi 25b/7 , ırmağ 34b/2 , içerü 35a/11 , irişdi 6b/20 , iderken 34b/2 , iki 9b/7 

### İç seslerde:

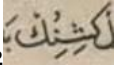
Metinde /ı/-i/ ünlüsü iç seste esre ( یر ) ya da esreli ye ( ی ) ile gösterilmiştir.







Esre ile: kılıç 5b/17 , gibi 15b/14 , çıkışup 42b/21 , diyicek 45b/16 ,  
kariş- 4a/21 



Esreli ye ile: nice 17 b/17 , kılayım- 3b/6 , biñ 50a/12 , virmiş 11 a/1 , bigi 26a/12 , gice 9b/12 


### Son seslerde:


Metinde son seste /ı/-i/ ünlüsünü göstermek için genellikle ye ( ی ) harfi kullanılmış, çok az örnekte ise esreli güzel he kullanılmıştır.

Esre ile: kişi 9b/12 

Esreli ye ile: gemisi 12a/5 , geldi 9b/12 , kırı 10a/8 , bigi 26a/12 , didi 45b/16 , iki 9b/7 

Dik esreli güzel he ile: çünkü 11a/13 , belki 23b/3 


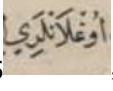




Güzel he ile: gerçi 2a,2/1 




Dik esreli ye ile: iki 9a/8 

#### 1.4. /o/-/ö/ Ünlülerinin yazılışı

##### Ön seslerde:


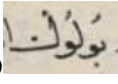
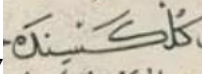
Ötreli elif-vav ( و ) ile ya da ötreli elif ile gösterilmiştir.




Ötreli elif vav ile: on 6a/5 , oğlanları 6a/5 , oğur 32a/6 , ol 9b/8 , odına 15a/16 , öküz 48a/2 

Ötreli elif ile: otuz 2a,4/2 , ölüm 35a/13 , oluk. 13a/14 

##### İç seslerde:


Bazen ötreli vav ( و ) bazen de sadece ötre ( ُ ) ile gösterilmiştir.

Ötre ile: sonra 3a/2 , bölüm 19a/9 , gölge 23b/7 

Ötreli vav ile: kök 28b/7 , gök 49a/21 , göl 21a/11 

##### Son seslerde:



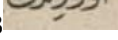


Metinde son seste /o/-/ö/ ünlüsü genellikle ötreli vav ( و ) ile gösterilmiştir.

Ötreli vav ile: ço- 31a/2 

#### 1.5. /u/-/ü/ Ünlülerinin yazılışı






##### Ön seslerde:

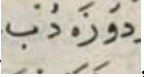



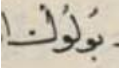
Ön seste /u-, ü-/ ünlüsü genellikle ötreli elif vav ile gösterilmiştir.

Ötreli elif vav ile: uzun 46a/9 , üzre 49a/8 , üzerinden 3b/3 , ulu 4a/16 , urup 4a/21 

##### İç seslerde:





İç seste /u-, ü-/ ünlüsü bazen ötreli vav ( و ) ile bazen de sadece ötre ( ُ ) ile gösterilmiştir.

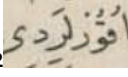
Ötre ile: gördüm 11a/18 , tavuk 32b/9 , çavuş 7a/9 , uzun 46a/9 , urup 4a/21 

Ötreli vav ile: düzedüp 20a/17 , otuz 2a,4/2 , öküz 48a/2 , altun 13a/14 , bölük 19a/9 

### Son seslerde:

Metinde /-u/-ü/ ünlüsü ötreli vav ( و ) ile gösterilmiştir.

Ötreli vav ile: ilerü 31b/12 , ulu 4a/16 , gerü 41b/16 , karşı 31a/2 


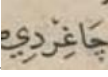
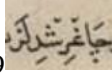


Ötre ile: gök yüzü 48a/15 , yürü-rdi 26b/17 , oğu-rlardı 31b/2 

## 2. Ünsüzler ve yazılışları





Ünlü harflerin yazımında olduğu gibi ünsüz harflerin yazımında da eski Uygur yazım geleneği ve Arap-Fars yazım geleneği bir arada kullanılmıştır.

### 2.1. /ç/ Ünsüzünün yazılışı





#### Ön seslerde:





Çim (چ) ile: çek- 1b,2/9 , çağır- 3b/4 , çağırış- 6b/9 , çok 7a/4 , çavuş 7a/9 

#### İç seslerde:

Çim (چ) ile: içerü 8b/4 , neçun 7a/14 , için 7b/5 , gerçi 2a,2/1 

#### Son seslerde:

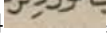
Çim (چ) ile: kaç- 6b/20 , aç- 7a/2 , çek 2b/3 , uç-2b/3 



Cim (ج) ile: üç 7a/7 , kılıç 7a/14 , hiç 1b,1/13 , üç 2a,4/1 

## 2.2. /g/ Ünsüzünün yazılışı

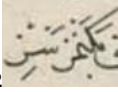


Bu ünsüz, hem ön seste hem iç seste hem de son seste kef (ك) harfi ile yazılmıştır.

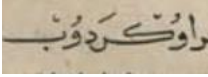
### Ön seslerde:

Kef (ك) ile: gök 1b,1/6 , giysü 46a/14 , gör- 2b/4 , gel- 2b/4 , gibi 23b/2

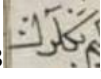

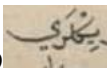
, gün 2b/7 

### İç seslerde:

Kef (ك) ile: begen- 23b/2 , bigi 26a/12 , degül 2b/10 , öğredüp 2b/19







### Son seslerde:

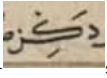

kef (ك) ile: beg 30a/18 , döğ- 46a/10 , yig 48a/9 

## 2.3. /ŋ/ Ünsüzünün yazılışı




Metnimizde /ŋ/ ünsüzü tamamen düzenli tek şekilde yazılmıştır. /ŋ/ ünsüzü gerek iç gerekse son seslerde sadece kef (ك) ile gösterilmiştir.

### İç seslerde:

Kef (ك) ile: benze 46a/10 , gönli 46a/16 , sonra 46a/21 , yaña 48a/8 , deniz

4a/21 , tañrı 4a/20 







### Son seslerde:

Kef (ك) ile: biñ 46a/3 , tañ 46b/15 , soñ 3a/19 

## 2.4. /p/ Ünsüzünün yazılışı

### İç seslerde:

Genellikle p harfi (پ) ile yazılmıştır:

Pe (پ) ile: yapış- 27b/6 , şapu 29a/17 , yaprak 29b/5, şapu 46b/17 , şapa   
14a/14 , apar- 47b/8 

### Son seslerde:





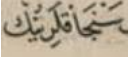
Genellikle p harfi (پ) ile yazılmıştır:




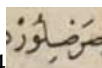

Pe (پ) ile: yap-25a/19 , çap 32b/12 , öp- 30a/4 

## 2.5. /s/ Ünsüzünün yazılışı

Genellikle kalın sıradan sözcüklerde sad (ص); ince sıradan sözcüklerde ise sin (س) ile yazılmıştır.


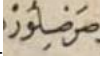
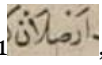

### Ön seslerde:

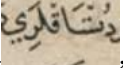
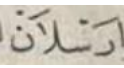


Sin (س) ile: savaşçı 9a/2 , saşalılık 13b/5 , saşal 46a/14 , saşmal 48a/14 ,  
sancaş 5b/19 

Sad (ص) ile: sağ 13a/15 , şonra 46a/21 , şan- 47b/5 , şarşıl 48a/14 , şu  
48a/2 

### İç seslerde:

Genellikle kalın sıradan sözcüklerde sad (ص); ince sıradan sözcüklerde ise sin (س) ile yazılmıştır.


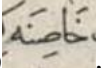

Sad (ص) ile: fırsat 5b/20 , şarşıl 48a/14 , arşlan 47b/21 , açıl 50a/6 

Sin (س) ile: dutsaş 7b/4 , arşlan 23a/5 , şasta 50b/2 , cins 50b/13  






### Son seslerde:

Genellikle kalın sıradan sözcüklerde sad (ص) ile ince sıradan

Sözcüklerde ise sin (س) ile yazılmıştır:

Sad (ص) ile: řalāř 34a/5 , řāř 34a/19 , baş- 48b/9 

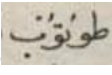
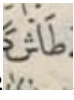
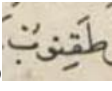







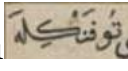


Sin (س-) ile: es- 31a/16 , kes- 36a/1 , es-1b,1/11 , heves 1b,3/3 





## 2.6. /t/ Ünsüzünün yazılışı

Ön seslerde ince sıradan sözcüklerde te (ت) ile kalın sıradan sözcüklerde ise tı (ط) ile gösterilmiştir. Diğer Eski Anadolu Türkçesindeki metinlerde olduğu gibi ince sıradan olan bazı sözcüklerin ön seslerindeki /t/ ünsüzü tonlularak /d/ ünsüzüne dönmüştür.



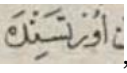


### Ön seslerde:

Tı (ط) ile: tüt 36a/16 , taş 37a/12 , taşın- 39b/20 , tağ 6b/5 , tolu 16b/6 , toprağa 6a/4 , tavık 38a/16 

Te (ت) ile: tekke 8a/4 , tüfenk 9a/1 , tur- 9b/21 , turunç 18b/6 



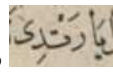

Dal (د) ile: diz 20b/2 , dil 20b/6 , dut- 6b/17 , diz 20b/2 

### İç seslerde:



Te (ت) ile: otağ 6b/6 , ata 9a/21 , orta12b/14 , altmış 32a/14 , altı 6b/7 

### Son seslerde:

Son seslerde /t/ ünsüzünün yazımı bir hayli farklı durum göstermektedir. Genel itibarıyla son seslerde te (ت) ile karşılanan /t/ ünsüzünün alternanslı kullanımları da mevcuttur:

Te (ت) ile: dut- 10a/9 , alt 25b/4, at 34b/1 , yarat- 41b/6 , at 6b/8 

Dal (د) ile: kırd 8b/12 


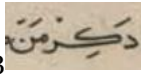


Dal (د) ve Te (ت) ile: bulud 16a/18  ~ bulut 23a/10 

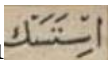


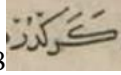

## 3. Metnin yazılışında kullanılan harekeler

Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde görülen esre, üstün ve ötre gibi harekeler bu metinde de görülmektedir. Eserde kullanılan cezm ve şeddeden bazı örnekler şunlardır:











### 3.1. Cezm işaretinin kullanıldığı yerler

**İç seslerde:** altı 35a/6 , degirmen 3b/3 , kimse 3b/14 , özge 44b/17 

**Son seslerde:** istesen 1b, 1/1 , ol 1b,1/3 , çok 3b/9 , gerek 2b/18 , göz 3b/3 

### 3.2. Şedde işaretinin kullanıldığı yerler:


Şedde işareti aynı ünsüzlerin yan yana gelmesi durumlarında Eski Anadolu Türkçesi yazımında kullanılan Arapçaya mahsus bir işarettir. Metindeki örnekleri şunlardır:

yüz 50a/7 , cennet 18a/3 , kerre 26b/5 , haqq 26a/21 , zerre 31a/19 , ikki 4b/20 , küllüsin 2a,4/3 , evvelki 42b/11 

### 4. Yazılışı bitişik olan kelimeler

Birbirinden ayrı yazılması gereken edat, bağ ve ek-eylem niteliğindeki kelimeler Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait diğer pek çok eserde olduğu gibi metnimizde de kendinden önceki kelimeyle bitişik olarak yazılmıştır:

#### “dem” kelimesi:


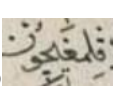
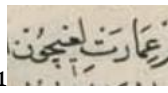
ol dem 5b/21 

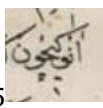
#### “durur” bildirme kelimesi:

yoğdurur 10a/8 , altıdurur 15b/3 

#### “içün” edatı:








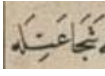
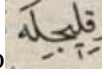
“içün” edatının yazımı metnimizde bazı durumlarda ayrı bazı durumlarda bitişiktir. Bitişik yazılan örnekler genellikle 3. kişi iyelik eki ve şahıs zamirlerinin tamlayan haline bitişik yazılır şunlardır:

hürmetiçün 11a/10 , kılmacağıçün 30a/20 , 'imâretliğiçün 31b/11 

anuñiçün 33b/15 

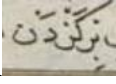
**“ile” edatı**

“İle” edatının yazımı metnimizde bazı durumlarda ayrı bazı durumlarda bitişiktir. Bitişik yazılan örnekler şunlardır:

benümile 38b/9 , kalemile 40a/21 , 'ilmile 40b/2 , hünerile 40b/9 ,  
ferhengile 40b/9 , şâhile 47a/7 , 'araşâtıla 47a/2 , şecâ'atıla 47a/2  
, kılıçıla 37a/20 



**“kez” edatı:**

Tekrar edatı olan “kez” metinde genel olarak ayrı yazılmış olup bitişik yazılan tek bir örneği vardır:

birkezden 27b/21 



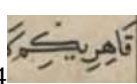
**“ki” edatı:**

“ki” edatının metnimizde genel olarak ayrı yazılmıştır. Bitişik yazıldığı örnekler şunlardır:

evvelki 42b/11 , vekilki 43a/17 

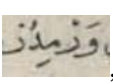

**“kim” edatı:**

“kim” edatı metinde kendinden önceki kelimeyle hem ayrı hem de bitişik yazılmıştır. Metnin genelinde bir tekdüzelikten söz edilemez. Bitişik yazıldığı örnekler şunlardır:

Ğâfir'ikim 1b,2/4 , çüncim 50b/1 , Kâhırî-kim 1b,3/4 

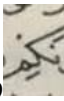
**“mî” edatı:**

Soru edatı “mî” metnimizde bazı örneklerde bitişik bazılarında ayrı yazılmıştır. Bitişik yazıldığı örnekler şunlardır:

varmıdur 21a/7 , olamı 27b/8 

**“ne” soru zamiri:**

“ne” soru zamirinin kendinden sonraki kelimeyle bitişik yazıldığı örnekler şunlardır:

nekim 27a/9 

**Ek-eylemin değişik kipleri:**

yoğıdı 51a/10 , artuğıdı 8a/18 , ıurmuşlardı 19b/21 , ıtatarısañ  
22b/16 , varısa 22b/19 , atarımış 46b/18 , ıturmuşıken 49b/1

**5. Yazılışı ayrı olan ekler**

Eski Uygur imlâ geleneğinin bir devamı olan ekleri kelime kök ve tabanlarından ayrı yazma tutumunun metnimizde de örnekleri mevcuttur. Eklerin ayrı yazılmasında belirlenmiş bir kural yoktur (Boz, Gülsevin, 2010:36). Verilen kelimeler sadece ayrı yazılmış olan örneklerdir. Aynı ekin bitişik yazılmış örnekleri de olabilmektedir.

**5.1. Ayrı yazılabilen yapım ekleri**

/+çı/: Ekin ayrı olarak yazıldığı tek örnek: şaçı-cı 40b/21

/+lık/ /+luğ/ /+lik/: aç-lığıla 12b/14 , Loğmân-lığumdan 21b/7 , cahil-  
likden 23b/13 , za'if-lik 26a/14 , götürmek-lik 51a/20 ,  
yetürmek-lik 51a/20

/+suz/: rağam-suz 43b/8 , tiğ-suz 43b/8

{+laş-}: yardımlaşmak 26b/7

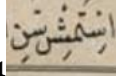

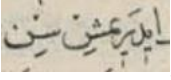
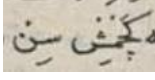
**5.2. Ayrı yazılabilen isim çekim ekleri:**

**5.2.1. Çokluk Eki {+lar}: Padişah-larunđ 36b/9 , mağlumları 36b/15,   
mağdümlarına 37b/18**

**{+larI(n)} (3. çokluk şahıs iyelik eki): şarbilieri. 47a/7 , şüretlerin 36a/12**

### 5.3. Ayrı yazılabilen fiil çekim ekleri

#### 5.3.1. Şahıs ekleri:

{-sIn} Teklik 2. şahıs eki: istemişsin 47a/21 , kılmışsın 51a/19 ,  
idermişsin 30b/13 , geçmişsin 40a/6 

### 5. Sonuç

Yazma eserler, Türk dili ve literatürü üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların için en mühim kaynaklardandır. Bu sebeple eski harfli bu metinleri günümüz harfleriyle araştırmacılara sunmak oldukça önemli konulardan birisidir. Metinlerin imlâ özelliklerini tespit edip ortaya koymak Türkçenin gelişimi hakkında bilgiler verir. XV. yüzyıl sonları ile XVI. yüzyıl başlarında Firdevsî tarafından kaleme alındığı bilinen bu yapıt, imlâ özellikleri bakımından incelendiğinde genellikle Eski Anadolu Türkçesinin niteliklerini yansıtsa da Osmanlı Türkçesine geçiş evresinin niteliklerini de yansıttığı görülmektedir. Bu çalışmada bu nitelikler ortaya konularak eserin imlâ özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Böylece hem Türkçenin gelişimi hakkında bilgi verilmiş hem de araştırmacılara incelemeleri için önemli dil materyalleri sunulmuştur.

#### Kaynakça

- Boz, E. ve Gülsevin G. (2010). Eski Anadolu Türkçesi (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Büke, H. (2015). Firdevsî-i Rumî, Süleymân-name (38. Cilt), Dil Özellikleri, Metin, Söz Dizini. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Büyükkarcı Yılmaz, F. Firdevsî, Şerefeddîn Mûsâ, Uzun Firdevsî, Firdevsî-i Rumî, Firdevsî-i Tavîl, Türk Firdevsî. *Türk Edebiyatı Eserler Sözlüğü*. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/firdevsisi-serefeddin-musa-uzun-firdevsi>. [Erişim Tarihi: 20 Temmuz 2023].
- Olgun, İ. ve Parmaksızoğlu, İ. (2011). Kutb-nâme. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Şahin, H. (2003). Eski Anadolu Türkçesi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Turan, Ş. (1990). Türk Kültür Tarihi. Ankara: Bilgi Yayınevi.

#### 04. Erken Cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşası sürecinde dil devrimi politikaları (1839-1938)<sup>1</sup>

Oya GÜLER<sup>2</sup>

**APA:** Güler, O. (2023). Erken Cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşası sürecinde dil devrimi politikaları (1839-1938). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 51-64. DOI: 10.29000/rumelide.1342079.

##### Öz

Bu çalışma erken Cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşası sürecinde gerçekleştirilen reformlardan en önemlisi olarak görülen dil devriminin felsefi ve sosyolojik alt yapısını, ulus-devlet inşası için gerekliliğini, toplum mühendisliği çalışmalarını kapsamında dil devriminin rolünü ve sürece katkısını ele almayı hedeflemiştir. Osmanlı Dönemi boyunca dil reformu ihtiyacı, resmi olarak Tanzimat Dönemine kadar devlet teşkilatı içerisinde konu edilmemiştir. Ancak tanzimat sürecinde dilde sadeleşme süreci başlatılmıştır. Erken Cumhuriyet Dönemi sürecinde Batı'daki uluslaşma hareketlerinin etkisi ile ortak dil etrafında milli birlik düşünçesi yoğunlaşmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında dil sayesinde kültür aktarımının yapılabildiği ve kültür devrimi için dil reformunun var olması gerektiği düşünçesi önemli bir yere sahip olmuştur. Cumhuriyetin ilanı ile kurulacak olan yeni sistem Osmanlı'dan kalan bir parça olarak görülmemiştir. Yapılan reformlar ile toplumsal değişim hedeflenmiş, kültürel yapılanmanın yenilenmesi istenmiştir. Bu sayede kurulacak yeni toplumun dili, kültürü ve düşünce yapısı yeniden şekillendirilmek istenmiştir. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, Türk-ulus bilincinin kurulma süreci ve ideolojik yapısını, dil devriminin Türk-ulus bilinci içerisindeki rolünü, alfabe değişikliğinin toplumda yarattığı psikolojik süreçlerini, dil devrimi süreci ile eş zamanlı olarak Türk Tarih tezini, yapılmak istenen kültür devrimini ve son olarak da dış kaynakların dil devrimi sürecine katkılarını ele almaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Cumhuriyet dönemi dil devrimi, dil problemi, güneş dil teorisi, ulus millet, Türk tarih tezi.

#### Language revolution policies in the nation-state building process of the early republican period (1839-1938)

##### Abstract

This study aims to discuss the philosophical and sociological underpinnings of the language revolution, which is regarded as the most significant reform implemented in the early Republican period during the process of nation-state building, as well as the necessity of the language revolution for nation-state building and its role within the context of social engineering studies and its contribution to the process. The necessity for language reform in the Ottoman era was not formally addressed within the governmental structure until the Tanzimat era. However, during the Tanzimat era, the language-simplification process got started. With the influence of the nationalization efforts in the West during the early Republican Period, the idea of uniting the populace around a common language grew stronger. The notion that culture could be communicated through language and that language reform was required for a cultural revolution gained center stage in the early years of the

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Osmangazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Bursa, Türkiye), oyaguler.is@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2359-4521 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 19.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342079]

Republican period. It was not thought of as a remnant of the Ottoman Empire to construct the new system with the declaration of the Republic. Social change was the goal of reforms, and a revitalization of the cultural fabric was desired. This study examines the ideological foundation and development of Turkish nationalism, the role of language revolution in Turkish nationalism, the psychological effects of changing the alphabet in society, the Turkish History thesis concurrent with the language revolution process, the desired cultural revolution, and finally the contributions of outside sources to the language revolution process.

**Keywords:** Republican language revolution, language problem, sun language theory, nation-state, Turkish history thesis.

## Giriş

Tarih boyunca dil kavramı ile düşünmenin birbirleri ile olan bağlantısı incelenmiştir. Dil kavramı, düşünceleri oluşturan organ olarak tanımlanmıştır (Tükel Kılıç, 2009). Bu nedenle toplumların düşüncelerini oluşturan toplumun kullandığı dil ögesidir. Emile Benveniste (1974)'e göre dil, toplumu her yandan sarıp onu kavramsal aygıtı içine alır, fakat aynı zamanda ayrı bir güç gereğince toplumsal anlamcılık denebilecek olan şeyi de temellendirerek topluma biçim verir. Bundan dolayı dil ve kültür, bir toplumu oluşturan en önemli iki ögedir.

18. ve 19. yy. milliyetçilik akımları sonrasında değişen ülke haritaları nedeniyle toplumlar arasında homojenliği sağlamak adına ulus dili kavramı ön plana çıkmıştır. 19. yüzyıldaki tüm dünya üzerinde etkisini gösteren toplum mühendisliği akımı Cumhuriyet aydınlarını da etkilemiş, kitle iletişim araçlarının toplum içerisinde kullanımının artması ile dil, kültür ve düşünce aktarımı konusunda ilk araç haline gelmiştir. 19. yüzyıldaki ABD, Çin ve SSCB'de yaşanan kültür devrimlerinde kitle iletişim araçlarında kullanılan dil ögesinin nasıl ideolojik ve politik söylemler ile halkı yönlendirdiği Jön Türkler tarafından görülmüştür ve onlara örnek teşkil etmiştir.

19. yüzyıldan itibaren imparatorlukların yıkılması ve ulus devlet kavramının önemszenmesi ile merkezî devletler kendi halklarını türdeş hale getirebilmek adına ulusal dil, eğitim sistemi, ulusal semboller, ulusal bayrak gibi toplumu homojenleştirici ve merkezde birleştirici politikalar izlemişlerdir. Cumhuriyet kurucularının da aynı dönem içerisinde ulus akımı içerisinde gerçekleştirdikleri dil devrimi, tarih ve eğitim sistemi konularına da büyük bir etkide bulunmuştur. Fakat Osmanlı tebaasından miras ve Cumhuriyet reformlarına şahit olan halkın gerçekleştirilen reformların herhangi bir toplumsal hazırlık alt yapısı olmaksızın yetkeci bir şekilde dayatılması nedeniyle geçirmiş olduğu travma göz ardı edilmiştir.

## Osmanlı Devleti'nde ulus-dil tartışmaları

Osmanlı Devleti bünyesinde Rum, Ermeni, Yahudi gibi azınlıklarla birlikte Fransızca, Arapça, İngilizce, Yunanca konuşulmakta idi. Azınlıklar arasında yazılı ve sözlü dil kendi literatürleri içerisinde gelişmekteydi. Eğitim-öğretim yine kendi dillerinde yapılmakla birlikte sokak tabelaları genellikle Fransızca ve Türkçe idi. Azınlık dillerinin içerisinde Fransızca daha ağır basmakla birlikte gazetelerin ve Osmanlı Hariciye Nezaretinin yazışma dili ve dış temsilcilikler arasındaki yazışmalar da Fransızca idi (Günalan & Çiçek, 2017).

Resmi yazışmalarda, devlet yıllıklarında birkaç dil kullanıldığı görülmüştür. Hatta Fatih Sultan Mehmet döneminde Yunanca ferman çıkartıldığı belirtilmektedir. Diplomatik yazışmalarda ve uluslararası

antlaşmalarda Latince ve Türkçe kullanılmıştır. Buna Latince ve Türkçe olarak yazılan 1699'da imzalanan Karlofça Antlaşması ve 1718'de imzalanan Pasarofça Antlaşmaları örnek verilmiştir (Lewis, 1997, s. 112).

Osmanlı Devleti döneminde devlet dilinde Türkçe kullanılma konusu ilk olarak 1876 tarihli Kanun-ı Esasi'de ortaya çıkmıştır. İlk Osmanlı anayasası sayılan Kanuni Esasi'nin 18. maddesinde devlet memuru olacak kişilerin özelliklerinde "Devletin lisan-ı resmîsi" olan Türkçenin bilinmesinin şart konulması ile devletin resmi dili olarak kayıtlara geçmiştir (Atatürk, 29 Teşrinievvel 1339). Hâkim sınıf dili olarak algılanma meselesinden dolayı devlet işlerinde bürokratların Türkçe konuşmalarının yaygın olduğu da bilinmektedir.

Türkçe kullanımının hanedan tarafından kullanılması ve Türk İmparatorluğu kavramı Osmanlı döneminde kullanıldığı bilinmektedir. Hatta ilk haritalarda Osmanlı Devleti, Türk İmparatorluğu diye adlandırılmaktadır. Problem, konuşma dili ile yazı dilinin kullanım oranı arasındaki fark ile başlamıştır (Togan, 1981).

16-18. yüzyıllar arasında Kalemîye sınıfının, yazı dilinde Arapça ve Farsçayı kullanarak bir yazı dili geliştirmesi, konuşma dili ile yazı dilinin birbirinden uzaklaşmasına neden olmuştur. Yazı dilinde Arapçadan üretilen sözcükler Arapçanın kullanılmasını aksatmamıştır fakat Arapçadan alınan cümlelerin konuşma diline Türkçeye anlam değişikliği yapılarak çevrilmesi söz konusu olmuştur (Sadoğlu, 2010).

Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü bir yapıya sahip olması nedeni ile birden fazla iletişim diline sahip olması Cumhuriyet Dönemi merkezi yönetim anlayışı ile çakışmaktaydı. Dil devriminin altında yatan nedenlerden biri olarak söylenen Arapçanın, zor bir alfabeyle sahip olması ve toplumun okur yazar sayısının bu nedenle az olması değildir. Asıl mesele, birden fazla iletişim dilinin merkezi yönetim düşüncesine ters düşmesi ve ulus kavramı etrafında toplumun birleştirilme isteğidir.

Osmanlı Dönemi dil problemleri üç ana başlıkta kendini göstermiştir:

Bürokrasi içinde kullanılan dil ile azınlıkların eğitim-öğretim dilinin kendi yerel dillerinde yapmaları nedeni ile farklılıkların oluşması.

Yazı dili ile konuşma dilinin farklı olması nedeni ile okuma yazma bilen sayısının az olması.

Ulus kavramı ile ortaya çıkan ulusal dil problemi ve bunun için yapılan Türkçeleştirme faaliyetleri Cumhuriyet dönemine kadar Osmanlı döneminde dil probleminin olduğunu göstermektedir.

Tanzimat dönemine kadar büyük bir gündem teşkil etmeyen dil problemi, Latin harflerinin devlet işlerinde kullanılmak istenilmesi ile resmi bir problem haline gelmiştir (Başgöz, 1995, ss. 114-115; Şimşir, 1992). Yazı dili ile konuşma dilinin farklı olması halk ile yönetici tebaayı birbirinden hiyerarşik anlamda birbirinden ayırmıştır. Ve bu mesafe koruyucu bir bariyer olarak kullanılmıştır. Berkes ve Mardin'e göre bu durum, o dönemin getirmiş olduğu bir zorunluluktur. Orta çağ toplumlarında sosyal sınıfların toplum yönetiminde önemli rol oynaması nedeni ile merkez ve çevre arasındaki iki ayrı kültür yaratılmasına neden olmuştur (Mardin, 2009, ss. 31-39).

Osmanlı'da bürokratlar, asker ve din adamlarından oluşmakta ve Osmanlıca dilini kullanmakta iken halk ise günlük kullanımda Türkçeyi kullanmıştır (Mardin, 1992)<sup>3</sup>. Bu sayede devlet bürokrasisi halk tebaasından ayrı bir şekilde yaşam sürdürmüştür; devlet ve halk, yönetenler-yönetilenler olarak adlandırılmıştır.

Dil problemi Tanzimat dönemine kadar resmi bir şekilde problem olarak ele alınmamıştır. Tanzimat dönemine gelindiğinde ise milliyetçilik akımlarından etkilenen Tanzimat aydınları, halk ve bürokrat kesim arasındaki iletişim sorununa dikkat çekmişlerdir. Tanzimat döneminde yaşanan bu ikilik nedeni ile Osmanlıcanın halk ile ortak iletişim için yetersiz bir dil olduğu düşüncesi gelişmeye başlamıştır (Donbay, 2001; Paşa, 1868).

Osmanlıcanın yetersiz bulunması ile ilk müdahaleler başlamış, Arapça ve Farsça sözcüklerin Türkçeden çıkartılması bir çözüm yolu olarak görülmüştür. Dilde sadeleşme çabaları görüldüğü üzere Tanzimattan itibaren başlamıştır.

Resmi olarak dil konusunda ilk ıslahat çalışması olarak Arap harflerinin yetersizliği konusunda 1862-1863'lerde Münif Efendi (Paşa)'nin Cemiyet-ı İlmiye-i Osmaniye'de vermiş olduğu konferanstaki Arap kelimeleri ile basım ve matbaanın zor olduğu konusundaki cümleleri gösterilebilir.

Özetle şunları söyler:

“Arap harfleriyle Türkçe okuyup yazmak zordur. Bu alfabede ünlüler bulunmadığından Türkçe bir sözcük çeşitli biçimlerde okunabilmektedir. Aynı sözcüğün beş-altı değişik biçimde okunabildiği olur. Gerçi alışılmış sözcükler doğru olarak okunabilir. Ama anlamları pek bilinmeyen sözcüklerin doğru okunabilmesi hemen hemen olanaksızdır. Arapça ve Farsça sözcüklerle tamlamalar ise okumayı ve yazmayı büsbütün zorlaştırır. Arap yazısında büyük harfler bulunmadığından öz adlar öteki sözcüklerden ayırt edilemez. Avrupa yazılarında bu gibi güçlükler yoktur. O yazılarla altı-yedi yaşlarındaki çocuklardan uşaklara ve işçilere varıncaya kadar, kadın-erkek, herkes kolayca okuma-yazma öğrenmektedirler. Bizde ise yazımızı öğrenmenin güçlüğü yüzünden halkın eğitimi gerçekleşmemektedir. Arap harfleri, kitap, dergi, gazete basımına da hiç elverişli değildir. Başka uluslar 30-40 harfle istedikleri yapıtları basabiliyorlar. Arapça kitap basabilmek için ise iki-üç kat daha çok harf kullanmak gerekir. Oysa kitap, eğitimi yaygınlaştırmanın en güçlü aracıdır.” (Şimşir, 1992, s. 20).

1883 yılında İsmail Gaspıralı tarafından Kırım'da çıkarılan Tercüman gazetesi dilde sadeleşme çalışmalarını hızlandırmıştır. II. Meşrutiyet döneminde Türkçeleştirme faaliyetlerinin hızlanmasında “Türk Derneği”, “Genç Kalemler”, “Yeni Lisan” dergileri önemli rol almıştır (Sezer, 2003, s. 307). Ayrıca II. Meşrutiyet sonrasında Maarif Nazırı Şükrü Bey döneminde “sarf”, “ımlâ”, “lügat” encümenleri ile “İstılahat-ı İlmiye Encümeni (Bilimsel Terimler Kurulu)” kurulmuştur. Babanzade Naim, Ziya Gökalp, Rıza Tevfik (Bölükbaşı) bu encümen üyelerinin arasındaki bilinen isimlerdir (Ergün, 2021, s. 110).

Türk dili kullanımını konusundaki bir başka tartışma konusu Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitimdeki verim düşüklüğünün sebeplerinden birinin Arap harflerinin zor öğrenilmesinden kaynaklanması düşüncesidir. Arap harflerinin ıslahı öncelikle bir imla sorunu olarak ele alınmış, Enver Paşa zamanında gazete ve dergilerde kullanılan Türkçe kelimeler ve Arapça kelimeler kendi kurallarına göre yazılmıştır (Ergün, 1997, ss. 108-109). Dilde sadeleşme çabaları, sonrasında Türkçeleştirme çabalarına dönüşmüştür. Bu konuda en büyük oluşum Tanzimat dönemi okur-yazar aydın çevresinin basın yayım

<sup>3</sup> Karagöz-Hacivat oyunlarında devleti temsil eden Hacivat ile halkı temsil eden Karagöz'ün anlaşmazlıkları Mardin'e göre bu dil anlaşmazlığına örnek teşkil etmektedir.



yolu ile görüşlerini halka yaymak istemeleri ile başlamıştır. Bu sebeple ilk bağımsız gazetelerin ortaya çıkması ile dilde sadeleşme çalışmalarının aynı döneme gelmesi doğal bir süreçtir (Mardin, 2012, s. 172).

Tanzimat döneminde Terakki gazetesinin 31 Temmuz 1869 günlü gazetesinde, Türklerin Kur'an-ı Kerim'in Arap harflerinden oluştuğu için bu yazıyı bırakmak istemeyeceklerini, Arap harflerinin ıslahı ve harflerin daha yalın hale getirilmesi konusu yer almıştır. Bunun üzerine Ebüzziya Tefvik, yanıt olarak Terakki gazetesine, eğitimin daha verimli hale getirilmesinin harflerin ıslahı ile ilgili olmadığı ancak metotların ve eğitim yöntemlerinin değiştirilmesi gerektiğini, dini bilgilerin Arapça kaynaklı olduğunu ve bunların değiştirilmemesi gerektiğini, yeni bir harf değişimi konusunda eski yazıtların anlaşılmayacağını ifade eden cevap yazmıştır (Şimşir, 1992, s. 27).

19. yüzyılda problem olarak ortaya çıkan dil ve yazı reformculuğu, Arap harflerinin zorluğu-kolaylığı konusu ile güçlü bir şekilde temellendirilememiştir. Yalnızca Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü yapısında kullanılan ortak dil yapısının bulunmaması nedeni ile Tanzimat aydınlarının düşüncelerini yayma girişimlerinin önüne geçmesi, ortak bir dil kavramını ortaya çıkarmıştır. Dil ve yazı reformculuğu asıl olarak dilde sadeleşme ve Türkçeleştirme çalışmaları ile ortaya çıkmıştır:

1. Günlük dilin Türkçe olması nedeni ile Tanzimat döneminde Türkçenin edebiyat alanında kullanılmasında zayıf bir dil olarak kalmıştır.

2. Osmanlı Devleti'nde siyasi güç olarak da kullanılan Arap dilinin devlet idaresindeki misyonu dilde sadeleşme konusunda ihtilafa neden olmuştur. II. Meşrutiyet devrimi ile alfabe problemi Türkçülük akımı çerçevesinde çözülmeye çalışılmıştır. Ziya Gökalp liderliğinde Türkçenin Arap alfabesinden ayrılarak diğer Türkleri de kapsayacağını ve birleştirici bir güç olacağı düşünülmüştür. Ulus-devlet inşasında Türkçülük akımının etkisi II. Meşrutiyet döneminde baskın şekilde görülmektedir. Özellikle Rusya'da yaşayan Türkler için birleştirici unsur olarak araç olarak kullanılmak istenmiştir (Başgöz, 1995, ss. 114-115).

Dilde sadeleşme problemi millet sistemini kurmak isteyen ve ulus akımlarından etkilenen Tanzimat aydınları tarafından yazı dilini ve konuşma dilini bir araya getirerek ortak bir dilde toplumu birleştirme gayesi ile yürütülen ideolojik bir istek haline gelmiştir. Dil konusunun ideolojik olarak kullanılması II. Abdülhamid döneminden itibaren karşımıza çıkmaktadır. Ortak dil kavramı, II. Abdülhamid döneminde ulus-devlet, kolektif kimlik oluşturmadaki rolünün etkisi ön plana çıkmıştır. Bu nedenle II. Abdülhamid Arapçanın ortak dil olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir:

"Arapça güzel lisandır. Keşke vaktiyle lisân-ı resmi Arapça olursa idi. Hayreddin Paşa'nın sadareti zamanında Arapçanın lisân-ı resmi olmasını ben teklif ettim. O zaman Said Paşa başkâtip idi. O itiraz etti. Sonra Türklük kalmaz dedi. O da boş idi. Neden kalmasın? Bilakis Araplarla daha sıkı rabıta olurdu." (Sadoğlu, 2010, s. 87).

Arap harflerinin resmi dil olarak teklif edilmesi sonrasında tek dilde Osmanlı tebaasının birleştirilmek istenmesi ile ortak dilin Türkçe olmasının istenmesi dilin siyasi anlamda ulus-devlet inşasında kullanıldığının göstergesidir.

## Erken Cumhuriyet dönemi ulus-devlet inşası ve dil problemi

Cumhuriyet Döneminde dilde sadeleşme çalışmaları Türkçesi olan kelimelerin Arapça ve Farsça karşılıklarının kullanılmaması olarak devam etmiştir. Türkçeleştirme olarak yeni sözcük türetme yerine unutulmuş ve Türkçe lehçelerinde kalmış sözcükleri yeniden Türkçeye ve konuşma diline kazandırma

çalışmaları yöntem olarak kullanılmıştır. Cumhuriyet döneminde dil problemi milliyetçilik konusu ile ele alınmış ve ulus düşüncesinin şekillenmesi için araç olarak kullanılmıştır.

Millet duygusunun şekillenmesinde dil ve ulus kavramlarının birbirleri ile organik bağı olduğunu belirten Herder'a göre millet oluşumundaki en önemli unsur dildir, çünkü tek toplumdaki meydana gelen insanlık ve ulusal diller toplumların farklı bölümler olarak yaşamasının temelini oluşturmuştur. Hobsbawm (1993) da aynı şekilde dil kavramının bir toplumun ruhunu temsil ettiğini ifade etmiştir. Ona göre "Milli diller hemen hemen daima yarı-yapay kurgular ve yer yer modern İbranice gibi icat edilmiş şeylerdir".

Dil ve ulus-milliyetçilik kavramlarının birbirlerinin parçası olduğu düşüncesi 18. yüzyıldan itibaren dünyadaki ülke haritalarının yeniden şekillenmesi ve dilin bu yeni sınır çizimleri içerisindeki işlevi ile ilgilidir. Dil kavramı ülkelerin kolektif bilinçlerini şekillendirme ile görevlendirilmiştir. Bu görüşü destekleyen Renan'a göre ulus ruhunu iki şey inşa etmektedir.

"Bunların biri geçmişe, biri ise günümüze aittir. Biri, anıların zengin mirasına ortaklaşa sahip olmak, diğer ise günümüze ait, parçalanmamış bir şekilde teslim aldığı, ortak yaşama isteğine, bu mirasın değerini ölümsüz kılmaya dair onaydır. Ulus, bireyler gibi, uzun çabalar, fedakârlıklar ve özverilerin, kütleleşmiş her şeyin, bunlar arasında en meşruları olan bizi biz yapan ecdadın hem sonucudur hem de onlar için onların anısına gelinen bir sonuçtur. Destansı, kahramanlıklarla dolu bir geçmiş, büyük şahsiyetler, zaferler, ulusal düşüncenin temeli üzerine oturan sosyal sermayedir. Geçmişteki ortak zaferler, günümüzün ortak istekleri, ortaklaşa gerçekleştirilen büyük çabalar ve bunun hala yapılabileceğine dair ortak istek, bunların hepsi bir ulus olabilmenin zorunlu şartlarıdır. (...) Ulus, geniş çaplı bir dayanışmadır, bu dayanışmayı geçmişte kendini feda eden ve gelecekte de bunu yapmaya hazır olan insanların varlığının yarattığı his inşa eder. Burada öncelikle bir geçmiş varsayımı mevcuttur; ancak bu günümüzün somut koşulları içerisinde özetlenmiş şekilde açık seçik birlikte yaşama isteğini anlatan bir geçmiştir. Bir ulusun varlığı, kullandığım metaforu affedin, her gün tekrarlanan bir plebisittir, bu aynı bir bireyin varlığının, hayatın sürekli bir şekilde onaylanması anlamına gelmesine benzerdir." (Gençoğlu, 2015; Renan, 1996, ss. 52-53)

Üç gruba ayrılan ulus devlet oluşumlarından birinci grup Avrupa ve yakın çevresindeki ulus devletlerinden, ikinci grup Amerika kıtasındaki yerlilerin elinden topraklarının alınması ile onların yerine getirilen bir halk ile oluşan ulus devletten, üçüncü grup ise Türkiye'nin de içinde bulunduğu 20. yüzyılda etkisini gösteren bağımsızlık kazanarak oluşan ulus devletlerden oluşmuştur (Erözden, 2008). Ernest Gellner'a göre birinci gruptaki ulus devletlerin oluşumunda Fransız Devriminin etkisi ile yayılan eşit yurttaşlık ilkesi ile Romantik Alman ulusçuluğunun ortak kültür ve tarih etkisi olmuştur. Bu etkiler ile bireyler topluma organik bağ ile bağlanmaktadır (Gellner, 2003, ss. 5-11).

Bu ulus tasarımları içerisinde Brubaker'a göre "Ütopyanın tüm vatandaşlarının Ütopya dilini konuşmalarını istemek ile tüm Ütopya dilini konuşanları Ütopyanın vatandaşı yapmayı istemek farklı şeylerdir. Kabaca belirtildiğinde birincisi Fransız, ikincisi Alman uluslaşmasını belirtir" (Kadıoğlu, 1996, s. 122). Cumhuriyet ulusçuluğuna bakıldığında dil kavramının halkı bir arada tutmak için soyut bir araç olarak kullanıldığı siyasi temelli bir ulusçuluk modeli olduğu görülmektedir.

Ulusçuluk modeli ile hedeflenen ulusal kimlik anlayışı erken Cumhuriyet Dönemi'nde kültürel farklılıkları ortadan kaldırarak toplumsal birliğin sağlanması olarak görülmüştür. Ulusal birlik dil ve eğitim politikalarında "birlik ilkesinin" kurulması ile oluşturulmaya çalışılmıştır (Güler, 1989, s. 50). 19. yüzyıl Avrupa'sında ve Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemi ve erken Cumhuriyet döneminde, ulus devlet anlayışı kimlik merkezli olmuştur ve birlik ilkesinden doğmuştur.

Dil kavramının “milli kimlik” belirlemede araçsal olarak kullanılacağı 1919 yılında Atatürk’ün hatıratlarındaki notlara bakıldığında kendini göstermektedir (Kansu, 1966, s. 131). Türk dili ve millet kavramları Kuruluş Savaşı döneminden itibaren birbirinden etkilenen ulusu oluşturan kilit taşları olmuştur. Ortak dil oluşumu ulusal kimliğin aracı ve sembolü olarak kabullenilmiştir. Ulus oluşumlarındaki bu kilit noktaları 19. yüzyılda diğer ulus devlet oluşumlarında da görülmüştür. 1861’deki Massimo de Aseglio’nun “İtalya’yı yarattık, şimdi İtalyanları yaratmak zorundayız” (Sadoğlu, 2010, s. 23) sözü politik birliğin sağlanmasındaki ortak dil ve ırk kavramlarının önemini göstermektedir.

Cumhuriyet Döneminde ulus devlet ideolojisinden etkilenecek kurulmaya çalışılan milliyetçilik ideolojisi içerisinde öncelik, dil ve tarih konularında toplumu bir pota altına toplamak olmuştur. Bu hedef için öncelik Türk ırkının köklerinin Osmanlı’dan önceye dayandırılması ve Türk dilinin bu ırk ile en başından beri var olduğunun ispatlanması gerekmiştir. Bu nedenle Türkçenin kökenleri ile antropolojik çalışmalar eş zamanlı yürütülmüştür. Türk dili için Latin harfleri kullanılacak ve bu sayede Batı ile iletişimde herhangi bir yabancılaşma çekilmeyecek, basın yayın aracılığı sayesinde halkın çoğunluğuna yürütülen ideoloji kolaylıkla iletilebilecekti.

Dil devrimi ile okuma yazma oranının artması ve merkez-çevre arasındaki kullanılacak tek dil ile iletişimin artması ve aydınların ideolojilerinin halka daha hızlı ulaştırılması hedeflenmiştir.

Cumhuriyet dönemi dil devriminde 19. yüzyıl ulus devlet oluşumlarında kullanılan ortak dil konusundan farkı olan toplumun kullandığı Arap harflerinin ıslahı yerine, alfabe değişikliği yapılarak Latin alfabesi kabul edilmesidir. Ayrıca Latin alfabesine yeni ş, ğ, i gibi harf eklemeleri yapılarak özgünlük katılmaya çalışılmıştır (Çelik, 2009, ss. 889-891).

Harf devrimi Cumhuriyet ilanı öncesinden tartışılmaya başlanmıştır. İzmir İktisat Kongresinde, Latin harflerinin kabulü konusundaki önerenin Kazım Karabekir tarafından engellenmesi<sup>4</sup>, bu konu hakkındaki tartışmaların var olduğunu göstermektedir (Ülkütaşır, 1973, s. 42).

Alfabe değişikliği ilk 25 Şubat 1924’te Maarif Vekâleti bütçesi konusu TBMM’de görüşülmüştür. 1924 yılında Şükrü Saraçoğlu tekrar gündeme getirmiş lakin sonuçsuz kalmıştır. 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile dil devrimi konusundaki değişiklikler resmi olarak hız kazanmıştır. 26 Aralık 1925 tarihinde uluslararası takvim ve saat uygulamasının kabul edilmesi sonrasında 1926’da ticarete Türkçenin kullanılması yasalaşmış, tatil günleri pazara alınmış ve 1927’de sokak adları Türkçeleştirilmiştir (Sezer, 2003, s. 309).

<sup>4</sup> Yeni tartışmalar Kâzım Karabekir’in İzmir İktisat Kongresinde alfabe değişimi ile ilgili yazıyı okutmaması ile bürokrasi tarafından dil devrimi açıkça konuşulmaya başlandı. Kazım Karabekir’in demecine, Arap yazısının bırakılmasını istemeyenler destek verdiler. Yeniden yayıma başladılar. Buna karşı Lâtin yazısını daha güçlü savunanlar da çıktı. Kılıçzade Hakkı, İçtihat dergisinde, “İzmir İktisat Kongresinde Lâtin Harfleri” başlıklı üç yazı yayımladı. Karabekir Paşa’yı yanıtladı. Şunları söyledi: “Ne gariptir ki yüksek tahsil görmüş, çok zeki bir Kâzım Karabekir Paşa o kadar fecayi-i tarihiye ve içtimaiyyeden sonra, sırf ilmi bir mesele olan Lâtin harflerinin kabulü arzusunun takbih ediyor ve buna sebep olarak, hulâsaten âlem-i İslâm ne der? Diyor! Evet âlem-i İslâm ne der, işte bu kâbus!!! Bu tafsilâttan sonra kendilerine bir sual iradına müsaade buyurmalarını Karabekir Paşa Hazretlerinden rica ederim: Biz yalnız Müslüman mıyız? Yoksa hem Türk hem Müslüman mıyız? Eğer biz yalnız Müslüman isek, bize Arap harfleri ve Arap dili lâzımdır. Ve ilim olarak Kur’an yetişir. Bunun yanında milliyet ve hâkimiyet kavgaları ve davaları yoktur ve olamaz. Eğer Türk isek bir Türk harsına muhtacız. Bu hars ise her şeyden evvel dilimizden başlayacaktır. Herkesi korkutan ve softalara, avâma karşı büyük bir silâh teşkil eden meseleye geliyorum: Kur’an Lâtin harfleriyle yazılır mı?” Yazar, bir Türk’ün Kur’an’ı bir Arap gibi okumasına imkân olmadığını söyledikten ve Kur’an’dan bir ayeti Lâtin harfleriyle yazdıktan sonra, bunun Lâtin harfleriyle şu tarzda yazmakta ne sakınca vardır, diye soruyor. Sonunda yazısını şu cümlelerle bitiriyor: “Lâkin şurasını kafaya yerleştirmek şecaatini edinebilmelidir: Arabî harflerin gayri harflerle Kur’an yazmak küfür değildir. Ve böyle yapan küfür ve itaba lâyık olmaz. İşte meselenin ruhu buradadır.” (Şimşir, 1992, s. 59).

Dil devrimi konusunda halkın görüşü 28 Mart 1926 tarihinde Akşam gazetesinin, “Latin Harflerini Kabul Etmeli mi Etmemeli mi?” sorusu ile alınmaya çalışılmış, halkın çoğu kendi kullandıkları dillerde devam etmek istediklerini, Latin harflerini istemediklerini belirtmişlerdir. Alfabe değişikliği konusunda istemeyen taraflar arasında Fuad Köprülü, Zeki Velidi Togan gibi önemli Türkologlar da vardır (Çelik, 2009, s. 889). Buna karşıt olarak yurt dışından Türkiye’de Latin harflerinin kullanılmasını destekleyen olaylar da yaşanmıştır. 1926’da Sovyet Birliği tarafından Bakü’de düzenlenen Türkoloji Kongresinde Latin harflerinin kabulü için destek çalışmalarında bulunulmuştur. Yine aynı şekilde Türkiye’de Latin harflerinin kullanımının hızlıca yaygınlaşmasını sağlamak adına Latin harfli daktilolar ülkeye yardım olarak verilmiş ve Latin harflerini savunan örgütlere maddi yardımlarda bulunulmuştur. 1927’de Azerbaycan Eğitim Komiserliği, 1928’de Özbekistan Türkoloji Kongresindeki destek sonucunda Latin harflerini kabul etmiştir. Rusya önderliğindeki bu alfabe değişimini destekleme hareketi Türkiye’den ilgi ile izlenmiştir (Başgöz, 1995, ss. 116-117).

Bakü Kongresi sonrasında TBMM içerisinde Latin harflerine karşı çıkanların sayısının azaldığı söylenebilir fakat bu kongre kararlarının Mustafa Kemal tarafından nasıl değerlendirildiğini bilmemekteyiz.

23 Mayıs 1928 tarihinde Bakanlar Kurulu tarafından alınan karar ile Dil Encümeni kurulmuş ve Latin harflerinin kullanımı üzerine çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle 20 kadar alfabe incelenmiştir. Bunların arasında Sovyet Rusya’nın desteklediği Azerbaycan’da ve diğer Türk devletlerinde kullanılması kararlaştırılan Lâtin kökenli yeni Türk alfabeleri de vardır. Bir Elifba Raporu hazırlanmış ve içerik olarak Fransız, Alman, İngiliz, İtalyan ve Macar alfabeleri incelenerek Latin harflerinin nasıl kullanılacağı yazılmıştır. Bununla birlikte gazetelerde harf devrimi çalışmaları hakkında topluma bilgiler verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yurt dışı kaynakları tarafından Türkiye’deki harf değişikliği çalışmaları yakın takibe alınmıştır.

Amerikan Büyükelçisi Joseph C. Grew’in Washington’a iletildiği Türk alfabe değişikliği konusundaki raporlar bunun göstergesidir. Raporda yeni Türk alfabesinin bir proje olduğu, Türklerin onların alfabesini kullanacaklarını, diğer alfabeler ile kıyaslanınca Alman alfabesinin sesli harflerinin kullanılması nedeni ile Türk alfabesinin daha çok Alman alfabesine benzediğini, yeni alfabenin halk tarafından benimsenmesi için Türk basınına büyük sorumluluk düştüğünü, Amerika tarafından yeni alfabe reformununun maddi olarak desteklenmesi gerektiği ifadelerinde bulunmuştur (Şimşir, 1979).

Ayrıca harf devriminden sonra Latin harfleriyle gazetelerin basımı ve çoğaltılması için gereken maddi desteğin Amerika’dan istenmesi dikkat çekici bir unsurdur. Bununla birlikte yabancı basında dil devrimi ile ilgili fazlaca destek verilmesi birkaç yıl önce yurdu işgale gelen güçler tarafından itibar gösterilmesi de dikkate değer bir konudur (Şimşir, 1992, s. 95).

8 Ağustos 1928 tarihinde Gülhane Parkında dil komisyon raporu onaylandıktan sonra harf ve yazı devrimi açıklanmıştır:

"Arkadaşlar, güzel dilimizi ifade etmek için yeni Türk harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, ahenktar, zengin lisanımız, yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Asırlardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran, anlaşılmayan ve anlamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak ve bu lüzumu anlamak mecburiyetindeyiz. Lisanımızı muhakkak anlamak istiyorum. Bu yeni harflerle behemehâl pek çabuk bir zamanda mükemmel bir surette anlayacağız. Anladığımızın asarına yakın zamanda bütün kâinat şahit olacaktır. Ben buna kat'iyetle eminim, siz de emin olunur." ("Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri", 1981, ss. 251-253).

3 Kasım 1928 tarihinde resmî gazetede harf devrimi yayımlanarak Latin harflerinin kabulü resmi olarak yürürlüğe girmiştir. 1929 yılında yürürlüğe giren Latin harflerinin kabulü kanununun 5. maddesi gereği Türkçe kitapları Latin harfleri ile yeniden basılmıştır. 1 Haziran 1929 tarihine kadar halkın Arap harflerini kullanarak kamu kurumlarına müracaatları kabul edilmiştir. Fakat 1 Haziran 1930 tarihinden itibaren ise resmî veya özel tüm işlemlerin Latin alfabesi ile yapılması zorunlu kılınmıştır (Sadoğlu, 2010, s. 227). Kanunun kabul edilmesinden iki sene içerisinde mekteplerde, dershanelerde ve halka açılan kurslar ile ulusal bir seferberlik çerçevesinde Latin harfleri öğretimi hızlandırılmıştır. Halk 1929 tarihinden itibaren hiçbir resmi başvurusunda Arap harflerini kullanamaması nedeni ile Latin harflerinin kullanımı mücbir sebep haline getirilmiştir.

Atatürk'e göre;

“Türk harflerini çabuk öğrenmelidir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu vatanseverlik ve milliyetçilik görevi biliniz. Bu görevi yaparken düşününüz ki, bir milletin, bir toplumun yüzde onu, yirmisi okuma-yazma bilir, yüzde sekseni, doksanı bilmezse bu ayıptır. Bundan insan olanların utanması gerekir. Bu millet utanmak için yaratılmış bir millet değildir; övünmek için yaratılmış, tarihini övünçle doldurmuş bir millettir! Fakat milletin yüzde sekseni okuma-yazma bilmiyorsa bu hata bizde değildir. Türk'ün karakterini anlamayarak kafasını birtakım zincirlerle saranlardadır. Artık geçmişin hatalarını kökünden temizlemek zamanındayız. Hataları düzelterek. Bu hataların düzeltilmesinde bütün vatandaşların çalışmasını isterim. En son bir yıl, iki yıl içinde bütün Türk toplumu yeni harfleri öğreneceklerdir. Milletimiz yazısıyla, kafasıyla bütün uygarlık âleminin yanında olduğunu gösterecektir.” (Atatürk'ün maarife ait”, 1985, s. 28)

Atatürk'ün cümlelerinden anlaşılacağı gibi medeniliğin göstergesi olarak Latin harflerinin kullanımı gösterilmekteydi. Dil devrimi ile yeni kurulan Türkiye, Osmanlıdan kalan parça olarak anılmayacak, yeni kurulan bir devlet misali özgür bırakılacaktı. Ayrıca dil devrimi sayesinde halk kendi mirasından bir nesil sonrası koparak Batı medeniyetini takip edebilecekti.

Erken Cumhuriyet döneminde dil kavramı ulus inşasında tamamen ideolojik bir araç olarak kullanılmıştır. Toplumsal birleşmeyi sağlaması konusunda ulusçuluğun temeli sayılması, halkın dünya görüşünü etkilemek için basım yayının daha fazla kullanılması, Osmanlı mirasını ötekileştirmedeki rolü konusu bunun delilleridir. Dil kavramı Cumhuriyet döneminde bir iletişim aracı olmaktan çıkmış dünya görüşünü temsil eden bir kavrama ve algılama biçimine dönüşmüştür. Bu dönemde kullanılan kelimelerin (böler, ayırt eder, birleştirir, sınıflandırır) gücünden yararlanılmış, dil toplumun biçimlendirici aracı olarak düşünülmüştür (Gökberk, 2007, ss. 70-71). Millileştirilmiş dil topluma hazır bir düşünme biçimini var etmiştir. Dil devrimi konusundaki asıl problemin konusu burada başlamaktadır. Cumhuriyet dönemindeki dil devriminin altında Cumhuriyet dönemi aydın düşünce yapısının ideolojik olarak dil kavramı etrafında ihya edilmesi yatmaktadır.

1923-1938 Cumhuriyet erken dönemi arasında gerçekleştirilen dil politikalarını 1936 ve sonrası olarak iki bölümde incelemek gerekmektedir. 1936 yılına kadar olan dönemde alfabe değişikliği dilde sadeleştirme çalışmaları, Türkçe'nin diğer diller arasındaki yerini belgelendirme, Fransızca kelimelerden Türkçeye kelime kazandırma çalışmaları, yabancı kelimelere Türkçe karşılık bulma konuları ile ilgilenilmiştir. Aynı dönemde Türk tarihi tezi ile Türkçe olmayan kelimelerin Türkçeleştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Hatta I. Türk Dili Kurultayında Türkçenin kökeninin Osmanlı'dan önceki milletlere dayandırılması ve farklı diller ile olan bağlantıları ile ilgili bildirimler sunulmuştur (Çelik, 2009, s. 892).

İkinci dönem olarak 1936 yılında Türk ulusu devletinin Osmanlı Devleti'nden ayrı şekilde kurulduğunu dünyaya ispatlamak için Türkçenin yerinin Türklüğün yeri ile eş zamanlı değerlendirme konusunda

rasyonel içerikler oluşturma çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalara bizzat Atatürk liderlik etmiştir. Türk dilinin Osmanlı'dan önce hatta diğer dillerden eskiye dayandırılmasını temel alan Güneş Dil Teorisi bizzat Atatürk'ün geliştirilmesini istediği bir tezdur.

Viyanalı dil bilimci F. Kvergiç'in Atatürk'e göndermiş olduğu broşürden esinlenen Güneş Dil Teorisine göre insanoğlunun ilk olarak dünyada güneş ile ilgili düşünce alanı oluşmuştur. Kendi varlığını tanımaya başladığı andan itibaren ilk düşünme alanı Güneşle alakalı olmuştur. İlk olarak Güneş adlandırılmış ve sonrasında çevresindekileri adlandırma ile dil kavramı oluşmuştur. Hayatı simgeleyecek ateş, su, sıcaklık, parlaklık gibi çoğu kelimenin kökeni güneş ile ilgili düşünce alanıdır. Zaman ile ses ile anlam ilişkisi kurulmuş ve yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Diller arasındaki çoğalma bu sayede olmuştur. Güneş Dil teorisine göre Moğol, Mançu, Tunguz dilleri ile Fin, Macar, Japon, Hitit dilleri arasında bir bağ bulunmaktadır. Yine Güneş dil teorisine göre Akdeniz çevresinde oluşan toplumların kökeninin Orta Asya'ya dayandığı ve Türkçenin de bu toplumların dillerinin atası konumundadır.

Kvergiç'in sosyoloji ve antropoloji bilimlerini birleştirerek sürdürdüğü çalışmasına göre ilk insan kalıntıları 70000 yıl öncesine ait olarak Pasifik denizinden çıkartılmış ve MU kıtasında Uygur ve Sümer Türkleri dünyaya uygarlıklarını yaymıştır (Demir, 2010). Bu bilgiler Güneş Dil teorisine göre Türklerin kökeninin en eskiye kadar dayandırılmasını sağlamıştır. Ayrıca Kvergiç çalışmasını, S. Freud'un psikanaliz görüşü ile de değerlendirmiş ve diller arasındaki akrabalık bağlarını incelemiştir. Atatürk en eski uygarlık kökeni ve dil kökenleri ile bizzat Türkçenin ilişkisini incelemek için Güneş Dil Teorisini 24-31 Ağustos 1936 tarihlerinde III. Türk Dil Kurultayı'nda tartışmaya açmıştır. Ayrıca yine bu ikinci dönemde 1935-1938 yılları arasında, Güneş Dil Teorisi konusunda 25 kitap basılmıştır (Çelik, 2009, ss. 894-895).

Kvergiç, Türkçenin tüm dillerin kökenini oluşturduğu konusunda net bir ifade kullanmamıştır. Fakat Türk tarih tezi çalışmalarında Türklerin kökeninin Sümerlere kadar dayandırılması ve Güneş Dil teorisine göre kabul edilen dillerin akrabalığı konusu sayesinde Türkçe otomatik olarak diğer dillerin lideri haline gelmiştir. Bu nedenle Türk dilinin sadece Hint-Avrupa, Hamitik-Semitik, Sümer dillerinin kökenini değil tüm dünyanın dillerine lider olduğu kabul edilmiştir.

Türk Tarih tezi ile sürdürülen Güneş Dil teorisi sonuç olarak Afrika'dan Avrupa'ya tüm dillerin kök dil olarak Türkçeden türemiş olduğu yargısına varmıştır. Türklerin kökeni olduğu Afet İnan'ın kafataslarını incelemesi ile desteklenen brakisefal Türk ırkı tüm uygarlıkların lideri konumundadır.

Türk Tarihi Tedkik Heyeti genel sekreteri Reşid Galip'in ifadeleri dönemin düşüncesini özetlemektedir. Ona göre Türkler Orta Asya'daki ilk medeniyetin kurucuları olması nedeni ile tüm medeniyetlerin kökeni olmuşlardır. Türk Tarih tezi ve Güneş Dil teorisinin temel göstergesi Türklerin kökeninin Osmanlı ile başlamamış, daha öncesinde var olduğu konusudur (Turgut, 2007, ss. 26-32). Amaçları ise siyasal birliğin sağlanması adına ulusal kimliğin oluşturulması ve millileştirilmiş dil ile toplum aynı potada eritilmesini sağlamaktır. Türkçe haricinde kullanılan diller Türklüğün özünden uzaklaşmasına neden olduğu için ötekileştirilmiştir.

Güneş-Dil teorisi kendi içerisinde bazı çelişkiler barındırmaktadır. Tüm dillerin kökeni olarak kabul edilmesine rağmen Arapça ve Farsçanın bu dillerden sayılmayıp ötekileştirilmesi bu çelişkiyi göstermektedir. Ayrıca bu teorinin sonunda birçok yabancı kelime Türkçe diye alınmış, yabancı kelimelere karşılık bulmak için kelime türetme işi başlamıştır (Levend, 1967, s. 23).

Bu teorinin ulus-devlet oluşumunun rasyonel alt yapısını oluşturduğu düşünülse de bir milletin kültürel mirasını oluşturan Osmanlı'dan kalma edebi eserlerin Türkçe olmadığı için görmezden gelinmesi milli bir toplumu nasıl aynı tarihte birleştirecekti ve kültür dili nasıl görmezden gelinecekti? Ayrıca Orta Asya'dan beri tüm uygarlıkların atası olan Türk kültürü son 600 yılda elde etmiş olduğu kültür içeriklerini nasıl reddedecek ve destanlarını 600 yıl geriye atlanılarak ilk medeniyetlerden transfer edecekti?

Dil devrimi Cumhuriyet milliyetçiliğinin ideolojik bir projesi olarak ulus devleti tek bir dil etrafında toplayarak ortak bir konuşma ve yazma dili var etmeye çalışmıştır. Osmanlı'dan kalan heterojenik toplum bu sayede homojen hale gelecektir. "Bir milli devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin yöneticilerinin de yöneldiği bu proje, neredeyse birçok milliyetçi siyasette görülen ortak bir karakteristiktir." (Bostancı, 2002, s. 70).

Atatürk'ün dil devrimi projesindeki hedefi Türklük kavramının üstünlüğü çerçevesinde toplanan bir Türk ulusu oluşturmaktı. Aslında bakıldığında Türkçenin kullanılması ve Türklük kavramının üstünlüğü Osmanlı Devleti'nden kalan miras bir düşüncenin izlerini taşımaktadır. Karpat'ın ifade ettiği gibi Osmanlı'da devlet dilinin Türkçe olması ve Enderun'da yetişen ve üst düzey yöneticilerin kendi aralarında Türkçe konuşması ayrıcalıklı bir durum olarak görülmüştür. Bu nedenle, Osmanlı Devletindeki siyasal liderlerin Türk kökenli olduklarını ve Türkçe konuşmanın bir ayrıcalık olduğunu Osmanlı tarihinde görmek şaşırtıcı değildir. Osmanlı ve İslâmî tarihsel kimlikler ve deneyimler bilinç alanına getirilmiş ve "Türklük" etiketi altında içselleştirilmişti (Karpat, 2013, s.17). Buradaki çelişki Osmanlı geleneğini reddedip yine Osmanlı tarihinde de geçerli Türklük vurgusunun üst düzeyi temsil etme düşüncesinin kullanılmasıdır.

Sonuç olarak Dil devrimi problemi Tanzimat döneminde resmi olarak dile getirilmiş olup Cumhuriyet döneminde alfabe değişikliği ile çeşitli aşamalardan gelinerek sonuçlandırılmıştır. Üç tarihsel aşama ile dil problemi değerlendirilebilir:

1-Tanzimat dönemine kadar sadece dilde sadeleştirme ve imla hatalarını düzeltme konusunda yapılan çalışmalar yapılmıştır.

2-II. Meşrutiyet ve Jön Türkler döneminde ulus devlet-ortak dil çalışmaları başlamıştır. Dil probleminin ideolojik olarak düşünce yapısı bu dönemde ortaya çıkmıştır.

3-1920'lerde başlayan ve Atatürk'ün ara sıra konuşmalarında Arap harflerinin değiştirilmesi gerektiğini söylediği dönemdir. Lozan antlaşmasına kadar harf inkılabı konusunda net bir bilgi verilmemiştir. Lozan antlaşması sonrasında alfabe değişikliği konusu netlik kazanmıştır. Dil devrimi Cumhuriyet döneminde yurt içinde büyük değişimlere neden olduğu gibi Amerikan Büyükelçiliği, İngiltere basını, Sovyet Rusya gibi yurt dışı gözlemciler tarafından da yakından takip edilmiştir. Halkın günlük konuşmalarını, resmi işlemlerini etkileyen ve bir anda alfabe değişimi ile sonuçlanan dil devrimi halkın kendini hazırlama süresi verilmeden yapılması ve geçiş sürecinin yetkeci tavırla sürdürülmesi nedeni ile hala problem olarak nitelendirilmekte ve etkileri tartışılmaktadır.

<sup>5</sup> Erzurum'da Kongrenin yapıldığı günün akşamı, yakın arkadaşı, eski valilerden Mazhar Müfit Kansu'ya, kafasında plânladığı konuları not ettirir: 1) Zaferden sonra hükümet şekli Cumhuriyet olacaktır. 2) Padişah ve Hanedan hakkında zemini gelince icap eden muamele yapılacaktır. 3) Tesettür (örtünme) kalkacaktır. 4) Fes kalkacak, medeni milletler gibi şapka giyilecektir. 5) Lâtin harfleri kabul edilecektir (Kansu, 1966, s.131).

Ulus-devlet inşa sürecinde hedef olarak devlet sınırlarının içerisinde homojenleşerek, sınırlarının dışındakilerle birleşerek bütünleşmektir. Modern dönem milliyetçiliği homojen bir dünya ve tek tip vatandaş yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bunun sebebi diğer ulus-devletleri ile siyasi rekabet alanında birlik halinde hareket etme zorunluluğundan kaynaklanmıştır. (Durgun, 2014, s. 141). Ulus-devlet inşasındaki politikalar, pragmatik ortak değerler, temele alınan ulusal bağlardan oluşmaktadır (Erözden, 2008, s. 125) Bu bağlamda türdeşleştirme olarak uluslaştırma üç temel araca başvurulmuş gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu araçlar okul (eğitim), ordu (zorunlu askerlik) ve sandık (siyasi katılım)tır. Ulusal kimlik ve ulus-devlet inşa etmede bu etkili araçlar ile milli kimlik unsuru oluşturmakta “biz” ve “öteki” kavramları toplumda yer edinmiştir. (Sadoğlu, 2010, s. 22).

Modern ulus-devletin kurulmasındaki diğer güçlü unsurlar ise ortak kültür ve resmi dil kavramıdır. Ulus-devlet tek tip vatandaş yetiştirme fikri ile bireyi ulusal bir ruhla yeniden şekillendirmek istemiş, yurttaş en üst aidiyet biçimi olarak “ulus” a bağlı kılmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda dil, en etkili araç haline getirilmiştir. Bunun için eğitim, yayın ve kültür unsurları bilinçli bir şekilde kullanılmıştır. (Sadoğlu, 2010, s. 3). 19. Yüzyıldaki milliyetçilik akımlarındaki en fazla vurgulanan unsur “dil” olmuştur. Sadece Yeni Türkiye’de dil kavramı bilinçli siyasi alanda kullanılmamış aynı dönemde Avrupa’da yeni kurulan birçok devlette, “dil” devletin kuruluşunda temel unsur haline gelmiştir. Norveç, Bulgaristan, Romanya, Ukrayna, Finlandiya ve Türkiye bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu dönemdeki milliyetçilik hareketlerinde dil aynı anda bir amaç ve araç haline gelmiştir (Kasımoğlu, 2012, s. 167).

## **Sonuç ve değerlendirme**

Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kurulmasından itibaren ulus-devlet inşasını gerçekleştirebilmek için Cumhuriyetin üst düzey kurucuları tarafından siyasi, kültürel ve ekonomik birçok reform gerçekleştirilmiştir. Hedeflenen modern bir ulus-devlet inşasında Türk milliyetçiliği, milli birlik fikirlerine dayanmaktadır. Bu kapsamda ilk hedef homojen bir ulus inşası olup bunun için en önemli araç ortak dil kavramının etrafında toplumu birleştirmek olmuştur.

Erken dönem Cumhuriyet döneminin dil ve kültür politikalarına bakıldığında, hem Batılılaşma hedefine uygun olarak zihniyet değişiminde hem de ulusal kimlik konularında dil kavramının ön planda olduğu görülmektedir. Cumhuriyet dönemi ile Türkiye sınırları içerisinde yaşayan halkın tarihi, 700 yıllık Osmanlı tarihinden ziyade 1500 yıllık Türk tarihinde aranmış, Osmanlı’yı oluşturan farklı etnik yapıdan ziyade Hun devletine kadar dayanan Türk ırkına dayandırılmıştır.

Ulus devletinin inşasında sadece dil devrimi ele alınmamış ayrıca Türk tarih tezi ile Türk milliyetçiliği yeni bir boyut kazanmıştır. Dil devrimindeki değişim toplumun arasında Türkçenin konuşulması ve yaygınlaştırılmasının yanında alfabenin değiştirilmesi ve dilin özüne kavuşma çabaları ile devam etmiştir. Bu konuda görevlendirilen TDK Türkçe ifadelerin yazımı ve Türkçeleştirme çalışmalarında başarı kazanmıştır. 1935-36 yıllarına gelindiğinde ise Türk tarih tezini destekleyen Güneş Dil Teorisinin kabul edilmesi ile medeniyetin Orta Asya Türkleri ile başlamış olduğunu ve Türkçenin tüm dillerin kaynağını oluşturduğunu savunan resmi dil politikası benimsenmiştir. Erken Cumhuriyet dönemine şahit olmuş halk, Osmanlı tarihinden tamamen koparılmış sistematik dil devrimi ve tarih tezi ile kültürel ve toplumsal bir dönüşüm yaşamıştır. Bu dönüşüm yurt dışı basını ve büyükelçilikler tarafından yakından takip edilmiş hatta Latin harfleri ile basım yayıma destek verilmesi maksadı ile matbaa yardımları yapılmıştır. Bu nedenle ulus inşa sürecindeki dil devrimi politikaları sadece dilbilimcilerin değil sosyologları, eğitim felsefecileri ve siyaset bilimcileri de ilgilendiren bir konu olmuştur.



Sonuç olarak erken Cumhuriyet döneminde dil devrimi ve politikaları; merkezi yönetimin gerçekleştirilmesi, ulusal eğitim sisteminin oluşturulması, seküler kolektif bir bilincin yaratılması, homojen toplumda tek tip vatandaş yetiştirilerek uluslaşmanın tamamlanmasına yardımcı olmuştur. Oluşturulan yeni neslin kendilerini yeni ulus-devlete ait hissetmeleri için sistematik şekilde tarih bilinci oluşturulmuş, dil kavramı uluslaşma aracı haline gelmiştir.

### Kaynakça

- Atatürk, G. M. K. (29 Teşrinievvel 1339). Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi, *Devre 2*, C. 8, , s. 90.
- Atatürk'ün söylev ve demeçleri (1906-1938), C.II.* (1981). Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Atatürk'ün maarife ait direktifleri.* (1985). Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk.* T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1754 Yayınlar Dairesi Başkanlığı Başvuru Kitapları Dizisi.
- Benveniste, E. (1974). *Dilin Yapısı Toplumun Yapısı*, Çev. Yusuf Alp. Birikim Dergisi, 28-29, 53.
- Bostancı, N. M. (2002). *Cumhuriyetimiz.* Vadi Yayınları.
- Çelik, B. (2009). *Cumhuriyet Dönemi Türk Kültürü: Atatürk dönemi (1920-1938).* Atatürk Kültür Merkezi.
- Demir, G. Y. (2010). Türk tarih tezi ile Türk dil tezinin kavşağında güneş-dil teorisi. *U. Ü. Fen-edebiyat fakültesi sosyal bilimler dergisi*, 11(19), 385-396.
- Donbay, A. (2001). Ziya Paşa'nın "Şiir ve İnşâ" makalesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 181-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/26290/277020>
- Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi.* Ocak Yayıncılık.
- Ergün, M. (2021). *Atatürk Devri Türk Eğitimi.* Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı.
- Erözden, O. (2008). *Ulus-Devlet, İkinci Baskı.* On İki Levha Yayıncılık.
- Gellner, E. (2003). *Uluslar ve Ulusçuluk*, Çev. Büşra Eranlı, Günay Göksu Özdoğan. Hil Yayıncılık.
- Gençoğlu, A. (2015). Türk Ulusal Kimliğinin Kurucu Bir Ögesi Olarak Kolektif Bellek, Okul Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşı Anlatıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 41, 331-351.
- Gökalp, Z. (1918). *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak.* Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Gökberk, M. (2007). *Değişen dünya değişen dil.* Yapı Kredi Yayınları.
- Güler, A. (1989). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikasının ana devreleri ve karakteristikleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 45-67.
- Günalan, R., & Çiçek, N. (2017). Tanzimatın ardından Osmanlı devletindeki idari işlemlerde Türkçe yerine mahalli dillerin kullanılması teşebbüsleri ve alınan önlemler. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 3, 119-134.
- Hobsbawm, E. J. (1993). *Milletler ve Milliyetçilik: 1780'den Günümüze: Program, Mit, Gerçeklik.* Ayrıntı Yayınları.
- Kadioğlu, A. (1996). *Kamusal Alan ile Özel Alanın Yeniden Eklemlenmesi: Demokratik Vatandaşlık.* Diyalog, 1, 119-134.
- Kansu, M. M. (1966). *Erzurum'dan Ölümüne Kadar Atatürk'le Beraber*, I. Cilt. Türk Tarih Kurumu.
- Karpat, K. H. (2013). *İslam'ın siyasallaşması*, 5. Baskı. Timaş Yayınları.
- Kasımoğlu, A. (2012). *Milliyetçilik ve Dil: Dil Milliyetçiliğinin Başarı ve Başarısızlıkları.* Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 3(5).

- Levend, A. S. (1967). "Dilde özleşme hareketinin tarihçesi", dil devrimi üzerine. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lewis, B. H. (1997). Müslümanların Avrupa'yı keşfi, Çev. Dr. Nimet Yıldırım. Birey Yayıncılık.
- Mardin, Ş. (2009). Türkiye'de Toplum ve Siyaset, Makaleler 1, 16. Basım, İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (2012). Türk modernleşmesi (Makaleler 4), Der. Tuncay Önder. İletişim Yayınları.
- Paşa, Z. (1868). Şiir ve inşa. Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi II: 1865-1876, 45-49.
- Renan, E. (1996). "What Is a Nation?", Çev. Martin Thom, *Becoming National: A Reader*, ed. Geoff Eley and Ronald Grigor Suny. Oxford University Press.
- Sadoğlu, H. (2010). Türkiye'de ulusçuluk ve dil politikaları, 2. Baskı. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sezer, A. (2003). Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti tarihi. Siyasal Kitabevi.
- Şimşir, B. N. (1979). Amerikan Belgelerinde Türk Yazı Devrimi. BELLETEN, 43(169), 107-214.
- Şimşir, B. N. (1992). Türk Yazı Devrimi. Türk Tarih Kurumu.
- Togan, Z. V. (1981). Umumi Türk Tarihine Giriş, Enderun Kitabevi, s.257.
- Turgut, E. (2007). Dr. Reşit Galip'in Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Düşüncesi [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Tükel Kılıç, Y. (2009). Wilhelm von Humboldt'ta Ulusal Kimlik ve Dil Sorunsalı: Yabancıliğin İçinden Bütüne Ulaşma Çabası. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 1(21), 41-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1029/11573>
- Ülkütaşır, M. Ş. (1973). Cumhuriyetin 50. yılında Atatürk ve harf devrimi. Türk Dil Kurumu Yayınları.

## 05. Özel/üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme

Salih Kürşad DOLUNAY<sup>1</sup>

Nazlı SALUK<sup>2</sup>

**APA:** Dolunay, S. K. & Saluk, N. (2023). Özel/üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 65-95. DOI: 10.29000/rumelide.1342087.

### Öz

Bu araştırma, özel yeteneklilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimiyle ilgili makale ve tezlerin betimsel olarak analizini yapmayı ve bütüncül bir şekilde ulaşılan sonuçları, önerileri inceleyerek genel durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özel yeteneklilere yönelik Türkçe eğitiminde yapılan çalışmaların içerik olarak incelenmesi ve sonuçlarının yorumlanması temeline dayanan bu araştırmada, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tarama sonucunda 32 tez, 29 makale olmak üzere toplam 61 araştırma incelenmiştir. Yayın yılı, türü, deseni, veri toplama şekli, veri analiz yöntemi gibi nicel değerlerde frekans ve yüzde değeri hesaplanmıştır. Kapsama alınan araştırmaların amaç, sonuç ve öneri gibi başlıklarında ise temalar belirlenmiş ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre en fazla yayının 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. En çok makale çalışması 2021 yılında yapılmıştır ve bunların büyük bir kısmı özgün makaledir. Tezlerden ve bildirilerden üretilen makaleler de vardır. Araştırmalarda en çok deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaların çalışma gruplarını en çok BİLSEM ortaokul ve ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak en çok ölçek/puanlama anahtarlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. En çok kullanılan veri analizi tekniği içerik analizidir. Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik en çok çalışmanın yazma alanında yapıldığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların önemli bir kısmı etki belirlemek amacıyla gerçeleştirilmiştir. Yazma becerisi/tutumu teması özel yetenekli öğrencilerde farklı yöntem/teknik/model kullanıldığında yazma becerilerinin geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılara ve MEB'e yönelik öneriler 19 tematik koddâ, öğretmenlere yönelik öneriler 20 tematik koddâ sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ancak bu çalışmaların da özellikle dil becerilerini üstbilişsel etkinliklerle geliştirecek şekilde düzenlenmesinin uygun olacağı düşünölmektedir.

**Anahtar kelimeler:** özel/üstün yetenekli öğrenciler, Türkçe eğitimi, derleme, betimsel içerik analizi

<sup>1</sup> Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Faköltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bolu, Türkiye), kursaddolunay@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2931-405X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342087]

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Bolu, Türkiye), nazlierekinci@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2823-2722

## A review of the studies on Turkish Education for gifted and talented students

### Abstract

This study conducts a descriptive analysis of articles and theses on Turkish education for gifted students, employing content analysis to analyze and interpret the results holistically. A total of 61 studies, including 32 theses and 29 articles, were examined. Frequency and percentage were calculated using quantitative values of publication type and year, research model, data collection and analysis methods. Based on the objectives, conclusions, and recommendations of these studies, a set of thematic categories was established to examine the collected data using content analysis. The findings showed that most publications occurred in 2019. Many journal articles were published in 2021, with a significant portion of them being original articles. The analysis revealed the presence of articles originating from theses and conference papers. The predominant research methodology was experimental design. The study groups largely consisted of students from BİLSEM secondary and primary schools. Scales/surveys were utilized as the primary data collection tool. The most widely used data analysis technique was content analysis. Most studies on language skills in Turkish education focused on writing skills. A considerable portion of the studies aimed to determine impact. The theme of writing skills/attitudes indicated that implementing diverse methods/techniques/models facilitated writing skills among gifted students. The recommendations for researchers and the MEB were categorized into 19 thematic codes, while suggestions for teachers were classified into 20 thematic codes. The findings of this study clearly indicated a need for additional experimental studies. It is recommended to design research to enhance language skills by incorporating metacognitive activities.

**Keywords:** gifted and talented students, Turkish education, review, descriptive content analysis

### Giriş

Son yıllarda üstün zekâlı/ özel yetenekli bireylerin eğitimi için çeşitli alanlarda farklılaştırılmış/zenginleştirilmiş programlar geliştirmek ülkelerin eğitim politikalarının gündemindedir. Akranlarından zihinsel anlamda farklılık gösteren bu bireylerin eğitimi için özel çaba harcanan alanlardan biri ana dili eğitimidir. Ülkelerin geleceğini şekillendirmede önemli bir rolü olan özel yetenekli bireylerin; okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi gibi dil becerilerinde yetkin olmaları beklenir. Türkçe eğitiminde, özel yetenekli bireyler için geliştirilecek programlarda; bu bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalardan yararlanmanın önemi büyüktür. Alanda yapılmış çalışmaların ayrıntılarına geçmeden önce üstün zekâ/özel yetenek kavramının tanımı, bu bireylerin eğitimi ve özel yeteneklilerde dil becerilerinin geliştirilmesi gibi konulara kısaca değinmek faydalı olacaktır.

Zihinsel anlamda nitelikli olan bireyleri ifade etmek için geçmişten günümüze çeşitli terimler kullanılmaktadır. Zeki, akıllı, dâhi, deha, kafalı, seçkin, üstün zekâlı, üstün yetenekli (Ataman, 2003), potansiyel yetenek (Eriş, 2013), bahşedilmiş çocuk (Schultz ve Delisle, 2011), hünerli, parlak zekâlı çocuk (Cutts ve Moseley, 2004), istisnai/olağanüstü çocuk (Gallagher & Moss, 1963), potansiyel liderler (Witty, 1953) gibi terimlerin tercih edildiği görülmektedir.

İfade edilen terimlerden “üstün” önadı, bireylerin kişilik gelişiminde olumsuz sonuçlar oluşturabileceği gerekçesiyle tartışmalara konu olmuştur. Eriş (2013) “üstün yetenek” söz öbeğindeki “üstün” kavramı

yerine “potansiyel” sözcüğünü kullanmakta hassasiyet gösterdiğini belirtir. “Üstün” kavramının kibir çağrışımları yapabildiğini ve eğitim bağlamında talihsiz bir sözcük seçimi olduğunu vurgular. Son yıllarda “üstün” teriminin bu olumsuz çağrışımları “özel” kavramını gündeme getirmiş ve “üstün yetenek” yerine “özel yetenek” terimi kullanılmaya başlanmıştır. Özel yetenek/üstün zekâ, ortalama zekâyâ sahip çocuklara kıyasla daha çabuk, daha fazla öğrenebilen ve öğrendiği bilgiyi uygun alanlarda etkili şekilde kullanabilen (Davis, 2014), kayda değer insan özellikleri sergileyen ve düzenli bir performans içinde olan (Witty, 1953), bir duruma uyma konusunda doğuştan gelen güç ya da kapasite (Türk Dil Kurumu, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Çocuğun zekâsını bilmek; programı çocuğun yeteneğine göre uyarlamak ve onun gerektiği gibi öğrenip öğrenmediğini bilmek için önemlidir (Cutts ve Moseley, 2004). Örgün eğitim kurumlarında özel yetenekli çocuklarla her sınıf ve eğitim ortamında öğretmenlerin karşılaşması, eğitimcilerin bu özel çocukları nasıl eğiteceklerini bilememeleri, bu çocuklara yönelik özel eğitimler ve programlar geliştirme gerekliliğinin ana kaynağı olmuştur (Ataman, 2003). Özel yeteneklilerin eğitimi için geliştirilen programların, akranlarına göre normal gelişim gösteren öğrencilerin müfredatlarından farklılıklar göstermesi beklenmektedir. Özel yetenek tanısı konmuş bir öğrenciye akranları ile aynı kazanımları uygulamaya çalışmak, hem bu öğrencilerin gelişimini yavaşlatacak hem de ülke kalkınması için bu verimli kaynaklardan yeterince yararlanamama riski oluşturacaktır. Enç (2005) demokratik toplumların eğitimde eşit olanak ilkesine büyük önem verdiğini belirtmekte ve üstün yeteneklilere özel eğitim olanağı sağlamanın, onların doğal yeteneklerini son sınırına kadar geliştirmenin eğitimde eşitlik ilkesine uygun olacağını ifade etmektedir. Eriş (2013) özel yetenekli bireylere zaten yapabildiğini yaptırmaya devam etmenin ve yeni bir şey öğrenmediği bir ortama bu bireyleri mahkûm etmenin eşitsizliğin başka bir şekli olduğunu ifade eder.

Pfeiffer (2001) Amerikan toplumunda üstün zekâlıların yetersiz hizmet alan, hatta özel ihtiyaçları olan bir nüfus olduğu konusunda her geçen gün endişelerin arttığını ifade eder. Üstün zekâlı ve yetenekli kişilerin eğitimleri ile ilgilenenlerin çoğunluğunun, bu bireylerin benzersiz ve zorlayıcı ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli donanıma sahip olmadığını savunur. Son yıllarda benzer kaygıların ülkemizde de yaşandığı söylenebilir. Özel yetenekli bireylerin akademik ve kişisel gelişimlerini destekleyerek üstbilişsel kazanımların yer aldığı farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş programlar uygulama çabası olduğu görülmektedir. Bu çabanın resmîyet kazandığı en yaygın yetkili kurum Bilim ve Sanat Merkezleridir (BİLSEM). Özel yetenekli öğrencilere okul içinde Destek Eğitim Odası adı altında, okuldan geriye kalan zamanlarda da BİLSEM’lerde farklı destekler sunulmaktadır (Çitil & Ataman, 2018).

Cao ve arkadaşlarına (2017) göre üstün yetenekli olarak tanımlanan öğrencilere uygulanacak programların etkililiği düzenli olarak izlenmeli, ayrıca bu bireylerin ilerlemeleri de sürekli olarak değerlendirilmelidir. Araştırmalardaki yeni gelişmeler sayesinde, üstün zekâlıların eğitiminde daha da ileri bir seviyeye ulaşılmasının sağlanacağı bir gerçektir. Özel yetenekli bireylerle ilgili Türkçe Eğitimi alanında yapılan çalışmaların kapsamlı bir analizini yapmayı amaçlayan bu araştırmanın alandaki ilerlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Özel yeteneklilerde dil becerilerinin geliştirilmesi

Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş uygulamalar ve programlara her eğitim alanında olduğu gibi Türkçe eğitiminde de ihtiyaç vardır. Sürekli değişen ve değişimin hızına yetişmenin çaba gerektirdiği günümüz şartlarında, özel yeteneklilerin eğitiminde de bu değişimin hızını yakalamak

önemlidir. 21. yüzyıl teknolojisiyle değişime uğrayan eğitim anlayışı neticesinde, özel yetenekli bireylerin Türkçe dersi programlarının; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde çağı yakalayan nitelikte etkinliklerle farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi gerekir. Little'a (2001) göre sözel alanlarda üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış programlar sözel becerileri geliştirmek için bir meydan okuma olarak tasarlanmalıdır. Bu öğrencilere ileri düzey söz varlığı kazandırmak, onları akranlarından daha erken zamanlarda edebiyatla tanıştırmak, soyut kavramları tartışmaları için ortam oluşturmak ve akıl yürütme yöntemlerinden faydalanmak üstbilişsel davranışları teşvik eder.

Özel yetenekli bireylerin dinleme becerilerini geliştirirken bu bireylerin özellikle ilgi alanlarına yönelik bilimsel toplantılarda bulunmalarını sağlamak ve bilim insanları ile gerçekleştirebilecekleri söyleşiler düzenlemek faydalı olacaktır. Çelik'e (2022) göre odaklanma ve dikkat konusunda son derece başarılı olmalarına rağmen çabuk sıkılabilen özel yetenekli öğrencilerin dikkat sürelerini canlı tutan eleştirel dinleme becerisini geliştirebilecek dinleme ve izleme materyalleri bu bireylerin dinleme becerilerini geliştirmeyi destekler.

Konuşma becerilerini desteklemek için özellikle benzer bireysel özellikler gösteren akranları ile felsefi, akademik, bilimsel sohbetler düzenlemek hem akademik bilgilerini artırmaya fırsat sunacak hem de dinleme, konuşma gibi dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Yıldız'a (2022) göre özel yeteneklilerde başkalarını ikna edebilecek doğal bir liderlik yeteneği vardır fakat bu yeteneğin geliştirilmesi için konuşma becerisini doğru ve etkili tekniklerle geliştirmek önemlidir.

Çabuk ve kolay öğrenen özel yetenekli öğrencilerin öğrenme içgüdüleri gelişmiştir ve bu bireyler soyut düşünme becerisiyle bilgiyi yeniden üretebilen bellek gücüne sahiptirler. Sorgulamayı, tartışmayı, değerlendirmeyi severler ve üstbilişsel bir zihinsel beceri olan eleştirel düşünmeye yatkındırlar. Bu bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmada; eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel yazma gibi alt becerilerle eleştirel düşünme güçlerini geliştirmeleri ve bu becerileri alışkanlığa dönüştürmeleri hedeflenmelidir (Çelik, 2022).

Özel yetenekli bireylerin ileri seviyedeki okuyucular olmalarını sağlamak için ihtiyaçlarını karşılamak üzere uygun şekilde kişiselleştirilmiş programlara ve öğretmen rehberliğine de ihtiyaç vardır. Okuma ilgi ve sevgileri yüksek olsa da onların bu becerilerini doğru şekilde geliştirebilmeleri alacakları eğitimle mümkündür (Wood, 2008). Özellikle özel yetenekli bireylerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek; okudukları, dinledikleri arasında ilişki kurmalarını öğretmek yeni ve özgün fikirler ortaya koyabilmelerini desteklemek gerekir. Bu konuda öğretmen desteği çok önemlidir. Alevli'ye (2022) göre eleştirel okuma etkinliklerinde öğretmen ayrıntılı açıklamalarla örnek eleştirel okumalar yapmalıdır. Böylece öğrenciler de yardıma ihtiyaç duymadan zamanla eleştirel okumalar yapabileceklerdir. Öğretmen rehberliğiyle okuduklarından yeni çözümler, fikirler ve bakış açıları geliştirebilmeleri kolaylaşacaktır (Kara ve Ünal, 2022).

Özel yetenekli bireylerin akranlarından hızlı öğrenme, güçlü bir hafızaya sahip olma, okumaya karşı ilgili olma, akranlarına göre söz varlığının zengin olması gibi bireysel özelliklerini dil becerilerini geliştirmede bir fırsat olarak kullanmak bu bireylerin potansiyellerini açığa çıkarmada ve geliştirmede önemlidir. Bu gelişimi sağlamanın yolu da zenginleştirilmiş üstbilişsel etkinlikler, programlar planlamak ve uygulamakla ve paydaşların üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ile mümkündür. Özel yetenekli bireylerin dil becerilerini geliştirmede; programların, araştırmaların, öğretmenlerin etkisi önemli olduğu için bu çalışmada, Türkçe alanında özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yürütülmüş araştırmaların ayrıntıları bütüncül bir analizle ele alınmaktadır.

## Araştırmanın amacı ve önemi

Alanyazında yapılan çalışmaları farklı boyutlarıyla ele alması ve ilgili paydaşlara bütüncül bir tablo sunması bakımından eğilim araştırmaları gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Derleme çalışmaların yürütülmesi ne kadar önemliyse derlemeye dahil edilen araştırmaların farklı yıl aralıklarına göre güncellenerek yeni araştırmaların yapılması da o derece önemlidir. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) 2000-2011 yılları arasında yayımlanan Türkçe eğitimi araştırmalarının eğilimlerini; Özçakmak (2017) 2011-2015 yılları arasında yürütülen Türkçe eğitimi araştırmalarının eğilimlerini, Önal ve Maden (2021) 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini; Demir ve Çalışkan (2021) 2011-2020 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerindeki eğilimleri; Demir (2021) 2010-2020 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanan doktora tezlerindeki eğilimleri tespit etmiştir. Bu eğilim çalışmalarında görülmektedir ki hem yıl aralıkları hem de araştırma yöntem ve türleri eğilimlerin sınırlarını belirlemede yol gösterici olmuştur.

Son yıllarda özel yeteneklilerin eğitimi alanında Türkçe dersine yönelik çalışmaların artış göstermesi üstün/özel yetenekliler özelinde de derleme ve eğilim araştırmalarına duyulan ihtiyacı hissettirmiştir. İnnalı (2017) çalışmasında, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaları genel özellikleri ile değerlendirmiştir. Oğuz (2021), 2017-2020 yılları arasında yayımlanan özel yeteneklilere yönelik ana dili eğitimiyle ilgili çalışmaların eğilimlerini belirlemiştir. Kırıcı ve Ceylan (2023), Türkçe eğitimi alanında üstün yetenekli öğrenciler konusunda yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini araştırmıştır. Bu araştırmanın diğer araştırmalardan ayrılan yönü hem yıl sınırlamasının olmaması hem de araştırma türü bakımından hem makaleler hem de tezleri kapsamıdır. Ayrıca özel yeteneklilere yönelik Türkçe eğitimiyle ilgili yapılmış araştırmaların hem bütüncül olarak sonuçlarını hem de araştırmaların önerilerini derleyen bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın yapılma gereksesidir.

Özetle bu araştırmanın amacı, özel yeteneklilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimiyle ilgili makale ve tezlerin herhangi bir yıl sınırlaması olmaksızın; nicel, nitel ve karma araştırmaların tamamının ayrıntılı bir şekilde betimsel olarak analizini yapmak ve bütüncül bir şekilde ulaşılan sonuçları ve önerileri inceleyerek genel durumu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların genel özellikleri (yayımlanma yılı, yayınlanma türü, üretilme biçimi gibi) nelerdir?
- Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların yöntembilimsel özellikleri (yöntem/desen, çalışma grubu, veri toplama ve çözümleme) nelerdir?
- Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?
- Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların amaçları ve konuları nelerdir?
- Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların ulaştıkları sonuçlar nelerdir?

- Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların sunduğu öneriler nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama ve analiz süreci, araştırmanın geçerlik-güvenirlilik konuları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 1. Araştırma deseni

Bu çalışmada, özel yeteneklilere yönelik Türkçe eğitiminde yapılan çalışmaların içerik olarak incelenmesi ve sonuçlarının yorumlanması temeline dayanan betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi, alanda çalışma yapacak bilim insanlarına, araştırma yapacakları konuları zaman kaybına yol açmadan daha pratik bir şekilde belirlemede yol gösterici olması bakımından önemlidir (Çalık ve Sözbilir, 2014; Göktaş ve diğerleri, 2012; Selçuk ve diğerleri, 2014; Ültay ve diğerleri, 2021). Çalık ve Sözbilir (2014) pek çok yayından derlediği araştırmasında içerik analizi çalışmalarını; meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olarak sınıflandırır. Meta-analiz deneysel bulguların derlendiği çalışmalar, meta-sentez nitel çalışmaların nitel bir bakış açısıyla ele alındığı çalışmalar, betimsel içerik analizi ise nitel ve nicel çalışmaların ele alındığı çalışmalardır. Bu çalışmada özel yeteneklilere yönelik Türkçe eğitimi alanında, araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği varsayılarak hem nicel hem de nitel araştırmalar analiz sürecine dâhil edilmiş, bu bakımdan da yöntem olarak betimsel içerik analizi tercih edilmiştir.

### 2. Verilerin toplanması

Özel yeteneklilere yönelik Türkçe eğitiminde yürütülen araştırmaların ancak son yıllarda artış gösterdiği varsayılarak bundan sonraki süreçte araştırma yapacak yazarlara genel durumu ayrıntılı olarak gösterebilmek için araştırmanın verilerini toplarken yayınlarda zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Türkçe eğitiminde yürütülen çalışmalar olması nedeniyle veriler Türkiye'de yapılan makale ve tezlerden toplanmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşmak için YÖK Tez Merkezi'nin veri tabanı; makaleler için DergiPark, Google Scholar ve Sobiad veri tabanları kullanılmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için, bulunan araştırmaların kaynaklarından da yararlanılmış ve kaynakçada yer alan özel yeteneklilere yönelik dergilerin veri tabanları da taranmıştır. Konu ile ilgili araştırmalar belirlenirken "üstün zekâ, özel yetenek, BİLSEM" anahtar sözcükleriyle tarama yapılmıştır. Araştırmalar belirlenirken yalnızca Türkçe metin olanlar araştırma kapsamına alınmış, yabancı dilde yayımlanmış çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bildirilerden ve tezlerden üretilen makaleler incelemeye dâhil edilmiştir. Yapılan tarama sonucunda 32 tez, 29 makale olmak üzere toplam 61 çalışma incelemeye tabi tutulmuştur.

### 3. Verilerin analizi

Özel yetenekli öğrencilere Türkçe eğitimi konulu çalışmaların genel özellikleri, yöntemsel özellikleri, dil becerilerine göre dağılımı, gerekçeleri, amaçları, sonuçları ve önerileri Microsoft Excel yazılımına başlıklar hâlinde veri olarak girilmiştir. Yayın yılı, türü, deseni, veri toplama şekli, veri analiz yöntemi gibi nicel değerlerde frekans ve yüzde değeri hesaplanmıştır. Kapsama alınan araştırmaların amaç, sonuç ve öneri gibi başlıklarında ise temalar belirlenmiş ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizinde amaç, verileri belirli kavramlar, temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları



okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Böylece daha önce fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sayesinde keşfedilebilir.

#### 4. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmacılar tarafından çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için hem veri toplama süreci hem de veri analizi ve çalışmayı rapor halinde sunma sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından ilgili literatür titizlikle incelenmiş ve uzman görüşü de alınarak Veri Giriş Formu oluşturulmuştur. Uzman görüşünün ardından forma son şekli verilmiştir. Veri girişi yapılırken herhangi bir hatalı giriş olmaması için araştırmacılar Veri Giriş Formu'nu kontrol etmiştir. İçerik analizinin güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülünden (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) yararlanılmıştır. Bu formüle göre iki araştırmacının ortak görüşleriyle araştırmanın güvenilirlik değeri %91 olarak hesaplanmış ve bu değer %70'in üzerinde olduğu için analiz güvenilir kabul edilmiştir. Geçerliğe yönelik olarak da kaynakların belirlenme sürecinde titizlikle çalışılmış, aynı anahtar sözcüklerle taramalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yürütülerek birkaç kez kontrol edilmiştir. Bunların yanı sıra araştırmanın dış geçerlilik çalışması için araştırmacılar tarafından belirlenen kaynakların derlemeye dahil edilme ölçütleri titizlik ve şeffaflıkla belirlenmiştir.

#### Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmaların genel özellikleri

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların yayımlanma yılı, yayımlanma türü ve üretilme biçimine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

#### 1.1. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların türlerine göre yayımlanma yıllarına ilişkin bulgular

**Tablo 1.** Araştırmaların türlerine göre yayımlanma yılları

Araştırma Yılı	Araştırma Türü							
	Toplam	Toplam	Toplam		Toplam		Toplam	
	f	%	Makale		Y. Lisans Tezi		Doktora Tezi	
			f	%	f	%	f	%
2008	1	1,63	-	-	1	1,63	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	1	1,63	-	-	1	1,63	-	-
2011	1	1,63	-	-	1	1,63	-	-
2012	-	-	-	-	-	-	-	-

2013	4	6,55	2	3,27	-	-	2	3,27
2014	3	4,91	1	1,63	1	1,63	1	1,63
2015	1	1,63	-	-	1	1,63	-	-
2016	1	1,63	1	1,63	-	-	-	-
2017	6	9,83	4	6,55	1	1,63	1	1,63
2018	9	14,75	5	8,19	3	4,91	1	1,63
2019	9	14,75	2	3,27	5	8,19	2	3,27
2020	9	14,75	5	8,19	3	4,91	1	1,63
2021	8	13,11	6	9,83	-	-	2	3,27
2022	8	13,11	3	4,91	2	3,27	3	4,91
<b>TOPLAM</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>47,54</b>	<b>19</b>	<b>31,14</b>	<b>13</b>	<b>21,31</b>

Tablo 1'e göre özel yeteneklilere yönelik Türkçe eğitimi alanında 29'u makale, 32'si tez çalışması olmak üzere toplam 61 araştırma yapılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin (f=29) doktora tezlerine (f=19) göre fazla olduğu belirlenmiştir. Toplam tez ve makale sayısı birbirine yakındır. Bu araştırmaların yayımlanma yıllarının 2013-2014 yıllarında artış gösterdiği ancak 2015-2016 yıllarında tekrar azaldığı; 2017-2022 yılları arasında ise tekrar artış gösterdiği görülmektedir. En fazla yayının 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. En çok makale çalışması 2021 yılında, en çok yüksek lisans tezi 2019 yılında yapılmıştır. Doktora düzeyinde en çok çalışmanın gerçekleştirildiği yıl ise 2022'dir.

## 1.2. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu makalelerin üretilme biçimlerine ilişkin bulgular

**Tablo 2.** Makalelerin üretilme biçimlerine göre dağılımı

Üretilme Biçimi	Toplam	Toplam	
	f	%	
Özgün olarak üretilen	20	68,96	
Tezlerden üretilen	Yüksek lisans tezinden üretilen	3	10,34
	Doktora tezinden üretilen	2	6,90
Bildirilerden üretilen	4	13,80	
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	

Tablo 2'de özel yeteneklilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilmiş makalelerin üretilme biçimine yer verilmiştir. İnceleme kapsamına alınan makalelerin büyük bir kısmı özgün (f=20) makaleyken, diğer makaleler tezden (f=5) ve bildiriden (f=4) üretilmiştir. Tezden üretilen makaleler; yüksek lisans tezinden üretilen makaleler (f=3) ve doktora tezinden üretilen makalelerdir (f=2).

## 2. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların yöntembilimsel özellikleri

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların yöntem/desen/model, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümleme tekniklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 2.1. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen çalışmaların yöntem/desen/modellerine ilişkin bulgular

**Tablo 3.** Araştırmaların yöntem ve desenlerine göre dağılımı

Yöntem	Desen	Makaleler		Yüksek Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
NİCEL	Deneysel	Yarı	-	-	-	-	2	12,50	16	26,22	
		Gerçek	4	25	3	18,75	4	25			
		Zayıf	1	6,25	-	-	-	-			
	Deneysel olmayan	Tek denekli	-	-	2	12,50	-	-	13	21,32	
		Tarama	5	38,46	6	46,15	-	-			
		Betimsel	1	7,69	-	-	-	-			
	NİTEL	Karşılaştırma	Karşılaştırma	1	7,69	-	-	-	-	24	39,34
			Durum çalışması	6	25	3	12	2	8		
			Eylem araştırması	1	4	1	4	3	12		
			Olgu Bilim	1	4	-	-	-	-		
Doküman incelemesi			2	8	1	4	-	-			
Sanat temelli araştırma			1	4	-	-	-	-			
KARMA	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	2	8	1	4	-	-	8	13,12	
		İ içe karma	-	-	1	14,28	1	14,28			
		Açıklayıcı karma	2	28,57	-	-	-	-			
		Yakınsayan paralel karma	-	-	-	-	1	14,28			
		Müdahale deseni	1	14,28	-	-	-	-			
		Belirtilmemiş	1	14,28	1	14,28	-	-			
<b>Toplam</b>								<b>61</b>	<b>100</b>		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmalarda toplamda en çok deneysel desen (f=17) kullanıldığı görülmektedir. Deneysel desen araştırmalarının türleri gerçek, yarı, zayıf, tek gruplu olarak belirtilmiştir. En çok kullanılan desenlerden ikincisi (f=13) durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının en çok kullanıldığı (f=8) araştırma türü makaledir. Toplam 16 farklı yöntem/desen/modelin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların bazılarında sadece yöntem belirtilmiş (f=3) ancak yöntemin deseni verilmemiştir. Araştırmanın birinde de nitel araştırmanın görsel sanat desenlerinden yerel sanat deseni tercih edildiği belirtilmiştir. İncelenen araştırmaların ikisinde desene ilişkin bir bilgi belirtilmemiştir. Toplamda 61 araştırma incelemeye dâhil edilmiş olmasına rağmen toplamda 65 yöntem/desen/model belirlenmiş olması birden fazla desenin birlikte kullanıldığının göstergesidir.

## 2.2. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların katılımcı/çalışma gruplarına ve inceleme nesnesine ilişkin bulgular

**Tablo 4.** Araştırmaların katılımcı/çalışma grupları, inceleme nesnelere

Çalışma Grubu/Örneklem/İnceleme nesnelere	Makaleler		Y. Tezleri		Lisans		Doktora Tezleri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
BİLSEM öğrencileri	İlkokul öğrencileri	8	21,6	6	30	4	26,66	18	25	
	Ortaokul öğrencileri	11	29,7	6	30	4	26,66	21	29,16	
	BİLSEM genel zihinsel yetenek öğrencileri	2	5,4	-	-	-	-	2	2,78	
	BİLSEM BYF dönemi öğrencileri	1	2,7	-	-	-	-	1	1,39	
	BİLSEM ÖYG dönemi öğrencileri	1	2,7	-	-	-	-	1	1,39	
	BİLSEM resim bölümü öğrencileri	1	2,7	-	-	-	-	1	1,39	
	BİLSEM müzik bölümü öğrencileri	1	2,7	-	-	-	-	1	1,39	
Örgün eğitim kurumlarındaki özel yetenekli öğrenciler	Devlet/özel okullardaki özel yetenekli ilkokul öğrencileri	4	10,8	2	10	1	6,67	7	9,72	
Karma çalışma grubu(Olağan gelişim gösteren/özel yetenekli öğrenciler)	İlkokul öğrencileri	1	2,7	1	5	1	6,67	3	4,17	
	Ortaokul öğrencileri	1	2,7	4	20	3	20	8	11,11	
Öğretmenler	Türkçe Öğretmenleri	2	5,4	1	5	1	6,67	4	5,55	
	TDE Öğretmenleri	1	2,7	-	-	-	-	1	1,39	

Programlar	Özel yetenekliler eğitim programları/yönergeleri/etkinlik kitapları	3	8,11	-	-	-	-	3	4,17
Veliler	Özel yetenekli bireylerin velileri	-	-	-	-	1	6,67	1	1,39
<b>Toplam</b>		<b>37</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaların katılımcı/çalışma gruplarının en çok BİLSEM ortaokul öğrencilerinden (f=21) daha sonra da BİLSEM ilkokul öğrencilerinden (f=18) oluştuğu görülmektedir. Bunu daha sonra olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli ortaokul (f=8) ve ilkokul (f=3) öğrencilerinin karşılaştırdığı araştırmalar takip etmektedir. Araştırmaların bir kısmının üstün zekâ tanısı almış özel okullar ve devlet okullarına devam eden (f=7) katılımcılarla da gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler dışında araştırmaların Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri (f=5) ve özel yetenekli öğrencilerin velileriyle (f=1) gerçekleştirilen çalışmalar da mevcuttur. Bunların dışında inceleme nesnesi olarak özel yeteneklilerin eğitimi programları/yönergeleri/etkinlik kitaplarının (f=3) incelendiği araştırmalara da rastlanmaktadır.

### 2.3. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin bulgular

**Tablo 5.** Araştırmaların veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları/Yöntemleri	Makaleler		Y. Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Ölçek/puanlama anahtarı	15	28,31	12	26,09	9	19,15	36	24,66
Form/Çizelge/Envanter	13	24,52	9	19,56	6	12,77	28	19,18
Araştırmacı/Öğretmen/Öğrenci/Yansıtıcı Günlük	2	3,77	2	4,35	11	23,41	15	10,28
Başarı/Zekâ Testi	2	3,77	6	13,05	5	10,65	13	8,91
Görüşme	4	7,55	2	4,35	6	12,77	12	8,22
Doküman	5	9,44	2	4,35	2	4,26	9	6,17
Öğrenci metinleri/defterleri	2	3,77	6	13,05	1	2,12	9	6,17
Gözlem	2	3,77	2	4,35	3	6,39	7	4,79
Anket	3	5,67	1	2,17	1	2,12	5	3,43
Etkinlik/Çalışma Kâğıdı	2	3,77	1	2,17	1	2,12	4	2,73
Ses/Video Kayıtları	2	3,77	1	2,17	-	-	3	2,06
Okuma Metinleri	-	-	1	2,17	1	2,12	2	1,36

Kontrol Listeleri	-	-	-	-	1	2,12	1	0,68
TS Corpus Metin İşlemcisi	-	-	1	2,17	-	-	1	0,68
Belirtilmemiş	1	1,89	-	-	-	-	1	0,68
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok ölçek/puanlama anahtarlarının (f=36) kullanıldığı belirlenmiştir. İkinci sırada en çok tercih edilen araç ise form/çizelge/envanterlerdir (f=28). Bunları sırayla araştırmacı/öğretmen/öğrenci/yansıtıcı günlükleri (f=15), başarı/zekâ testleri (f=13), görüşmeler (f=12) ve dokümanlar (f=9) izlemektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışma toplam sayısı 61'dir ancak tablo 5'e göre toplamda 146 veri toplama aracı belirlendiği görülmektedir. Bunun sebebi araştırmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanılmasıdır. Toplam veri toplama aracı çeşitliliği de 14'tür. Ayrıca iki araştırmada da veri toplama aracının belirtilmediği dikkat çekmektedir.

#### 2.4. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların veri çözümleme tekniklerine ilişkin bulgular

**Tablo 6.** Araştırmaların veri çözümleme teknikleri

Veri Analiz Yöntemleri	Makaleler		Y. Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İçerik Analizi	10	21,73	5	13,51	6	24	21	19,44
Mann-Whitney U	7	15,21	7	18,91	5	20	19	17,59
Betimsel Analiz	10	21,73	3	8,11	3	12	16	14,81
Bağımsız Örneklem t-Testi	3	6,52	5	13,51	3	12	11	10,18
Wilcoxon İşaretili Sıralar	3	6,52	3	8,11	4	16	10	9,25
Doküman Analizi	4	8,69	2	5,41	1	4	7	6,48
Kruskal Wallis	2	4,35	3	8,11	1	4	6	5,55
Anova	1	2,18	3	8,11	2	8	6	5,55
Pearson Momentler Çarpımı	2	4,35	1	2,7	-	-	3	2,78
Spearman Korelasyon Katsayısı	-	-	2	5,41	-	-	2	1,86
Değerlendirme Ölçeği	-	-	2	5,41	-	-	2	1,86
Belirtilmemiş	2	4,35	-	-	-	-	2	1,86
Çıkarımsal Analiz	1	2,18	-	-	-	-	1	0,93
Deyim Algılama Çetelesi	1	2,18	-	-	-	-	1	0,93

Kelime Hazinesi Katsayısı	-	-	1	2,7	-	-	1	0,93
<b>Toplam</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Tablo 6'ya göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda en çok kullanılan veri analizi tekniği içerik analizidir (f=21), bunu Mann-Whitney U testi (f=19) ve ortalama, yüzde, standart sapmanın hesaplandığı betimsel analiz tekniği (f=16) izlemektedir. Bunların dışında sırasıyla yaygın olarak bağımsız örneklem t-testi (f=11), Wilcoxon işaretli sıralar testi (f=10), doküman analizi (f=7), Kruskal Wallis (f=6), Anova (f=6) gibi veri analiz tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Toplam 15 veri toplama tekniği çeşitliliğinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2 çalışmada ise veri çözümleme tekniği kullanılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaların belirttiği şekliyle birer araştırmada Nvivo 11 yazılımı, çıkarımsal analiz tekniği, deyim algılama çetelesi ve kelime hazinesi katsayısı teknikleri kullanılmıştır.

### 3. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların dil becerilerine göre dağılımına ilişkin bulgular

**Tablo 7.** Araştırmaların dil becerilerine göre dağılımı

Öğrenme Alanları	Makaleler		Y. Lisans Tezleri		Doktora Tezleri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Dinleme	-	-	-	-	-	-	-	-
Konuşma	-	-	-	-	-	-	-	-
Okuma	6	35,29	6	37,5	2	16,67	14	31,11
Yazma	10	58,82	8	50	6	50	24	53,33
Karma beceri alanları	1	5,89	2	12,5	4	33,33	7	15,56
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik en çok çalışmanın yazma (f=24) alanında yapıldığı görülmektedir. Beceri alanı olarak ikinci sırada okuma (f=14) varken birden fazla beceri yani karma beceri alanları ile ilişkili olan çalışmalar (f=7) da mevcuttur. Tabloya göre dinleme ve konuşma alanında herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Tablonun dışında herhangi bir alanla ilgili olmayan (f=16) çalışmalar da belirlenmiştir.

#### 4. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların konu ve amaçlarına ilişkin bulgular

**Tablo 8.** Araştırmaların konu ve amaçları

Amaç	Konu	f	%	Toplam f	Toplam %
Etki belirlemek	Program/etkinlik/uygulama etkisi	21	77,77	27	44,26
	Öğretim teknikleri/stratejileri (kavram haritaları/kelime ağı/zihin haritası/bibliyoterapi)	6	22,23		
Durum belirlemek	Okuma ilgi/alışkanlık/tutum/motivasyon/ strateji belirleme	6	37,5	16	26,23
	Türkçe dersine yönelik tutum/algı belirleme	3	18,75		
	Yazmaya yönelik ilgi/alışkanlık/tutum/strateji belirleme	3	18,75		
	Okuma-yazma hatalarını belirleme	2	12,5		
	Öğretmenlerin materyal seçimleri	1	6,25		
	Deyim algısı	1	6,25		
Karşılaştırmak	Özel yetenekliler ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuma tutum/algılarını belirleme	3	30	10	16,39
	Özel yetenekliler ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirleme	3	30		
	Özel yetenekliler için tasarlanan yazma çalışmalarının Maker modeli ile karşılaştırılması	1	10		
	Özel yetenekliler ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirleme	1	10		
	Özel yetenekliler ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin deyim/atasözü algılarını belirleme	1	10		
Değerlendirmek	BİLSEM program/etkinlik kitaplarının değerlendirilmesi	3	50	6	9,84
	Öğrenci metinlerinin değerlendirilmesi	1	16,7		
	Eğitsel oyunların rolü	1	16,7		
	Öğretmenlerin BEP hakkında görüşleri	1	16,7		
İlişki belirleme	Okuma tutumu ve eleştirel okuma ilişkisi	1	50	2	3,28
	Okuma tutum ve yazma eğilimi ilişkisi	1	50		



<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>61</b>	<b>100</b>
---------------	-----------	-----------	------------

Tablo 8'e göre araştırmaya dâhil edilen çalışmaların önemli bir kısmı (f=27) etki belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Etki belirlemeyi amaçlayan çalışmaların büyük bir bölümü (f=21) program/etkinlik/uygulamaların etkisini belirlemeye yöneliktir. Diğer etki belirleme amaçlı çalışmalar (f=6) öğretim teknikleri/stratejiler (kavram haritaları/kelime ağı/zihin haritası/bibliyoterapi) ile ilgilidir. Durum tespitine yönelik çalışmalar (f=16) en fazla okuma ilgi/alışkanlık/tutum/motivasyon/strateji belirlemeye (f=6) yöneliktir. Durum belirlemeye yönelik diğer çalışmalar yazmaya yönelik ilgi/alışkanlık/tutum/strateji belirleme (f=3), okuma-yazma hatalarını belirleme (f=2), öğretmenlerin materyal seçimleri (f=1) ve öğrencilerin deyim algılarını (f=1) belirlemeye yöneliktir.

Araştırmaların bir kısmı karşılaştırma (f=10) yaparken bunların çoğu özel yetenekliler ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştırılmasını (f=9) konu edinmiştir. Değerlendirme yapmayı (f=6) amaçlayan araştırmaların çoğu BİLSEM program/etkinlik kitaplarının değerlendirilmesini (f=3) konu edinirken, öğrenci metinlerini değerlendiren (f=1), eğitsel oyunların rolünü değerlendiren (f=1), öğretmenlerin BEP hakkında görüşlerini değerlendiren (f=1) çalışmalar da mevcuttur. Az da olsa ilişki belirlemeye yönelik (f=2) çalışmaların olduğu da görülmektedir.

## 5. Özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların ulaştıkları sonuçlara ilişkin bulgular

**Tablo 9.** Araştırmaların sonuçlara göre dağılımı

Tema	Kod	f	%
Yazma tutumu/kaygısı	Özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisine yönelik bireysel yeteneklerine uygun yöntem/teknik/model kullanıldığında öğrencilerde yazma becerileri geliştirilebilmektedir.	12	19,67
	Özel yeteneklilerin e-öykü/dijital öyküleme tekniği konusundaki görüşleri olumludur.	3	4,93
	Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre hikâye birimlerini oluşturma düzeyinde anlamlı farklılık vardır.	2	3,27
	Özel yetenekli erkek öğrencilerin yaratıcı yazma düzeyleri, kız öğrencilere göre daha yüksektir.	1	1,64
	Özel yetenekli öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejisi farkındalıkları, normal gelişim gösterenlerden anlamlı farklılık göstermektedir.	1	1,64
	Scratch programı özel yetenekli öğrencilerin yazma eğilimlerinde, kaygılarında ve tutumlarında farklılık yaratmamıştır.	1	1,64
	Özel yetenekli öğrenciler metinlerinde (deus ex machina) kurgu hatası yapmıştır.	1	1,64
Maker Modelinin yazma becerileri açısından uygulanması uygundur.	1	1,64	

	Özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı; cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersini sevme, okul öncesi eğitim alıp almama, günlük tutup tutmama, Türkçe ders notu, kitap okuma, kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmama, konu seçiminde serbestlik verilip verilmeme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; gittikleri BİLSEM, anne-baba öğrenim durumu, aylık gelir, evinde internet bağlantısı olup olmama değişkenlerine göre farklılık görülmemiştir.	1	1,64
	Özel yeteneklilerin en çok tercih ettiği kitap konuları; bilim kurgu, mitler ve efsane, gizem, gerilimdir.	4	6,55
	Özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerine uygun okuma yöntem/teknik/modeli kullanıldığında öğrencilerde okuma becerileri/tutumları olumlu yönde değişmektedir.	4	6,55
	Özel yetenekli öğrenciler olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek okuduğunu anlama becerisine/motivasyonuna sahiptir.	3	4,93
	Özel yetenekli öğrencilerin “ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamasından “bağımsız okuma ve yazma” aşamasına geçtikten sonra okuma ve yazma hataları yaptığı görülmüştür.	2	3,27
Okuma becerisi/ alışkanlığı/ilgisi/ tutumu	Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri yüksek düzeydedir; aralarında anlamlı, pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır.	1	1,64
	Özel yeteneklilerden oluşan çalışma grubunun okuma sürecinde 81 adet okuma stratejisi kullandığı belirlenmiştir.	1	1,64
	Özel yetenekli öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri, normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinden yüksektir.	1	1,64
	Zayıf okuyucu, iyi okuyucu ve özel yetenekli okuyucuların strateji kullanma tercihleri ve nedenleri bireysel farklılıklarıyla örtüşmektedir.	1	1,64
	P4C temelli soru sorma öğretimi özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir.	1	1,64
Farklılaştırılmış program uygulama etkisi	Koşut Eğitim Programı, eleştirel düşünme becerisi ve yaratıcılık gelişimini olumlu etkilemiştir.	4	6,55
	Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamaları, Türkçe dersi başarısını anlamlı düzeyde etkilemiştir.	2	3,27
BİLSEM Program değerlendirilmesi	BİLSEM’lerde uygulanması gereken bireyselleştirilmiş öğretim okul şartlarına/öğretime göre değişkenlik göstermektedir.	2	3,27
	BİLSEM Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının çoğunluğu Türkçe Eğitiminde Öğrenci Yeterlilikleri Çerçevesi’yle uygundur.	1	1,64
	BİLSEM Türkçe Dersi Öğretim Programı, Bloom taksonomisine göre incelendiğinde alt düzey bilişsel alan basamakları, üst düzey bilişsel basamaklara göre yüksektir.	1	1,64
	Özel yetenekli öğrencilere göre BİLSEM Türkçe etkinlikleri farklı, yaratıcı ve eğlencelidir.	1	1,64

	Türkçe derslerinde yapılan çalışmalar çocukların sosyal becerilerine katkı sağlar.	1	1,64
	Özel yetenekli çocuklar, Türk dili kullanımında sosyal medya ve akran etkisinde kalmakta, popüler kültür dayatmalarından etkilenmektedir.	1	1,64
Türk diline ve Türkçe dersine yönelik tutum/algı	Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları olumludur; kız öğrencilerin tutumları erkek öğrencilere göre yüksektir.	1	1,64
	Masallarda drama yönteminin kullanılması Türkçe dersini olumlu yönde etkilemiştir.	1	1,64
	Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin ürettikleri metaforlar normal öğrencilerin ürettikleri metaforlara göre daha olumsuzdur.	1	1,64
Öğretmen görüşleri/yeterlilikleri	Türkçe öğretmenleri hem eğitsel dijital oyunları kullanmada hem de oluşturmada yeterli donanıma sahiptir.	1	1,64
	Öğretmenler BİLSEM’de materyal kullanımının verimli olduğunu fakat kaynağın yetersiz olduğunu belirtir.	1	1,64
Deyim algısı	Öğrenciler deyimlerin mecaz anlamını bilmesine rağmen deyimleri eğlenceli buldukları için gerçek anlamıyla resmetmişlerdir.	1	1,64
	Özel yetenekli öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilere göre deyim/atasözlerini daha çok mecaz anlamıyla algılar.	1	1,64
Toplam		61	100%

Tablo 9’da araştırmaların sonuçlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırma sonuçları yedi farklı temada gruplanmıştır. Öncelikle araştırma sonuçları en fazla yazma becerisi/tutumu/kaygısı (f=23) ve okuma alışkanlığı/ilgisi/becerisi/tutumu (f=18) temaları altında toplanmıştır. Bu frekansları farklılaştırılmış program uygulama etkisi (f=6), BİLSEM program değerlendirmesi (f=5), Türk diline ve Türkçe dersine yönelik tutum/algı (f=5), deyim algısı (f=2) ve öğretmen görüşleri/yeterlilikleri (f=2) izlemektedir. Yazma becerisi/tutumu/kaygısı teması özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisine yönelik bireysel yeteneklerine uygun yöntem/teknik/model kullanıldığında öğrencilerde yazma becerilerinin geliştirildiğini (f=12) ortaya koymaktadır. Okuma becerisi/alışkanlığı/ilgisi/tutumu temasında özel yetenekli öğrencilerin en çok bilim kurgu, mitler, efsane, gizem, gerilim konusunda kitapları tercih ettiği (f=4) sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerine uygun okuma yöntem/teknik/modeli kullanıldığında öğrencilerde okuma becerileri/tutumlarının olumlu yönde değiştiği (f=4) ve özel yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek okuduğunu anlama becerisine/motivasyonuna sahip olduğu (f=3) sonuçlarını ortaya koymaktadır. Farklılaştırılmış program uygulama etkisi temasında, uygulanan programların (f=6) olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuçlarının dağılımından elde edilen temalardan bir tanesi de BİLSEM program değerlendirmesi ile ilgilidir. Özel yeteneklilere yönelik eğitim veren tek resmî kurumun BİLSEM’ler olması program değerlendirilmesi temasında da bu kuruma ilişkin sonuçları ön plana çıkarmaktadır. Bu temada öne çıkan sonuç BİLSEM’lerde uygulanması gereken bireyselleştirilmiş öğretimin okul şartlarına/öğretmene göre değişkenlik gösterdiği (f=2) yönündedir. Türk diline ve Türkçe dersine yönelik tutum/algı temasında özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu

olduğu (f=1) ancak dil kullanımında popüler kültür dayatmalarından da etkilendiği (f=1) sonuçlarını ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşleri/yeterlilikleri ve deyim teması altında sınıflandırılan son iki kategorininse diğer araştırma sonuçlarına göre nicelik olarak ikişer kodla sınırlı kaldığı görülmektedir.

## 6. Özel yetenekli öğrencilere Türkçe eğitimi konulu çalışmaların önerilerine ilişkin bulgular

### 6. 1. Araştırmacılara yönelik önerilere ilişkin bulgular

**Tablo 10.** Araştırmalarda araştırmacılara yönelik öneriler

Kategori	Kod	f	%
Araştırmacı	Farklı yaş grupları/sınıf düzeyleri/beceri/değişkenlerle araştırmalar yapılması	29	21,01
	Araştırmanın sadece özel yeteneklilere değil normal zekâ düzeyine de uygulanması	18	13,04
	Özel yeteneklilerin bireysel farklılıklarına uygun strateji/yöntem/teknikler kullanılarak dil becerilerinin geliştirileceği çalışmalar yapılması	17	12,31
	Farklı branşlarla disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirilmesi	15	10,86
	Daha fazla çalışma ile yürütülmesi	12	8,69
	Deneysel desende çalışmaların artırılması	11	7,97
	Daha kalabalık çalışma grubuyla araştırılması	10	7,25
	Araştırmaların görüşler alınarak derinleştirilmesi	5	3,62
	Farklı metin türleriyle araştırmalar yapılması	5	3,62
	Araştırmaların daha uzun sürede gerçekleştirilmesi	4	2,90
	Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe/edebiyat öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi	2	1,45
	Üstbilişsel beceri kullanımına yönelik ölçekler geliştirilmesi	2	1,45
	Özel yetenekli öğrencilerin metinlerinde söz varlığı konulu araştırmalar yapılması	2	1,45
	Özel yetenekli ortaokul öğrencilerine yönelik "Okuma İlgisi Ölçeği" geliştirilmesi	1	0,73
	Destek eğitim odalarında verilen Türkçe derslerinin etkililiğinin sınanması	1	0,73
Okuduğunu anlama ve yazma çalışmalarının birlikte yürütüldüğü araştırmalar yapılması	1	0,73	
Özel yetenekli öğrencilerin okuma ve yazmada hangi metin türlerini daha çok tercih ettiklerinin belirlenmesi	1	0,73	

Özel yetenekli öğrencilerin anne-babalarının ve öğretmenlerinin yazma eğilimleri ile okuma tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar	1	0,73
Öğrencilerin deyim ve atasözlerini nasıl algıladıklarının incelenmesi	1	0,73
<b>Toplam</b>	<b>138</b>	<b>100</b>

Tablo 10'da araştırmaya dâhil edilen çalışmaların araştırmacılara yönelik önerilerinin frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir. Araştırmacılara yönelik öneriler 19 kodda sınıflandırılmıştır. Öncelikle çalışmalarda araştırmacılara farklı yaş grupları/sınıf düzeyleri/beceri/değişkenlerle araştırmalar yapılması (f=29), araştırmaların sadece özel yetenekli öğrencilere değil olağan gelişim gösteren öğrencilere de uygulanarak karşılaştırma yapılması (f=18), özel yeteneklilerin bireysel farklılıklarına uygun strateji/yöntem/teknikler kullanılarak dil becerilerinin geliştirileceği çalışmalar yapılması (f=17), farklı branşlarla disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirilmesi (f=15) önerilmektedir.

## 6. 2. MEB'e yönelik önerilere ilişkin bulgular

**Tablo 11.** Araştırmalarda MEB'e yönelik öneriler

Kategori	Kod	f	%
	Araştırma konusuna yönelik öğretmenlere/öğretmen adaylarına eğitim verilmesi	23	29,48
	Geliştirilecek programlarda üst düzey dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bilişsel basamakların öne çıkması	13	16,66
	Üstbilişsel programlar tasarlanması ve bu programları uygulama yetkinliğine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi	12	15,38
	Eğitim materyalleri sağlanması	7	8,98
	BİLSEM'ler kapsamında yapılan akademik araştırmaların paylaşılacağı arşiv oluşturulması	3	3,85
MEB	BİLSEM Türkçe Dersi Çerçeve Programı'nın hazırlanmasında öğretmen, akademisyen, öğrenci ve veli iş birliği sağlanması	3	3,85
	Değerlendirme formları (rubrikler, portfolyolar, açık uçlu sorular) hazırlanması, ölçme kriterlerinin belirlenmesi	2	2,57
	BİLSEM Türkçe Dersi Öğretim Programının yeniden gözden geçirilmesi	2	2,57
	Özel yetenekli çocuklar için 100 temel eser listesi hazırlanması	2	2,57
	Türkçe dersi ile ilgili ihtiyaç analizi çalışmaları yapılması	2	2,57
	Bilim ve Sanat Merkezinde BEP uygulanmasının kolaylaştırılması sağlanmalı	1	1,28
	Özel yetenekli bireylere özel ilk okuma ve yazma programı geliştirilmesi	1	1,28

Eleştirel düşünme becerileriyle nasıl etkinlikler yapılabileceği ile ilgili öğretmenler için el kitapları basılması	1	1,28
Ders kitaplarında çocukların gelişim düzeylerine uygun deyim ve atasözü listelerinin olması	1	1,28
BİLSEM'lere ek olarak kurumlar açılması	1	1,28
Bibliyoterapi için kitap öneri listesi hazırlanması	1	1,28
BİLSEM'lerde dijital öyküleme dersleri konulması	1	1,28
Özel yetenekli öğrencilerin aileleri için eğitimlerin verilmesi	1	1,28
Sosyal etkinlik alanı olan Z-Kütüphanelerin artırılması	1	1,28
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Tablo 11'de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların MEB'e yönelik önerilerinin frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir. MEB'e yönelik öneriler 19 kodda sınıflandırılmıştır. Öncelikle çalışmalarda MEB'e, araştırma konularına yönelik öğretmenlere/öğretmen adaylarına eğitim verilmesi (f=23), geliştirilecek programlarda üst düzey dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bilişsel basamakların öne çıkması (f=13), üstbilişsel programlar tasarlanması ve bu programları uygulama yetkinliğine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi (f=12), eğitim materyallerinin sağlanması (f=7) önerilmektedir.

### 6. 3. Öğretmenlere yönelik önerilere ilişkin bulgular

**Tablo 12.** Araştırmalarda öğretmenlere yönelik öneriler

Kategori	Kod	f	%
Öğretmen	Türkçe dersi için zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim ortamlarının hazırlanması	11	13,25
	Öğrencilerin ürünlerinin farklı platformlarda (sosyal medya, web siteleri, kurumlarda vd.) basılı ya da dijital yaygınlaştırılmasının sağlanması	10	12,04
	Yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi	8	9,63
	Özel yetenekli öğrencilerin yazma çalışmalarında konu ve tür seçiminde doğru yönlendirilmesi	7	8,43
	Okuma ilgilerini/motivasyonlarını artıracak etkinlikler planlanması	6	7,22
	İş birlikli uygulamalar/etkinlikler yürütülmesi	5	6,03
	Yazma becerilerine yönelik geribildirim verilmesi	5	6,03
	Özel yetenekli öğrencilerin okumak istedikleri kitapları kendilerinin seçmesi	5	6,03
Özel yetenekli öğrenciler için eleştirel okuma/düşünme eğitimi verilmesi	4	4,81	

Farklı ve etkili tekniklerle yazma becerisinin geliştirilmesi	4	4,81
Okur-yazar buluşmalarının düzenlenmesi	3	3,62
Yazılı anlatım çalışmalarında hazırlık çalışmalarına ve taslak oluşturmaya önem verilmesi	3	3,62
Özel yetenekli öğrencilerin kendilerini ifade etme ve araştırma yapma konularında çalışmaya teşvik edilmesi	2	2,41
Öğrencilerin birbirlerinin metinlerini değerlendirmelerine fırsat tanınması	2	2,41
Metinlerarası anlayışla okuma/yazma etkinlikleri planlanması	2	2,41
Farklı metin türleri ile yazma çalışmaları yapılması	2	2,41
BİLSEM'deki derslerde kitap tanıtımları yapılmalı, bazı derslerde bu kitaplardan okuma çalışması yapılmalı	1	1,21
Özel yetenekli çocuklara öncelikle gerçek anlamlı deyimlerin daha sonra mecaz anlamlı deyimlerin öğretiminin yapılması	1	1,21
Öğrencilerin metin birimleri arasındaki ilişkileri kurabilmeleri için paragraf bilgisinin kazandırılması	1	1,21
Okuma grupları ile yaratıcı okuma-yazma etkinlikleri planlanması	1	1,21
<b>Toplam</b>	<b>83</b>	<b>100</b>

Tablo 12'de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların öğretmenlere yönelik önerilerinin frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir. Öğretmenlere yönelik öneriler 20 kodda sınıflandırılmıştır. Öncelikle çalışmalarda öğretmenlere, Türkçe dersi için zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim ortamlarının hazırlanması (f=11), öğrenci ürünlerinin farklı platformlarda (sosyal medya, web siteleri, kurumlarda vd.) basılı ya da dijital yaygınlaştırılmasının sağlanması (f=10), yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi (f=8), özel yetenekli öğrencilerin yazma çalışmalarında konu ve tür seçiminde doğru yönlendirilmesi (f=7), okuma ilgilerini/motivasyonlarını artıracak etkinlikler planlanması (f=6) önerilmektedir.

#### 6. 4. Ailelere ve yayıncılara yönelik önerilere ilişkin bulgular

**Tablo 13.** Araştırmalarda ailelere ve yayıncılara yönelik öneriler

Kategori	Kod	f	%
Ailelere	Okuma alışkanlığı kazandırmada ailelerin bilinçli olması	3	33,33
	Anne babaların çocuklarını günlük yazma, özet çıkarma konusunda okul dışında da teşvik etmesi	3	33,33
	Üstbilişsel dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerin de sorumluluk alması	2	22,22
	Doğru materyal seçimi konusunda hassas olunması	1	11,12

	Özel yetenekli öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları macera, bilim kurgu, mizah/komedi, bilim/icat ve kahramanlık / tarih konulu kitapların basımına önem verilmesi	1	25
Yayıncı	Deyimler kitapları gerçek anlamlı, hem mecaz hem gerçek anlamlı ve mecaz anlamlı şekilde sınıflandırılmalı	1	25
	Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin kurgulama becerilerini geliştirmeli, yazmaya ilgi/isteklerini artırmalı	1	25
	Bibliyoterapi ile ilgili yabancı yayın çevirisi yapılması	1	25
<b>Toplam</b>	<b>Ailelere</b>	9	100
	<b>Yayıncılara</b>	4	100

Tablo 13'te araştırmaya dâhil edilen çalışmaların özel yetenekli bireylerin ailelerine yönelik ve yayıncılara yönelik önerilerinin frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir. Ailelere yönelik öneriler 4 koddan, yayıncılara yönelik öneriler de yine 4 koddan sınıflandırılmıştır. Öncelikle çalışmalarda ailelere yönelik okuma alışkanlığı kazandırmada bilinçli olmaları (f=3), çocuklarını günlük yazma, özet çıkarma konusunda okul dışında da teşvik etmeleri (f=3) önerilmektedir. Yayıncılara yönelik özel yetenekli öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları türlerde kitapların basımına önem verilmesi (f=1), deyimler kitaplarının gerçek anlamlı, hem mecaz hem gerçek anlamlı ve mecaz anlamlı şekilde sınıflandırılması (f=1), ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin kurgulama becerilerini geliştirmesi, yazmaya ilgi/isteklerini artırması (f=1), bibliyoterapi ile ilgili yabancı yayın çevirisi yapılması (f=1) önerilmektedir. 1 araştırmada da hiçbir öneride bulunulmaması dikkat çekmektedir.

## Sonuç ve öneriler

Özel yeteneklilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimiyle ilgili makale ve tezlerin betimsel olarak analizini yapmayı ve bütüncül bir şekilde ulaşılan sonuçları ve önerileri inceleyerek genel durumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada sonuçlar aşağıdaki başlıklarla verilmiş ve öneriler sunulmuştur:

### 1. Araştırmaların genel özellikleri

Araştırmaların genel özellikleri; özel yetenekli öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi konulu çalışmaların yayınlanma yılı, yayınlanma türü ve üretilme biçimine göre incelenmiştir. Araştırmaların başlangıç tarihi 2008'dir. Ancak 2017 yılına kadar sayıca az olduğu, 2017-2022 yılları arasında artış gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen toplam 61 yayının 49'u bu artış gösteren zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. En fazla yayının 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. En çok makale çalışması 2021 yılında, en çok yüksek lisans tezi 2019 yılında yapılmıştır. Doktora düzeyinde en çok çalışmanın gerçekleştirildiği yıl ise 2022'dir. Toplam 61 çalışmanın 5'i tezlerden üretilmiş makaledir. Bu durumda toplam araştırma sayısı 56 olarak kabul edilirse 15 yılda makale, yüksek lisans ve doktora tezi sayısının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Oğuz (2021), 2017-2020 yılları arasında özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi konusunda yapılmış çalışmalarını incelediği araştırmasında, çalışmalarını nicelik olarak yetersiz bulmaktadır. Bunun nedenini henüz özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin farklılaştırılması gerektiğinin ülke olarak bilincine varılmadığı olarak ifade eder.



Özel yeteneklilere yönelik Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilmiş makalelerin üretilme biçimi en çok özgün makaleyken, diğer makaleler tezden ve bildiriden üretilmiştir. Yüksek lisans tezinden üretilen makaleler, doktora tezinden üretilen makalelerden bir fazladır.

## 2. Araştırmaların yöntembilimsel özellikleri

Özel yeteneklilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimiyle ilgili makale ve tezlerin yöntembilimsel özellikleri; yöntem/desen/model, katılımcı/çalışma grubu, veri toplama ve çözümleme yöntemleri bakımından incelenmiştir. Buna göre araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda en çok deneysel desenin kullanıldığı görülmektedir. Deneysel desen araştırmalarının türleri gerçek, yarı, zayıf, tek gruplu olarak belirtilmiştir. En çok kullanılan ikinci desen durum çalışmasıdır. Toplam 16 farklı yöntem/desen/modelin kullanıldığı belirlenmiştir. Sadece yöntemin belirtildiği ancak desenin ifade edilmediği çalışmalar da mevcuttur. Toplamda 61 araştırma incelemeye dâhil edilmiş olmasına rağmen 65 yöntem/desen/model belirlenmiş olması birden fazla desenin birlikte kullanıldığının göstergesidir.

Araştırmaların katılımcı/çalışma gruplarının en çok BİLSEM ortaokul öğrencilerinden, daha sonra da BİLSEM ilkokul öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bunda örnekleme kolay ulaşılmasının etkili olduğu düşünölmektedir. Farklı okullarda dağınık bulunan özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’lerde bir arada bulunması araştırmanın hem kısa sürede hem de sağlıklı olarak yürütölmesini sağlayabilir. Kardeş, Akman ve Yazıcı (2018) da yapılan araştırmalarda BİLSEM’lerin yoğun olarak kullanıldığını belirlemiştir.

Araştırmaların bir kısmının üstün zekâ tanısı almış özel okullara ve devlet okullarına devam eden katılımcılarla da gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler dışında Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ve özel yetenekli öğrencilerin velileriyle gerçekleştirilen çalışmalar da mevcuttur. Ancak öğretmen ve velilerle gerçekleştirilen araştırmaların sayısı çok azdır. Öğrencilerin eğitim ihtiyacının belirlenmesinde öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinin, tecrübelerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu sayının ivedilikle artış göstermesi gerektiği düşünölmektedir. Bunların dışında örneklem olarak özel yeteneklilerin eğitimi programları/yönergeleri/etkinlik kitaplarının incelendiği az sayıda araştırmaya da rastlanmaktadır. Özenç ve Özenç’in (2013) Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tezlerini derlediği çalışmasında da uygulama grubunun öğrencilerde yoğunluk kazandığı görölmüştür. Aynı araştırmacılar uygulama grubuna farklı konulardaki bireylerin de katılarak zenginleştirilmesinin alana önemli katkı sağlayacağını ifade etmektedirler.

Özel yeteneklilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimiyle ilgili makale ve tezlerde veri toplama aracı olarak en çok ölçek/puanlama anahtarlarının kullanıldığı belirlenmiştir. İkinci sırada en çok tercih edilen araç ise form/ çizelge/ envanterlerdir. Araştırmacı /öğretmen/ öğrenci/ yansıtıcı günlükleri, başarı/zekâ testleri, görüşmeler ve dokümanlar kullanıldığı da tespit edilmiştir. Tanık Önal ve Önal (2020) da özel yeteneklilerle ilgili çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının ölçekler olduğunu belirlemiştir. Ayvacı ve Bebek (2019) de araştırma kapsamında ele aldıkları tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımını incelediklerinde ‘ölçek, anket, envanter, test’ gibi nicel veri toplama araçlarının ‘gözlem ve görüşme’ gibi nitel veri toplama araçlarından daha fazla tercih edildiğini ortaya koymuştur.

Araştırmaya dâhil edilen toplam çalışma sayısı 61’dir ancak toplamda 146 veri toplama aracı belirlendiği görölmektedir. Bunun sebebi araştırmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanılmasıdır. Toplam

veri toplama aracı çeşitliliği de 14'tür. Ayrıca iki araştırmada da veri toplama aracının belirtilmediği dikkat çekmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda en çok kullanılan veri analiz tekniği içerik analizidir, bunu Mann-Whitney U testi ve ortalama, yüzde, standart sapmanın hesaplandığı betimsel analiz tekniği izlemektedir. Bunların dışında sırasıyla yaygın olarak bağımsız örneklem t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi, doküman analizi, Kruskal Wallis, Anova gibi veri analiz tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Toplam 15 veri toplama tekniği çeşitliliğinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2 çalışmada da veri çözümleme tekniği kullanılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaların belirttiği şekliyle birer araştırmada Nvivo 11 nitel veri analiz tekniği, çıkarımsal analiz tekniği, deyim algılama çetelesi ve kelime hazinesi katsayısı teknikleri kullanılmıştır. Bolat ve Tekin (2017) de yaptıkları özel yeteneklilerin eğitimine yönelik eğilim çalışmasında, nitel araştırmalarda en çok içerik analizine yer verildiğini, nicel araştırmalarda ise ortalama, yüzde ve standart sapmanın hesaplandığı betimsel analiz tekniğinin kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu anlamda iki çalışma arasında sonuçlar örtüşse de Mann-Whitney U testinin az sayıda kullanıldığını bulması bakımından sonuçların farklılık gösterdiği söylenebilir.

### 3. Araştırmaların dil becerilerine göre dağılımı

Özel yeteneklilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimiyle ilgili çalışmalarda dil becerilerine yönelik en çok çalışmanın yazma alanında yapıldığı belirlenmiştir. Beceri alanı olarak ikinci sırada okuma varken herhangi bir beceri alanı ile ilişkili olmayan çalışmalar da mevcuttur. Dinleme ve konuşma alanında müstakil olarak herhangi bir çalışma olduğu görülmemekle birlikte iki veya daha fazla alanla ilgili olan çalışmaların biri dinleme-okuma, biri de 4 beceri alanı ile ilişkilidir. İki ve daha fazla alanla ilişkili olan çalışmalar da belirlenmiştir. Oğuz (2021) özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimiyle ilgili 2017-2020 yılları arasında yapılmış çalışmaların dil becerilerine göre dağılımında en çok çalışmanın okuma alanında yapıldığını belirlemiştir. İki çalışma arasındaki bu farkın dâhil edilen yıl aralığından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

### 4. Araştırmaların amaç ve konuları

Özel yeteneklilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimiyle ilgili çalışmaların önemli bir kısmı etki belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Etki belirlemeyi amaçlayan çalışmaların büyük bir bölümü program/etkinlik/uygulamaların etkisini belirlemeye yöneliktir. Diğer etki belirleme amaçlı çalışmalar öğretim teknikleri/stratejiler (kavram haritaları/kelime ağı/zihin haritası/bibliyoterapi) ile ilgilidir. Araştırmaların ikinci amacı durum tespit etmeye yöneliktir. Durum tespitine yönelik çalışmaların çoğu okuma ilgi/alışkanlık/tutum/ motivasyon/stratejilerini belirlemeye yöneliktir. Durum belirlemeye yönelik diğer çalışmalar yazmaya yönelik ilgi/alışkanlık/tutum/strateji belirleme, okuma-yazma hatalarını belirleme, öğretmenlerin materyal seçimleri ve öğrencilerin deyim algılarını belirlemeye yöneliktir. Özel yeteneklilere ana dili öğretimi konusunda yapılmış çalışmaların yöntemlerini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır ancak özel yeteneklilerle ilgili yapılan çalışmaları inceleyen Güçin ve Oruç (2015) da araştırmalarında çalışmaların daha çok durum saptamak amacıyla yapıldığını tespit etmiştir.

Araştırmaların bir kısmı karşılaştırma yaparken bunların çoğu özel yetenekliler ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştırılmasını konu edinmiştir. Değerlendirme yapmayı amaçlayan araştırmaların çoğu BİLSEM program/etkinlik kitaplarının değerlendirilmesini konu edinirken, öğrenci metinlerini değerlendiren, eğitsel oyunların rolünü değerlendiren, öğretmenlerin BEP hakkındaki

görüşlerini değerlendiren çalışmalar da mevcuttur. Az da olsa ilişki belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu da tespit edilmiştir.

## 5.Araştırmaların sonuçları

Araştırma sonuçları yedi farklı temada gruplanmıştır. Araştırma sonuçlarının en fazla yazma becerisi/tutumu ve okuma becerisi/alışkanlığı/ilgisi/tutumu temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. İncelenen araştırmaların dil becerilerine göre dağılımında en fazla çalışmanın yazma ve okuma becerisinde gerçekleştirildiği hesaba katıldığında sonuçların da bu alanda yoğunlaşması beklenen bir sonuçtur. Yazma ve okuma becerilerine yönelik temaları, farklılaştırılmış program uygulama etkisi, BİLSEM program değerlendirmesi, Türk diline ve Türkçe dersine yönelik tutum/algı, deyim algısı ve öğretmen görüşleri/yeterlilikleri izlemektedir.

Yazma becerisi/tutumu teması, özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisine yönelik bireysel yeteneklerine uygun farklı yöntem/teknik/model kullanıldığında yazma becerilerinin geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Okuma alışkanlığı/ilgisi/becerisi/tutumu temasında özel yetenekli öğrencilerin en çok bilim kurgu, mitler, efsane, gizem, gerilim konusunda kitapları tercih ettiği belirlenmiştir. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin okuma becerisine yönelik bireysel yeteneklerine uygun yöntem/teknik/model kullanıldığında öğrencilerde okuma becerileri/tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve özel yetenekli öğrencilerin olağan gelişim gösteren öğrencilere göre daha yüksek okuduğunu anlama becerisine/motivasyonuna sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış program uygulama etkisi temasında uygulanan programların olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuçlarının dağılımından elde edilen temalardan bir tanesi de BİLSEM program değerlendirmesi ile ilgilidir. Özel yeteneklilere yönelik eğitim veren tek resmî kurumun BİLSEM’ler olması program değerlendirilmesi temasında da bu kuruma ilişkin sonuçları ön plana çıkarmaktadır. Bu temada öne çıkan sonuç BİLSEM’lerde uygulanması gereken bireyselleştirilmiş öğretimin okul şartlarına/öğretmene göre değişkenlik gösterdiği yönündedir. Türk diline ve Türkçe dersine yönelik tutum/algı temasında özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak dil kullanımında popüler kültür dayatmalarından da etkilendikleri sonuçlarını ortaya koymaktadır.

## 6.Araştırmaların önerileri

Araştırmacılara ve MEB’e yönelik öneriler 19 tematik kodda, öğretmenlere yönelik öneriler 20 tematik kodda sınıflandırılmıştır. Bunların dışında ailelere ve yayıncılara da önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Öncelikle çalışmalarda araştırmacılara farklı yaş grupları/sınıf düzeyleri/beceri/değişkenlerle araştırmalar yapılması, araştırmaların sadece özel yetenekli öğrencilere değil olağan gelişim gösteren öğrencilere de uygulanarak örneklemeler arasında karşılaştırma yapılması, özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerine uygun strateji/yöntem/teknikler kullanılarak dil becerilerinin geliştirileceği çalışmalar yapılması, farklı branşlarla disiplinlerarası çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Araştırmalarda MEB’e, araştırma konularına yönelik öğretmenlere/öğretmen adaylarına eğitim verilmesi, geliştirilecek programlarda üst düzey dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bilişsel basamakların öne çıkarılması, üstbilişsel programlar tasarlanması ve bu programları uygulama yetkinliğine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim materyallerinin sağlanması önerilmiştir.

Araştırmalarda öğretmenlere, Türkçe dersi için zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim ortamlarının hazırlanması, öğrenci ürünlerinin farklı platformlarda (sosyal medya, web siteleri, kurumlarda vd.) basılı ya da dijital yaygınlaştırılmasının sağlanması, yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi, özel yetenekli öğrencilerin yazma çalışmalarında konu ve tür seçiminde doğru yönlendirilmesi, okuma ilgilerini/motivasyonlarını artıracak etkinlikler planlanması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Ailelere yönelik öneriler 4 koddaki yayıncılara yönelik öneriler de yine 4 koddaki sınıflandırılmıştır. Öncelikle çalışmalarda ailelere yönelik olarak okuma alışkanlığı kazandırmada bilinçli olmaları, çocuklarını günlük yazma, özet çıkarma konusunda okul dışında da teşvik etmeleri önerilmektedir. Yayıncılara yönelikse özel yetenekli öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları türlerde kitapların basımına önem verilmesi, deyimler kitaplarının gerçek anlamlı, hem mecaz hem gerçek anlamlı ve mecaz anlamlı şeklinde sınıflandırılması, ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin kurgulama becerilerini geliştirmesi, yazmaya ilgi/isteklerini artırması, bibliyoterapi ile ilgili yabancı yayın çevirisi yapılması önerilmektedir. 1 araştırmada da hiçbir öneride bulunulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ancak bu çalışmaların da özellikle dil becerilerini üstbilişsel etkinliklerle geliştirecek biçimde düzenlenmesinin uygun olacağı ifade edilebilir. Ayrıca üzerine hiç çalışma yapılmamış becerilerin olduğu da göz önünde bulundurulursa hem çalışma yapılmayan dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili araştırmaların planlanması hem de temel becerilerin tamamının bir bütünlük içinde sentezlenerek kullanıldığı çalışmaların planlanması önerilebilir. İncelenen çalışmalarda belirtilen önerilerden de yola çıkılarak söylenebilir ki özellikle BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlere ve okullarda da Destek Eğitim Odaları’nda özel yeteneklilere ders veren öğretmenlere; üstbilişsel becerilere yönelik etkinlikleri hangi yaş gruplarına, nasıl bir programla uygulayacaklarına yönelik eğitim verilmelidir. Ayrıca öğrencilere uygulanacak bu programlardan sonra öğrenci gelişimlerinin takibi ve program etkilerinin tespiti de son derece önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, ilgili kaynağın başına yıldız (\*) imi konarak belirtilmiştir.
- \*Akça Üşenti, Ü. (2013). Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 0-0.
- \*Akça Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- \*Akça Üşenti, Ü., ve Davaslıgil, Z. Ü. T. (2021). Birleştirilmiş program modelinin yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 742-757.
- \*Akyüz, S. (2022). *Kavram kazanım stratejisinin üstün yetenekli çocuklarda okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- \*Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Alevli, O. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde eleştirel okuma becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi* (s. 41-62) içinde. Eğiten Kitap.
- \*Alkan, A. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin e-öykü oluşturma deneyimlerine ait görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 288-300.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- \*Aslan, O., Yılar, R. ve Karaman, H. (2022). Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 434-447.
- \*Ataş, M. S. (2021). *Özel yetenekli ve tanılanmamış 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- \*Ateş, M. (2017). Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 211-225.
- Ayvacı, H. Ş. ve Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 267-292.
- \*Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- \*Bağcı Ayrancı, B. ve Mete, F. (2017). Bilim ve sanat merkezleri bireyselleştirilmiş eğitim programında Türkçe dersi uygulamalarındaki farklılıklar ve sorunlar. *Turkish Studies International Periodical for the Languages*, 12(18), 69-82.
- \*Bi, B. (2020). *Öz düzenleyici strateji gelişimi modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bolat, Y. ve Tekin, M. (2017). Üstün yeteneklilerin eğitimi araştırmalarında eğilimler: Yöntem bilimsel bir analiz, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 609-629.
- Cao, T. H., Jung, J. Y. & Lee, J. (2017). Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature From 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163-203.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (2. Baskı). (İ. Ersevimi, Çev.). Özgür Yayınları.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, H. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde eleştirel dinleme becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi* (s. 1-19) içinde. Eğiten Kitap.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD/GUJGEF)*, 38(1), 185-231.
- Davis, G. A. (2014). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi*. (M. Işık Koç, Çev.). Özgür Yayınları.
- Demir, T. T. (2021). Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 543-560.
- Demir, T. T. ve Çalışkan, G. (2021). Türkçe eğitimi alanında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1412-1429.
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- \*Ertürk, E. ve Küçüktepe, C. (2019). Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Armağan Özel Sayısı, 393-411.
- \*Erbasan, Ö. (2022). *Yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eriş, B. (2013). *Her çocuk üstün yeteneklidir*. Alfa Eğitim.
- \*Ertürk, E. (2018). *Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

- \*Eryılmaz, R. (2020). Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe dersi öğretim programının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *ZfWT*, 12(3), 59-83.
- \*Eryılmaz, R. (2021). Bilim sanat merkezleri Türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 34-48.
- Gallagher, J. J. & Moss, J. W. (1963). New concepts of intelligence and their effect on exceptional children. *Exceptional Children*, 30(1), 1-5  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440296303000101?journalCode=ecxc>.
- \*Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191-196.
- \*Gönül, D. (2022). *Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin deyim ve atasözü algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güçin, G. ve Oruç, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 113-135.
- İnnalı, H. Ö. (2017). Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94.
- \*İnnalı, H. Ö. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- \*İşlekeller Bozca, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- \*İşlekeller Bozca, A. (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koşut eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- \*İşlekeller Bozca, A., Emir, S. ve Leana Taşçılar, M. Z. (2017). Koşut eğitim programının eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 14 (2), 131-148.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/35235/390747>.
- \*İşlekeller Bozca, A., Emir, S. ve Leana Taşçılar, M. Z. (2018). Koşut eğitim programı ile hazırlanmış Türkçe eğitim programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 8(2), 143-159.
- Kara, M. ve Ünal, M. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde yaratıcı okuma becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi* (s. 63-76) içinde. Eğiten Kitap.
- \*Kabadayı, H., Çocuk, H. E. ve Yanpar Yelken, T. (2022). Ters yüz edilmiş sınıfta zihin haritalama tekniğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 253-276.
- \*Kara, M. ve Ünal, M. (2021). Özel yetenekli çocuklarda farklılaştırılmış yazma becerisi etkinliklerinin BİLSEM Yönergesiyle uyumluluğunun Maker modeline göre incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 75-96.
- \*Karadayı, F. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- \*Karademir, E. (2020). *21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde dijital öyküleme uygulamaları: Özel yetenekli ilkökul öğrencileri örneğinde öğrenme ve yenilenme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Kardeş, S., Akman, B. ve Yazıcı, D. N. (2018). Üstün Yetenekliler Alanında Yapılmış Tezlerin Analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 411-430.
- \*Karsak, H. G. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- \*Kılıç, M. (2019). *Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kırcı, A. ve Ceylan, M. (2023). Türkçe eğitimi alanında üstün yetenekli öğrenciler konusunda yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 150-179.
- Little, C. A. (2001). *A study of metaphor development in young gifted children*. [Masters Dissertations, Theses, and Projects]. William & Mary. Paper 1550154117. <https://dx.doi.org/doi:10.25774/w4-smgv-h760>
- \*Mert, E. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları stratejiler üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- \*Mertol, H., Özcan, D., Yurteri, E. ve Pamukçu, C. (2016). Üstün zekâlı öğrencilerin deyim algılarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 917-928. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22590/241316>.
- \*Mete, G. (2021). BİLSEM Türkçe öğretmenlerinin oyun temelli öğretim yöntemine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 106-130. doi: 10.33437/ksusbd.885068
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- \*Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 29-41.
- \*Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80-91.
- Oğuz, B. (2021). Özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi konulu çalışmaların (2017-2020) eğilimleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 330-348.
- \*Okur, A. ve Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4 (3), 73-89.
- \*Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 254-264.
- \*Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- \*Ökcü, M. ve Akgül, S. (2021). Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 442-457.
- Önal, A. ve Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941.
- \*Özcan, B., Konaş, H. ve Polat, M. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1262-1272.

- \*Özcan, S. (2022). *Felsefe temelli (p4c) soru sorma öğretiminin özel yetenekli ve olağan gelişim gösteren öğrencilerin anlama becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- \*Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özenç, E. G. ve Özenç, M. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171), 13-28.
- \*Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Pfeiffer, S. I. (2001). Professional psychology and the gifted: Emerging practice opportunities. *Professional Psychology: Research & Practice*, 32, 175-181.
- \*Sağlam, A., Baş, Ö. ve Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.
- \*Sağlam, A. (2022). *Metinlerarası okuma ile bütünleştirilen analitik yazma ve değerlendirme modelinin özel yeteneklilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- \*Saluk, N. (2017). *Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- \*Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2191-2215.
- Schultz, R. A. ve Delisle, J. R. (2011). *Çok bilmişler: Üstün yetenekli çocuklar için üstün yeteneklilik ne demek?* (K. Özbudak, Çev.). Referans Kitaplık.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- \*Selçuk, S. (2018). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığı ve bilinci, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma hassasiyetleri. *Millî Eğitim Dergisi*, Üstün/Özel Yeteneklilerin Eğitimi Özel Sayısı, 449-462.
- \*Sevim, O., Karabulut, A. ve Elkatmış, V. (2021). Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1066-1080.
- \*Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- \*Şahin, C. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin kurguladığı yaratıcı yazma çalışmalarında “deus ex machina”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 611-627.
- Tanık Önal, N. ve Önal, N. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (3), 657-669.
- \*Tanrıku, F. ve Yoğurtçu, M. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2572-2590.
- \*Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- \*Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.



- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük* (10.basım). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- \*Ünal, D., Demirtaş, Z. ve Gür Erdoğan, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 1, Özel Sayı.
- \*Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Witty, P. (1953). How to Identify the Gifted. *Childhood Education*, 29(7), 312-316.
- Wood, F. (2008). A Series of Unfortunate Events or a Sequence of Auspicious Results, *Reading Instruction With Gifted and Talented Readers*, 31(3).
- \*Yavuz, E. (2020). *Üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma çalışmalarında üstün yetenekli ilkokul öğrencisinin yazma becerisinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- \*Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- \*Yıldız, N. (2018). *Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders materyali geliştirme/kullanma durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- \*Yıldız, N. (2021). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerinin dil etkinlikleriyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde ikna edici konuşma becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi* (s. 21-40) içinde. Eğitim Kitabı.
- \*Yurtbakan, E. (2022). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma eğilimleri, kaygıları ve tutumlarında Scratch kodlama programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3). 241-258.

## 06. Dil felsefesi bağlamında sözler, sesler, işaretler

Keziban TOPBAŞOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Topbaşoğlu, K. (2023). Dil felsefesi bağlamında sözler, sesler, işaretler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 96-106. DOI: 10.29000/rumelide.1342090.

### Öz

İnsan, varoluşundan itibaren, kendini çevreleyen dünyayla o veya bu yolla iletişime girme, duygu ve düşüncelerini ifade etme arzusunda. Bildirişmenin tek yolu doğal bir dil kullanmak değilse de dil bu anlamda son derece önemli ve de öncelikli bir araç olarak insanlığa hizmet eder. Duygu ve düşüncelerimizi aktarmaya yarayan; nesnelere tanımlayan, onları adlandırma ve yorumlamaya fırsat tanıyan dile yönelik felsefi soruşturmalar ve bu bağlamda söz, ses ve işaretlerin dünyayı anlamamızda oynadığı rol, bu çalışmanın odağını oluşturmaktadır. Dil felsefesi, dilin doğası, bildirişim ve anlamla yakından ilgilenen felsefe dalıdır. Dil felsefesi, dili nasıl kullandığımızı, dilin kökenini, dilin nasıl işlediğini ya da işletildiğini, duygu ve düşüncelerimizin nasıl şekillendiği ve dil dünya görüşümüzü nasıl yansıdığını anlamaya yarar. Dil felsefesindeki merkezi söylem alanlarından biri de sözler, sesler ve işaretler arasındaki ilişkidir. Dil, düşünce ve kültür arasında girift bir ilişki olduğu açıktır. Dilde anlam arayışına, kültürel unsurların ve dil dünya görüşünün bağlamları yorumlamadaki sağaltıcı duruşuna da ayrıca dokunacak olan bu çalışma, dilin bu karmaşık doğasından hareketle, dil ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi inceleyerek, anlamı ve fikirleri iletmek için sözleri, sesleri ve işaretleri kullanmanın felsefi sonuçlarına dair iç görüler sunacaktır. Bu noktada Platon, Descartes, Frege, J. Kristeva, N. Chomsky, L. Wittgenstein, H. Putnam, S. Kripke ve diğer bir dizi isim odağa alınarak, bu alana adadıkları çalışmalardan faydalanılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Dil felsefesi, anlam, sözler, sesler, işaretler

### ***Words, sounds and signs in the context of language philosophy***

#### Abstract

Since his existence, human beings desire to communicate with the world around them in one way or another and express their feelings and thoughts. Although using a natural language is not the only way to communicate, language serves humanity as an extremely important and powerful tool in this sense. This study focuses on the philosophical investigations of language, which serves to convey our feelings and thoughts, defines objects, allows naming and interpreting them, and in this context, the role of words, sounds and signs in our understanding of the world. Philosophy of language is a branch of philosophy that deals closely with the nature of language, communication, and meaning. Language philosophy helps us understand how we use language, how language works or is operated, how our feelings and thoughts are shaped, and how language is reflected in our worldview. One of the central areas of discourse in the philosophy of language is the relationship between words, sounds and signs. There is an intricate relationship between language, thought, and culture. The search for meaning in language, the therapeutic stance of cultural elements, and language worldview in interpreting contexts will also be touched upon, this study examines the relationship between language and reality

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Kars, Türkiye), kezibantopbasoglu@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-5943-1230 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342090]

and provides insights into the philosophical consequences of using words, sounds and signs to convey meaning and convey ideas, offers. At this point, Plato, Descartes, Frege, J. Kristeva, N. Chomsky, L. Wittgenstein, H. Putnam, S. Kripke and several other names will be focused on and their work devoted to this field will be utilized.

**Keywords:** Philosophy of language, meaning, words, sounds, signs

## Giriş

### 1. Dil felsefesi

Dil felsefesi, dil ile dünya, dil ile gerçeklik arasındaki ilişkiyi araştıran, sınırları son derece geniş bir alandır. Tarih boyunca sayısız filozof gerek hayatını gerekse de tüm kariyerini dilin doğasını ve işlevlerini analiz etmeye adanmıştır. Dil felsefesi, dili tanımlamakla başladığı işini, dilin köklerine kadar götürün ve bu arada da anlam arayışını sürdüren bir sürece işaret eder. Sonuç olarak dilin köken problemi hem son derece aktüel hem de alabildiğine tipik bir problemdir. Bu problem de bizi çözümsüz bir dizi tartışmanın eşiğine götürmekte ve bu yolla da felsefi bir süreç gerçeleşmektedir.

Dil felsefesinin ilgisi ve odağı, dilin gerçeklikle olan ilişkisi üzerinde yoğunlaşmıştır; dilin işlevselliği, özellikle de anlamı aktarmadaki rolü ve bunun insan tarafından nasıl işletildiği onun çalışma alanına girer. Kısaca dil ve felsefe arasındaki ilişkinin ya da dile yönelik felsefi soruştırmaların bütün yönleriyle bizi dil felsefesiyle tanıştırmakta ve birbirinden farklı teori ve yaklaşımlar geliştiren dil filozoflarının kendi inanç sistemi ve koşullarındaki değerlendirmelere de ulaşma şansı yaratmaktadır.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, dil felsefesinde ‘anlam’ mercek altındadır ve bir şeyin anlamı yalnızca doğal bir dilin kelime hazinesinden faydalanılarak betimlenmemektedir. Bu noktada sözcükler kadar, sözcüklerin bir araya gelerek oluşturdukları cümleler ve bu cümlelerin yer bulduğu metinlerdeki bağlam da önemli ve de dikkate değerdir. Çünkü bağlam, sözcüklerin doğru yerde doğru anlamını bulmasını ve bu anlamların da doğru yorumlanmasını sağlamaktadır. Bu yorum ki aslında bir anlamlandırma sürecidir. Söz konusu metinlerde konunun özüne yönelik açığa çıkan göstergeler, dünyayı nasıl algıladığımız, nesnelere nasıl adlandırdığımız, kısaca dil dünya görüşümüzde söz konusu göstergelerin nasıl çağrışım yaptığıyla yakından ilişkilidir.

Göstergeler, birer işaretler ve işaretler iletişimin birden fazla yolla gerçeleşmesini sağlar. Bir görüşü, bilgi veya iletiyi karşı tarafa aktarma veyahut bu yolla karşı taraftan bir ileti almada kayda değer bir işlevselliği vardır. Öncelikli olarak dil felsefesi bağlamında düşünülürse, bu işaret elbette bir sözcüktür. Çünkü sözcükler, bir dili oluştıran birincil öğelerdir. Ancak bunun yanında, bir çizim, figür; bir sembol, bir ritüel ya da bir jest de anlamlandırma noktasında ve şeylerin anlamsal açıdan yorumlanmasında da bir sözcük kadar dikkate değerdir.

## 2. Dil filozofları ve anlam arayışları

*“İdealim belirli bir soğukkanlılıktır.*

*Tutkulara müdahale etmeksizin onlara dekor sağlayan bir yapı”\**.

Tarihsellik noktasında bakıldığında, dil filozoflarının dil tarafından anlamın nasıl aktarıldığı sorunsalı bizi, oldukça geriye götürmektedir. Dil filozofları uzun zamandır sözcükler ve onların gönderme yaptığı şeyler veyahut nesnelere arasındaki ilişki, referans ve hakikatin doğası, bağlam ve yorumun rolü ve dilsel anlayış ve iletişim olasılığı dahil olmak üzere birbirinden farklı durumlarla ilgilenmektedirler.

XX. yüzyılın en önemli filozoflarından, matematik ve mantık alanlarına adanmış birbirinden değerli eserleriyle tanınan ve çağdaş dil felsefesinin kurucusu kabul edilen Friedrich Frege’ye göre, ‘dil felsefesi epistemolojiden de ontolojiden de önce gelir: Bu görüşüyle Frege, felsefede bir devrim yapmış, o zamanlar daha yeni tanınmaya başlayan fenomenolojiye karşı da kesin bir tavır takınmıştır. Ona göre fenomenoloji “empirik bir psikolojizmdir” (Özcan, 2021: 47). Frege, son derece sofistike bir referans olan ‘hakikat teorisi’ çerçevesinde, cümleler hem bir anlama hem de bir göndermeye sahiptir; doğruluğu da bu ekseninde değerlendirilmektedir.

Frege’nin amacı metafiziğin kökünü kazımak değildi; dili aydınlatmaktı, çünkü genellikle bir ve aynı kelimeyle çok farklı şeyler belirtiliyordu. Bu durum dilde karışıklıklara ve belirsizliklere yol açıyordu. Aristoteles’te ilk felsefe ne ise Frege’de de anlam teorisi odur yani dil felsefesinin temelidir ve nihai amacdır. Teorisini ilk felsefenin temeli ve paradigması gibi görmüştür; anlam konusunda bilimsel ve sistematik bir teori oluşturmak için izlenecek yolu göstermiştir (Özcan, 2021: 47 & Bouveresse, 2009: 12).

Dile yönelik özgün bakış açısı ve yaklaşımlarıyla bilinen ve sözcüklerin bağlamlarda kök saldığını iddia eden L. Wittgenstein da dilin en etkili filozoflarından biridir. Avusturyalı ünlü filozof, sözcüklerin anlamının dildeki kullanımlarıyla değerlendirildiğini savunmuş, tek başına anlam diye bir şeyin varlığını kabul etmemiştir. Wittgenstein bağlamdan çıkan anlamı kitlelerin bakış açısı, sosyo- kültürel durumu ve sahip oldukları somut olmayan kültürel miraslarla ilişkilendirmiştir.

Günümüze yaklaştıkça, değişen dünyayla birlikte, çağdaş dil filozoflarının dilsel soruşturmalarının da yön değiştirdiğini ve anlam arayışlarında kurallara meydan okuyan yaklaşımları da dikkat çekmeye başlamıştır. Örneğin Saul Kripke ve Hilary Putnam gibi dil filozofları, dil vasıtasıyla dünyayı anlama arasındaki ilişki üzerinde yoğun olarak durmuş, anlamın bir dizi kurala indirgenemeyeceğini savunmuşlardır. Bu filozoflara göre, sözcük ve kavramlardaki anlamlar genellikle algısal ve bilişsel deneyimlerimizle iç içe geçmiştir, dolayısıyla dil ve anlam birkaç kural veyahut normla açıklanamayacak kadar özel ve önemli bir konudur. Örneğin Kripke, Wittgenstein’in dil oyunları üzerinden getirdiği eleştiride bir kurala uymanın imkânsızlığını, ‘kural- eylem ilişkisi üzerinden, en azından Wittgenstein’in yapmaya çalıştığına benzer bir şekilde, dil oyunlarının uzamsal-zamansal bir süreç olarak kural tarafından sınırlanabileceğine dikkat çekmez’ (Gülter, 2014: 19-20).

Görüldüğü gibi, birbirinden farklı dil filozofları özgün ve teorik bakış açılarına bağlı olarak anlam arayışlarında çeşitli yol ve yöntemler kullanmışlardır. Söz konusu yöntemler içerisinde, en alışlagelmiş ve de işlevsel olanlar kuşkusuz, dilsel yapıları çözümlmek, bağlam üzerinde durmak, çeviri yoluyla

\* L. Wittgenstein, *Felsefi Soruşturmalar*, (Çev.H. Barışcan), İstanbul: 2014, Metis.

karşılaştırmalar yapmaktır. Dili analiz ederken özellikle sözdizimi ve anlambilimden hareket eden filozoflar, sözcükten başlayarak cümleye ve en önemlisi de gramere odaklanırlar. Bağlam ise onlar için son derece önemlidir; anlamın belirlenmesinde, daha net bir ifadeyle doğru anlamın açığa çıkarılmasında bağlamın alt metinlerinin doğru okunmasındaki pragmatik etkenleri incelemek gerekmektedir. Çeviriye ise bazı dil filozofları özel önem atfetmişlerdir; metinlerin çevirileri karşılaştırılarak, farklı dillerde nesnelere, olguların, durumların vb. nasıl adlandırıldığını belirlemek ve kültürel ve tarihsel bağlamlarda ifadelerin en doğru anlamını ortaya koyabilmek adına işlevsel bir yaklaşımdır.

### 3. Dil felsefesi bağlamında sözler, sesler, işaretler

*"Bir tümcenin ritmini kavrayamamak tümcenin bizzat anlamını kavrayamamaktır"*\*\*.

Nesneleri adlandırma ve bu yolla da onlara anlam atfetme ihtiyacı insanın doğasında vardır. Bu bir nevi düzenleme işlevidir. Belirli anlamlar dünyasında sözlü bir işaret: (a) belirsiz ve bulanık şeyler için bir anlam seçer ve ayırır; (b) bu anlamı kaydeder ve depolar; (c) gerektiğinde diğer şeylerin anlaşılması için bunu uygular: *Dil, belirli anlamlar seçer- korur ve uygular* (Poyraz, 2013: 227). Sözcüklerin anlam kazanması, cümle içerisinde ve birlikte kullanıldığı ifadelerle birlikte düşünüldüğünde doğru bir mesajı iletebilir. Dolayısıyla bağlam, kişisel tecrübe ve deneyimler, toplumsal ve kültürel normlar/ kodlar vb. bu anlamın edinimi noktasında arabulucu rol üstlenmektedir.

Sözcüklerin dil felsefesi bağlamında incelenmesinin evveliyatı antik çağlara dayanmaktadır. Ancak bunun öncesinde "beden dilini" odağa alan çalışmalarıyla öne çıkan Condillac'tan özellikle bahsetmek gerekmektedir. Çünkü her ne kadar dili daha geri planla tutmuş olsa da Rousseau, bütünüyle değilse de çoğu açıdan Condillac'tan bir hayli etkilenmiştir. Condillac *Principes generaux de grammaire pour toutes les langues* (kısaca Gramer diye anacağımız) adlı eserinin dillerin oluşumunu tasvir ettiği birinci bölümünde, yeryüzünde konuşulan bütün dillerin kökeninde, günümüzde "beden dili" denen bir "davranış dilinin" bulunması gerektiğine inanmaktadır (Altınörs, 2018: s.110-111).

Dile felsefi bir yaklaşımla bakmak ne denli eskiye dayanıyorsa, sözlerin ya da sözcüklerin bu bağlamda incelenmesi ve dikkate alınması da bizi, bir o kadar geriye götürmektedir. Nitekim, bu çalışmaların başlangıcı Antik Yunan felsefesi ve Antik Yunan filozoflarıyla başlamış; bu anlamda öne çıkan filozoflar da Platon ve onun felsefi mirasının başlıca koruyucusu olarak bilinen Aristoteles'tir. Söz konusu filozofların sözcükleri felsefi bakış açısıyla incelerken çoğu kez fikirleri çatışmıştır; bu durumun gösterebilimsel bir anlam arayışının sonucu olarak da açığa çıkmış olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu doğrultuda Platon nesnel bir yaklaşımla ilerlemiştir; burada anlam da nesneldir ve onu adlandıran insandan da bağımsız hareket etmektedir. Yani Platon, bir nesneyi sözle işaretlemeye, sözcüklerle adlandırmaya ya da onlara çağrışımında bulunmaya tüm bunların önceden belirlenmiş bir sistemle işletildiğini savunmaktadır. Poyraz (2013), dilde anlam problemini felsefi anlamda ciddi olarak inceleyen ilk filozof olan Platon'dan önce dilin yapısı ve gerçeklikle olan bağlantısı hakkındaki görüşlerin, anlam bağlamından ziyade sözcüklerin temsil ettiği gerçeklik bağlamında ele alındığını ifade eder; bu çerçevede *Kratylos* diyalogunda, kavramın göstergesi olan adın nesneyi gerçek anlamda yansıtmayı yansıtmadığını tartışmaktadır (Poyraz: 2013:228).

\*\* Nietzsche, İyinin ve Kötünün Ötesinde.

Aristo'dan Condillac'a kadarki filozoflar "anlamlılığı" zihinsel bir *entite* olarak gören bir ortak paydada buluşmuşlardır. Dil felsefesinde açığa çıkan iki temel bakış açısından olan "zihincilik" bir diğer bakış açısı "davranışçılık" ile karşı karşıya gelir. Başlangıçta psikolojik bir tutum olarak ya da psikolojiyi temel alan bir akım olarak karşımıza çıkan "davranışçılık" (behaviorizm), daha sonraları dilbilimsel bakış açısıyla dil filozoflarının gözünde "dilsel davranışçılık" şeklini alır. Kabaca, behaviorizm diğer psikişik olgular gibi insanın dil becerisini uyaran- tepki veya davranış- pekiştirme mekanizmasıyla çevreden edinilen davranış örüntüsü olarak açıklamak ister (Altınörs, 2018: 189). Elbette bunu yaparken de dilin tarihsel kökenine ilişkin spekülasyonlar öteleyerek, dil-davranış arasındaki yansıyan olgu ve pratiklerle daha çok ilgilenir. Bu da sistematik analiz noktasında behaviorizmin dilbilim olgularını soyut hipotezlerden aşağı yukarı apriori düzleme çekmesi anlamına gelir.

Daniel Laurier "zihinci" ya da "ideacı" diye nitelendirilen yaklaşımların "anlamlılığı", dili kullanan kişilerin zihinlerinde açığa çıkan fenomenlerle veya süreçlerle açıklamaya gayret gösterirken, dili, fikirlerin iletilmesi, aktarılması ya da içsel ruh durumlarının dışa yansıtılmasının bir aracı olarak görür (Laurer 1993: 17). Bununla birlikte Chomsky de 'zihinci' anlayışı benimser ve davranışçı dil felsefesine karşı çıkar. Chomsky'nin fazlasıyla etkilendiği filozofların başında Descartes gelir.

Descartes'tan çok uzun zaman sonra Noam Chomsky, onun düşüncelerinden etkilenip dünyaca ünlü 'Kartezyen Dilbilim' teorisini geliştirir. Chomsky de Descartes gibi, dilin insana özgü olduğunu savunur; dili, öğrenmenin ve konuşmanın, koşullanma ile açıklanamayacak bir zihinsel süreç olduğu üzerinde durarak davranışçı dilbilim teorilerine karşı çıkışında Kartezyen felsefesinin "zihinci" dil öğretisinden beslenir (Altınörs, 2012: 69). Temelde Descartes'ın felsefi fragmanlarıyla beslenen teori, dilsel öğrenme sürecini zihinsel kategoriye indirgeyerek, dilbilim tanımlama formasyonunu egosantrik merkezliğe iter. Chomsky, Descartes dışında Port Royal Ekolü dil anlayışından ve Humbolt'tan da önemli ölçüde etkilenmiştir (Özcan, 2022). Özellikle evrensel dil teorisini geliştirirken ve derin yapı-yüzey ayrımını ortaya koyarken, temeli akla dayanan dil anlayışına sahip Port Royal Ekolünün bütün dillerde ortak olan ilkelerin var olduğu görüşünü dayanak olarak kabul etmektedir. (Chomsky, 2002: 34-36). Chomsky üretici dilbilim kuramı çerçevesinde dili kelimeler, işaretler, sesler dizgesi olarak görmekte ve dilin neliğini etkin ya da üretken kullanılabilmesinde aramaktadır. Oysa Mengüşoğlu'nun da yerinde bir tespitle ifade ettiği gibi dil, yalnızca kelimeler, işaretler ya da sesler sistemi olarak nitelendirilemeyecek bir varlık alanıdır (Özcan, 2022: 58-59). Yani dili ontolojik olarak ikincil olgu alanında tanımlayan bu yaklaşım, dili olgu-fenomen bağlamında da bilişsel canlılığa kavuşturur.

Başka bir açıdan Descartes ve Rousseau *sözü*, insanı hayvandan ayıran başlıca meleke olarak görür. 'Söz insanı diğer hayvanlardan ayırır' (Rousseau, 1993: 55). Descartes'a göre, hayvanların söz söylememesi organ eksikliğinden değildir. Saksaklar ve papağanlar insanların telaffuzlarını tekrar ederler ancak konuşamazlar, söylediklerini düşünemezler. Hâlbuki organ bakımından engelli olan doğuştan sağır ve dilsizler bile işaretlerle anlaşılır (Altınörs, 2018: 117-118 & Descartes, 1966: 79-80). Fonksiyonel olarak bilişsel sürece, zekâ durumuna işaret eden bu önerme, denilebilir ki, dili aynı zamanda nörolojik kaynaklı yapısal yeterlilikten stratejik ağlar, kümeler bütününe taşır. İnsan ve hayvan arasındaki dilbilimsel farklılık da fonetik benzerlikten bağımsız perspektifte tamimiyle bilişsel zekâ ve nörolojik yeterlilik boyutuna gelir.

Yine daha önce de sözünü ettiğimiz gibi, önemli dil filozoflarından Wittgenstein'a göre, dünyayı anlamının yolu dilden geçmektedir; Özellikle *Tractatus*\*\*\* eserinde olgusal kavrama yollarını ararken tüm gerçekliğin de sözler ve sözcüklerin bütünü olan cümlelerde gizli olduğuna inanmıştır. Olgusal pozitivizmini, teorik olarak mantık-matematik ve resimsel dil boyutuyla birleşen Wittgenstein, olanaklı olanı felsefi belirsizlikten ayırırken dili de mantıklı ve olanaklı önermeler silsilesiyle tanımlamaya çalışır. Burada Wittgenstein felsefesinin temel ilkeleri de zaten dil-dünya ilişkisini anlamlandırırken mantık bloklarıyla sınırlandırılmasıdır. Dil-dünya ilişkisindeki mantık ve olgu-dışılık aynı zamanda dil-dışılık ve varlık-dışılık bağlamında bir ontolojik olumsuzlamaya kapı aralamaktadır.

Wittgenstein dili mantıkla ilişkilendirdiğinden, bu denkleme denk düşmeyen cümleler de herhangi bir anlam taşımadığından, söylenmemelidir. O, hakkında konuşulamayan şeyler için susulması gerektiğini savunmaktadır: 'Konuşamadığın şey hakkında susmalısın (sessiz kalmalısın)\*\*\*\* Bu fikir, gerçekliğin çarpıtılmasına bir tepki olarak doğmuştur. Ünlü filozofa göre dil bir sistemdir; üstelik de son derece dinamik bir sistem. Burada 'dil oyunları' vardır, oyun olması dilin içerisindeki anlamsal belirsizliklerden kaynaklanmaktadır (Topbaşoğlu, 2023: 39).

Dilin bir oyun olduğunu savunan ünlü filozofa göre, bu oyun da kuralına göre oynanmakta ve bu kurallar da ait olduğumuz toplum tarafından belirlenerek şekillenmektedir. Adlar ve adlandırmalardan çok, cümleleri yani cümleleri oluşturan sözcükleri odağa alan Wittgenstein, onların göndermeleriyle değil, dildeki kullanımlarıyla belirlendiğine inanmıştır. Dolayısıyla burada anlamsal bir istikrar söz konusu olmayabilir; bu noktada *bağlam* belirleyicidir. Bu nedenle sözlerin ve sözcüklerin anlaşılmasında dilin ve dili anlamlı kılan toplumsal parametrelerin anlaşılması gerekmektedir.

Bağlamı önemseyen önemli filozoflardan biri de St. Augustine'dir. Ona göre sözcükler hem gerçekleri açığa çıkarmakta hem de onları gizleyebilmektedir; gücünü de tam da bu noktadan almaktadır. Özellikle Orta Çağ odaklı bir okuma yapıldığında, başta St. Augustine olmak üzere birçok filozof sözcüklerin anlamsal değerinin ilahi bir kökene dayandığını iddia ediyor, onlara atfedilen anlamların da Tanrı tarafından belirlendiğine inanıyorlardı. Yani burada dogmatik, modern yaklaşımlardan keskin bir sınırla ayrılan nesnel, sabit bir anlamın kabulü söz konusuydu. İddia edilebilir ki, St. Augustine ve Patristik dönemi, kanonik İnciller üzerine yaptıkları hermeneutik okumaların dilbilimi hatta sistematik felsefeyi etkilediği söylenebilir. Diğer yandan bu dilbilimsel yaklaşımın ilahi metinler üzerindeki Patristik etki, Aristo felsefesini dondurarak Avrupa Orta çağ'ını karanlık bir fundamental yapıya dönüştürmüştür. Dilbilim açısından tek tipten bu okuma biçimi, Aristo felsefesini St. Augustine ve öncülerle geriletirken çok yüzyıl sonra İbn Rüşd gibi Endülüslü filozoflar St. Augustine'nin başlattığı disiplini sürdüren Thomas Aquinas etkileyerek Aristo'yu yeniden yorumlama olanağına kavuşturmuşlardır. Dolayısıyla dilbilimsel açıdan ünlü filozof, dilin sınırlarını ilahi gerçekliğin ifadesiyle çizmiş; bu noktada da dili yetersiz bulmuştur. Ona göre, ancak semboller, işaretler, metaforlar yoluyla derinlerdeki gerçeklik anlaşılacaktır. Sözcükler/ kelimeler de bu noktada son derece kilit rol oynar; çünkü kendilerinden öte bir şeye işaret eder; St. Augustine'nin meşhur işaret teorisi de buradan temellenmektedir.

Başka bir açıdan diğer birçok teori ve bu teorileri geliştiren filozoflara göre, dil doğuştan gelen bir olgudur ve dil edinme yetisi de dolayısıyla doğuştan gelen bir yetenektir. Bu yaklaşım, dilin insan beynine fiziksel olarak bağlı biyolojik bir adaptasyon olduğunu savunan Noam Chomsky tarafından

\*\*\* *Tractatus Logico-Philosophicus*: L. Wittgenstein'in ilk felsefesi (ilk Wittgenstein) ya da onun birinci dönem felsefesine gönderme yaptığı düşünülen ünlü eseri; ikincisi ya da ikinci dönem felsefesine gönderme yaptığı düşünülen eseri ise *Felsefi Soruşturmalar*'dır.

\*\*\*\* L. Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Çev. Oruç Aruoba, Metis Yay., 7. Baskı, İst. 2020, s. 219.

popüler hale getirilmiştir. Örneğin Süßmilch, dilin kökenine dair "ilahi ihsan hipotezi" denebilecek bir görüş sergiler. O, dilin de "bütün güzel ve mükemmel ihsanların dağıtıcısı" diye nitelendirdiği Tanrı'dan gelen bir ihsan olduğunu düşünür (Penisson, 1997: 20). Herder bazı eksiklikler görse de temelde onu destekler. Yine De Bonald, dilin insana ondan çok daha yüce bir varlık tarafından nakledilmiş (transmission) olduğunu benimsemek gerektiğinin altını çizer. De Lamennais da sözü dinin insana öğrettiği bir şey olarak görür ve dünyada imanın ortadan kalkması halinde ne dilin ne kesinliğin ne cemiyetin ne de hayatın kalacağına kanidir (Altınörs, 2018: s. 152-153 & 1836:113). Dil ve anlam olayına ilahi boyuttan bakan diğer bazı filozoflar gibi, Süßmilch'in söz konusu görüşlerinin de dayanağı olarak Kitab-ı Mukaddes gösterilmektedir. Tanrı var olur ve daha sonra onun 'kelamı' gelir.

Yine Kristeva'ya göre söylenecek olursa; aktarım ilişkisinde gerçekleşen yorumlamayla tanımlanabilir ve dönüştürülebilir belirlenimlere ve zorlamalara boyun eğen bilinçdışında bir psikik yaşam mevcuttur. Yani dürtü ile dil arasında yer alan aralıkta biçimlenen benler kadar nesne tipinin de bu çoğulluğu üzerinde öncelikli durmak önemlidir' (Kristeva, 2017: 44). Başka bir deyişle psikodinamik olarak içgüdünün/dürtülerin dil olgusu üzerindeki etkisini vurgulayan Kristeva, asıl egemen yapıyı belirleyen temel epistemolojiyi dilden başlatır. Dolayısıyla dil, Kristeva'da yapısal bir dizgeler sistemi ve problemi olmaktan çıkar; klinik sorununa dönüşür. Kristeva dili etkilenen nesne durumuna sokarak şu hayati soruyu sorar: "(Kronolojik ve mantıksal olarak konuşulduğunda) ön-nesnelere nefes alma, beslenme ve hareket etme talebine yönelik önemli bilgi merkezleri yok mudur?" (Kristeva, 2018: 50). Dolayısıyla Kristeva bağlamında dil, ön-nesnenin belirleyiciliği açısından spekülatif kliniği sonuç-etken noktasında açığa çıkarır.

Dil- ses ilişkisine değinirsek de dil ve sesler arasındaki ilişkiyi çevreleyen ana tartışmalardan biri, dilin doğası gereği sese bağlı olup olmadığı veya sestten bağımsız olup olmadığıdır. Dilin sesle bağlantılı olduğunu savunan felsefelerden biri, belirli seslerin dilde kullanılabilecek içsel anlamlara sahip olduğunu öne süren fono-semantiktir. Özellikle dildeki ahenkli poetik özellikleri de içeren bu durum, Eliot'un ilk mağara yazıları olarak Anglosakson ağıt ve ilahilerindeki kafiye sisteminin fonetik gelişimine işaret etmesi bakımından önemlidir. Dili, fonetik çerçevesinde sessel, yani sesbirimsel bir yapı olarak algılamamızın kuramsal karşılığına denk gelmektedir.

Ses- anlam ilişkisi üzerine tartışmalar Antik Yunan'a kadar gitmekte, burada karşımıza yine Platon çıkmaktadır. Bu konu hakkındaki ilk düşünce tohumları, Antik Yunan döneminde Platon tarafından atılmış olup Platon'un *Cratylus* adlı eserinde, Sokrates iki öğrencisi ile birlikte nesnelere verilen isimlerle nesnelere arasında bir benzerliğin olup olmadığını tartışmaktadır (Ayyıldız Ay, 2017: 19). Platon'dan etkilenip, onun düşüncelerini dayanak olarak gören dilbilimin öncüsü ismi Ferdinand de Saussure dil göstergelerinin "nedensiz, keyfi" olduğu fikrini savunur (Saussure, 1998: 114). Dil göstergelerinin "nedensiz" oluşuyla ise, gösteren (sesdizgesi) ve gösterilen (anlam) arasındaki bağın hiçbir ilişkiye dayanmadığı, yani saymaca olduğu ifade edilmektedir (Ayyıldız Ay, 2017: 19). Hâlbuki Saussure 'nedensizliğin' modern zamanda Deleuze ve Guattari tarafından despotik bir dayatma, üst kodlamaları nedensiz bırakmayla alakalı olarak keyfiliğin egemen olduğu faşist bir dil rejimi olduğuna yönelik tenkitleri, tıpkı Saussure gibi Freud psikodinamik kuramını da bu bağlamda egemen neden-sonuç ilişkisine yönelik dogmalar silsilesi olması hasebiyle eleştiriye açık hale getirmiştir.

Dil, ses ve anlam ekseninde gelişen ilişkiler yakın zamana kadar görece keşfedilmemiş ve dilbilimde henüz tam olarak yer edinmemiş bir alandır. Dil felsefesinde ise ses üzerine araştırma ve çalışmalar insanların bir iletişim aracı olarak sesi kullanmasına fırsat tanıyan özelliklerine odaklanır. Bu özellikler perde, ses, tonlama ve tını içerir. Bunlar duyguları iletmek, fikirleri ifade etmek ve anlam yaratmak dâhil



olmak üzere farklı amaçlar için kullanılabilir. Yine dil felsefesi, ses ve temsil arasındaki ilişkiyi de dikkate alır. Bu, diğer nesnelere veya kavramları temsil etmek için seslerin nasıl kullanılabileceğini incelemeyi içerir. Örneğin, dünyadaki nesnelere temsil etmek için sözcükler kullanılabilirken, notalar duyguları temsil etmek için kullanılabilir. Dolayısıyla da dil ve ses arasında oluşan bu felsefenin en olağan dışı ve dikkat çekici özelliği ses- anlam ilişkisidir. Bu ilişki, kendisini açıklamaya çalışan biz dizi teoriye ev sahipliği yaptığı gibi, son derece karmaşık ve çok yönlüdür. Bu teorilerden en bilineni, kuşkusuz, dilbilimsel görecelik teorisidir ki söz konusu teori, dilimizin dünyayı görme şeklimizi nasıl şekillendirdiğine vurgu yapar.

Tarih boyunca birbirinden farklı filozoflar farklı işaret teorileri geliştirmişlerdir. Elbette ki bunlardan en önemlisi işaret, simge ve sembollerini inceleyerek, bunların bireyler ve kültürlerce yorumlanmasını sağlayan göstergebilimdir. Çünkü işaretler, dilin ve iletişimin gelişmesinde önemli bir rol oynayarak, bireylerin sözcükler ve diğer semboller aracılığıyla anlam yaratmasına ve iletmesine yardımcı olur. Ünlü İsviçreli dilbilimci (dilbilimin babası ve yapısalcı anlayışın öncüsü kabul edilen) Ferdinand de Saussure ve Amerikalı ünlü pragmatist filozof (Pragmatizm akımına adını veren ve öncüsü kabul edilen) Charles Sanders Peirce'in eş zamanlı ve birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları akademik çalışmalar, günümüzün son derece aktüel ve de yüzü geleceğe dönük olan disiplinlerinden olan göstergebilimin temellerini atmıştır. Göstergebilim, işaretlerini üç unsur çerçevesinde değerlendirmektedir: işaretin kendisi, işaret tarafından atıfta bulunulan nesne veya şey ve onu alan, yani işareti yorumlayan veya anlayan kişi.

#### 4. Göstergebilim

Dili anlamamıza ve anlam arayış yolculuğumuza eşlik eden işaretler, bir dizi yol ve yöntemle işlemektedir. Bunlar kimi zaman bir görsel, sembol ya da resim/ çizim olarak karşımıza çıkmakta ve böylece iletişimi dile bağlı kalmadan bir çağrışım, bir sinyalle başlatılmaktadır. Bunlar gündelik hayatımızda sıkça başvurduğumuz bir jest ya da mimik olabilir. Bunun yanında yine uluslararası bir kullanım alanına ve işlevsel olarak düşünüldüğünde ilk akla gelenlerden olan trafik işaretleri de olabilir. Trafik lambaları, levhalar, tabelalar bu anlamda ciddi birer uyarıcıdır. Bir kamu kuruluşunun veya özel bir işletmenin çalışma saatlerinin yazdığı bir tabela, önemli bir yönlendiricidir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu uyarıcı ve yönlendirici işaretler, özellikle farklı bir şehre ya da ülkeye gittiğimizde, dahası dil noktasında da yetersiz olduğumuzda son derece faydalıdır. Birbirinden farklı dillerde konuşan yani dil vasıtasıyla iletişim kuramayan insanları asgari müşterekte buluşturmaktadır.

Göstergebilim ve dilbilim arasında son derece kuvvetli bir bağ söz konusudur. Çoğu zaman birlikte çalışan bu iki disiplinde rol oynayan belirgin kavramlar vardır: Bir şeyin yerine geçen (herhangi bir nesne olabilir) işaretler; gösteren ve gösterilen (göstergenin temsili); simge ve semboller (temsili ettiği şeyle doğrudan ya da dolaylı bir bağa sahiptir); yan anlam (bir sözcüğün duygusal, sübjektif çağrışımı); düz anlam (sözcüğün ilk ve gerçek anlamı) ve metinlerarasılık (dilsel göstergelerin veya sembollerin diğer kültürel alanlarla bağlantı kurması). Kültürel kodlar dilin sembolizmini büyük ölçüde etkileyebilir. Örneğin, deyim, atasözü, beddua, hayırdua gibi söz varlıkları kültürel bağlamdan temellenen farklı çağrışımlar yapabilir. Bunun yanında yine simgeler, semboller ve metaforlar da kültürel farklılıklar noktasında değerlendirilmeye değerdir. Dünyadaki herhangi bir kültürde belirli bir ideolojiye, fikre ya da akıma işaret eden bir simge, başka bir kültürde anlamsal ve de toplumsal olarak tamamen zıt bir örneği temsil edebilir. Ya da bir şeyi sembolize eden bir renk, bir rakam ya da bir ifade, başka bir kültürde herhangi bir anlama karşılık gelmeyebilir ve dolayısıyla dil dünya görüşü noktasında düşünüldüğünde bir şeyi idealize edebilir.

Ayrıca göstergebilim, dilin ses yaratmak için nasıl kullanılabilceğini ve seslerin anlam yaratmak için nasıl kullanılabilceğini anlamaya yardımcı olur. Sözcükler ve sesler, belirli anlamları iletmek ve belirli duyguları uyandırmak için tercih edilir ve bu yolla da önemli birer uyarıcı olarak hayatın içinde çoğu zaman karşımıza çıkar. Konuşmada dili temsil eden, sestir; dolayısıyla bir gösterge olarak ses alıcıya sinyaller gönderir. Dilin gösterilen olduğu bir bağlamda ses ve diğer duyuşal sinyaller de ona eşlik eder. Gösterilenler, gösteren aracılığıyla aktarılan zihinsel kavram veya anlamdır. Ses ve dil arasındaki ilişki ikonik ya da dizinsel olabilir. Yani ses doğrudan temsil ettiği anlama benzeyebilirken, öte yandan herhangi bir durum veya olayla da ilişkilendirilebilir. Örneğin bir bardağın kırılırken çıkardığı ses gerçekten bir kırılma sesine işaret edebilirken (ikonik), bir kahkaha sesi mutlu birini temsil ediyor olabilir (dizinsel). Burada anlamın bağlama-gönderimliliği söz konusudur. Bağlama- gönderimlilik, herhangi bir nesnenin ya da etkinliğin anlamının, kendi bağlamından türetildiği, yani belirli bir bağlama endekslendiği (dizinsel) anlamına gelir (Haralambos ve Holborn, 1995: 900). Yani ifadeler anlamlarını kullandıkları bağlamdan alırken, kesin anlamlarını içinde üretildikleri somut bağlama gönderim yaparken kazanır' (Yıldırım, 2020). Bunun yanında dil ses eksininde düşünülürse, bunların göstergebilim yoluyla dini ve kültürel bağlamda yorumlanmasında yine bağlam son derece önemli rol oynar. Örneğin, belirli sesler veya sözcükler, belirli kültürlerde dini, milli, manevi öneme sahip olabilir. Bebeklere söylenen bir ninni, o kültürün içinde yaşayanlar için çok şey ifade ederken, yabancı bir kültür için herhangi bir anlam ifade etmez. Yine bir ilahi, belirli bir grubun dini duygularını, bir marş milli duygularını harekete geçirirken, başka bir kitlenin inançları, dini görüşleri ve de ulusal bilincinde herhangi bir karşılık bulmaz. Dilin kültürel boyutuna gönderme yapan bu yaklaşım, kültürün içine milli ve manevi değer dizgesini alarak onu organik bir bütün gibi görür. Haliyle lirik ve folklorik unsurların başka uluslar için farklılık arz etmesi veya çeviri bilim bakımından kaynak dil ve çevrilen arasındaki anlam bloklarındaki kimi zaman oluşan zorlular dilin kültüre mahsus yapısı üzerinden okunmalıdır. Elbette konunun sonuç-etken aşamasında sadece dilsel ve edebi çıktılar ortaya çıkmaz. Siyasal, diplomatik, sosyolojik ve pedagojik problem alanları da ortaya çıkar.

## 5. Sonuç

Öncelikli olarak dili, dil felsefesi bağlamında düşündüğümüzde, daha çok insanlar arası iletişimin başlıca sistemi olarak tanımlayabiliriz. Söz konusu sistem, içinde birden çok sembol barındırdığından daha çok sembolik olarak değerlendirilir. Yaklaşımlarını dilin kökeni problemine dayandıran, odağı doğal dillerin yapısı ve işlevselliği olan dil felsefesi de dil ve insani davranışlar arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışır. Dil filozoflarına göre, dil felsefi bağlamda incelenirse, insanın doğası ve işlevselliği noktasında birçok veriye ulaşılır.

Wittgenstein'in dili anlamaya çalışması, dilin nasıl kullanıldığıyla ilişkilidir; ona göre bir sözcüğün anlamı, tam da bu noktada açığa çıkar. Yani ona göre, sözün anlamı, onun kullanımudur; bu ikili arasında herhangi bir karşıtlık durumu söz konusu olursa, 'doğru anlam' açığa çıkmaz. Chomsky, dilin doğasına odaklanırken, dil öğrenme ve edinme süreçlerinden yola çıkan bir yaklaşım geliştirmiştir. Chomsky'e göre, dil, insanın zihninde işleyen bir modül gibidir. Ve hiçbirimiz bir dili doğuştan bilemeyiz; dilbilgisel kurallara hâkim olabilir ve o dile maruz kaldıkça da işlevsel hale getirebiliriz. Dolayısıyla onun dili, işaretler, sözcükler, sesler, sembollerden oluşmaktadır.

Platon da dilin doğasıyla ilgilenir. Ona göre düşünceler ve gerçekler dış dünyadadır; dil yalnızca bunları aktarma aracıdır. Dolayısıyla sözcüklerle somut şeyler tanımlanmazken, soyut fikirler ifade edilebilir. Descartes ise dili, insan için gerekli bir "düşünce altyapısı" olarak görür ki bu alt yapı insan zihnindeki kavramları birbirleriyle ilişkili hale getirir: "Cogito ergo sum" (düşünüyorum öyleyse varım).

Sonuç olarak, dil felsefesinde sözcüklerin, seslerin, işaretlerin incelenmesi, yüzyıllardır varlığını sürdürmüş bir tartışma konusudur. Bu süreç karmaşık olduğu kadar çekicidir de. Antik Yunan'dan günümüze kadar dil filozofları ve modern zaman düşünürleri sözcüklerin doğasından başlayarak, gerçeklikle ilişkilerini anlamaya kadar uzun bir keşfetme serüvenine girişmişlerdir. Dile dair henüz keşfedilmemiş ve öğrenilmemiş çok şey olsa da kesin olan bir şey vardır ki o da sözcükler, dünyayı ve dünyadaki yerimizi anlamamızı sağlayan güçlü birer araçtır. Yine neredeyse her dilde çağrışımlara işaret eden sesbirimler de 'anlamlandırma' noktasında önemli olduğu kadar, anlamın derecelendirilmesi noktasında da birer gösterge niteliği taşıyabilir. Birer çıkarım olarak söylenebilir ki, dil sistemsel dizgeler bütünü olması itibariyle kaynağı belirli ya da belirsiz Heidegger'in deyişiyle 'varlığın evidir.' İşte aynı zamanda ontolojik bir yapı gerekliliğini vurgulayan bu ifade, dilin olgu rejimlerinde yani edebi, sanatsal, bilimsel, siyasi ve toplumsal alandaki işlevinin düşünce için ön adım olduğu gerçeğini değiştirmemiştir. Dilbilim kuramlarının spekülative arayıcılıkları, yaklaşımlarda teknik ve epistemolojik farklılıklar olsa da düşüncenin ortaya çıkmasında ön koşul oluşu, dil-dünya-düşünce ilişkisinin zamanın değişen şartlarına yönelik Antik dünyadan günümüze yani dijital dünyaya; teorik temellendirme çabalarının hız kazanarak devam edeceğinin de göstergesi şeklinde yorumlanmalıdır.

### Kaynakça

- Akyıldız Ay, D. (2017). Ses Sembolizmi ve Ses-Anlam Uyumunun Farklı Bir Sınıflandırma Denemesi, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Cilt: 57, Sayı: 57, 2017, 17-27.
- Altınörs, S., A. (2012). Dile Davranışçı Yaklaşımlara Chomsky'nin İtirazı Üzerine, *Karadeniz Dergisi*, sayı 14, ss.65-90.
- Altınörs, S., A. (2018). *Platon'dan Chomsky'ye Dil Felsefesi Tartışmaları*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Chomsky, A. N. (2002). *Dil ve Zihin*, (Çev. Ahmet Kocaman), Ankara: Ayraç.
- Gülter, F. (2014). *Saul Kripke'nin Felsefi Soruşturmalar Yorumunun Eleştirisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul.
- Kristeva, J. (2017). *Ruhun Yeni Hastalıkları*, İstanbul: Ayrıntı.
- Kristeva, J. (2018). *Korkunun Güçleri İğrençlik Üzerine Deneme*, İstanbul: Ayrıntı.
- Laurier, D. (1993). *Introduction a la Philosophie du Langage*, Liege, Pierre Mardaga.
- Özcan, Z. (2021). *Dil Felsefesi I* (Mantıkçı Paradigma). Ankara: Sentez.
- Penisson, P. (1977). "Introduction" in *Traite sur l'origine de la langue*, Paris: Aubier- Flammarion.
- Poyraz, H. (2013). Adlandırmanın Doğası ve Adların Nesnesine Uygunluğu Ekseninde Doğalcılık-Uzlaşmacılık Tartışması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, 226- 242, 26.04.2013.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*, (çev. Berke Vardar), İstanbul: Multilingual.
- Topbaşoğlu, K. (2023). *Göstergebilim Dil, Kültür ve Çeviri Araştırmaları*, Erzurum: Fenomen.
- Wittgenstein, L. (2014). *Felsefi Soruşturmalar*, (Çev.H. Barışcan). İstanbul: Metis.
- Wittgenstein, L. (2020). *Tractatus Logico- Philosophicus*, (Çev. Oruç Aruoba) İstanbul: Metis.
- Yıldırım, Ö. (2020). Dizinsellik (Indexicality) veya Anlamın Bağlama-Gönderimliliği (Web: <https://www.felsefe.gen.tr/dizinsellik-indexicality-veya-anlamin-baglama-gonderimliliği/> Erişim: 10.06.2023).
- Yokuş, O., G., (2021). Putnam ve Kripke'de Anlamın Dışsallaştırılması ve Kuramlarının Eleştirileri (Web: <https://kualiafelsefedergisi.com/2021/07/putnam-ve-kripkede-anlamin-dissallaştirilmesi-ve-kuramlarının-eleştirileri-onur-goksel-yokus/> Erişim: 20.05.2023).

Özcan, S. (2022). Noam Chomsky'nin Dilbilim Kuramı Bağlamında Dil ve Zihin İlişkisi. *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji*, (38), 48- 61. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tabula/issue/70919/1038058>.

## 07. Batı Avrupa lkelerinde iki dilli eğitim modelleri ve iki dilli Türk ocukları

Ramazan ERYILMAZ<sup>1</sup>

**APA:** Eryılmaz, R. (2023). Batı Avrupa lkelerinde iki dilli eğitim modelleri ve iki dilli Türk ocukları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 107-128. DOI: 10.29000/rumelide.1342093.

### z

Bu çalışmada iki dilli eğitim modelleri çerçevesinin ortaya çıkarılması, Avrupa lkelerindeki iki dilli Türk rencilerin ana dillerinden eğitim alma durumlarının belirlenmesi ve bu çerçeveden hareketle Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının iki dilli eğitim modellerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak alan yazında iki dilli eğitim modelleri ve Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili çalışmalar belli ölçütlere göre seçilmiştir. alışmalar doküman analiziyle incelenmiş, elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle analiz edildikten sonra verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel bir çalışma olup durum çalışması desenine uygun şekilde yrtlmştir. Elde edilen bulgular tema, kategori ve kodlar olarak sunulmuştur. Bulgulara göre, Fransa, İşvire ve Belçika'da ayrımcı eğitim; Almanya'da destekli batırma ve ayrımcı eğitim, Avusturya'da kısmen çift yönlü iki dilli eğitim ve çoğunlukla ayrımcı eğitim uygulanmaktadır. Hollanda'da herhangi bir iki dilli eğitim programı uygulanmamaktadır. Bulgular genel olarak iki dilli Türk çocuklarının uzun vadede ana dillerini kaybetme ya da yarı dilli olma tehlikesi ile karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Alan yazında güçlü iki dilli eğitimin hem bireysel hem de toplumsal olarak son derece faydalı sonuçlar doğuracağını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Buna karşın iki dilli Türk çocuklarının eğitimi, bilimsel araştırmalara uygun olmayan koşullarda sürdürülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** İki dilli, Türk, eğitim, Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya, İşvire.

### Bilingual education models and bilingual Turkish children in Western European countries

#### Abstract

This study aims to reveal a bilingual education model, to determine the educational case of bilingual Turkish students in European countries, and to determine the bilingual education models of bilingual Turkish children living in Europe. In accordance with this purpose, studies on bilingual education models in the literature and the education of bilingual Turkish children in Europe have been selected according to certain criteria. The studies were examined with document analysis, and the data set were coded after the data were analyzed with descriptive analysis and content analysis techniques. This study is a qualitative study and was carried out in accordance with the case study pattern. The findings were presented as themes, categories and codes. According to the findings, separatist bilingual education in France, Switzerland and Belgium; submersion with withdrawal classes and separatist bilingual education in Germany, partially two-way bilingual education and mostly separatist bilingual education are implemented in Austria. There is no bilingual education program in the Netherlands. The findings generally show that bilingual Turkish children are at risk of losing

<sup>1</sup> Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, TMER (Antalya, Türkiye), ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1596-7276 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342093]

their mother tongue or becoming semi-lingual in the long run. There are studies in the literature that show that strong bilingual education will yield extremely beneficial results both individually and socially. On the other hand, the education of bilingual Turkish children is carried out under conditions that do not comply with scientific research.

**Keywords:** Bilingual, Turkish, education, Germany, France, Netherlands, Belgium, Austria, Switzerland.

## Giriş

Avrupa ülkelerinde resmî açıklamalara göre 5 milyon civarında Türk yaşamaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı, 2023). Bu nüfusun büyük çoğunluğu 60'lı yıllardan itibaren Türkiye'den Avrupa ülkelerine işçi olarak göçe edenler ve onlardan sonraki kuşaklardan oluşmaktadır (Arslangilay, 2013). Bu işçi göçlerini başlatan ikili anlaşmalar; 1961 yılında Federal Almanya ile 1964 yılında Hollanda, Belçika, Danimarka ve Avusturya; 1965 yılında Fransa; 1967 yılında İsveç ile yapılan anlaşmalardır (Köse & Gelekçi, 2011). Avrupalı Türkler ana dilleriyle birlikte yaşadıkları ülkelerin dillerini de öğrenmek ya da edinmek durumundadırlar. Bu da birden çok dili konuşmak anlamına gelmektedir. Beardsmore (1986) ve Grosjean'a (1982) göre genel olarak, kişinin iki veya daha fazla sayıda dile sahip olması ve kullanabilmesi iki dilliliktir. İki dillilik araştırmacılar tarafından birçok farklı bağlamda ve şekilde ele alınmış; bunlara uygun olarak da farklı şekillerde tarif edilmiştir. Bir kişinin iki dilli olduğuna nasıl karar verilir? Bunu yaparken kullanılacak, herkesin kabul edeceği ölçütler var mıdır? Bireyin iki dilliliği hangi noktada başlar? Araştırmacıların bu soruya yanıtları aşırı (Maksimalist) ya da ılımlı (Minimalist) bakış açıları düzleminde çeşitlenmektedir. Aşırı yorumlara göre bireyin birden fazla dile ana dili düzeyinde sahip olması ya da bu dilleri azami düzeyde akıcı ve yetkin kullanabiliyor olması gerekir (Bloomfield, 1933). Daha ılımlı yorumlara göre ise ikinci bir dilin edinilmeye ya da öğrenilmeye başlanması ile iki dillilik başlar (Bican, 2017). Son dönemlerde öne çıkan bütüncül yaklaşım ise iki dilliliği uzlaşmacı bir bakışla ele alma eğilimindedir. Bütüncül bakış açısında göre, iki dillilik ve iki dillilerin tanımlanmasına odaklanmaktan ziyade, iki dilliliğin ortaya çıkışına etki eden sosyal ve politik sebepler ile iki dilliliğin psikolojik, toplumsal ve eğitim bilimsel çıktılarını odaklanmak ve bu bağlamlarda iki dilli bireylerin tipolojini ortaya koymak esastır (Bican, 2017). Bu şekilde disiplinler arası çalışma imkânı ve iki dilliliğin çeşitli boyutlarına eğilme gereksinimi artmaktadır. Bütüncül yaklaşım ile içinde bulunulan çağın ruhuna da uygun olarak meselenin bireysel yönüne odaklanmanın önem kazandığı görülmektedir. Söz gelimi Grosjean, iki dilli bireyin birden fazla dile sahip olmaktan çok aslında birden fazla dilden mürekkep, kendine özel bir dile sahip olduğunu düşünür (1982). Böyle bir görüşte olanlar, dil ediniminde her bir bireyin başka hiç kimse ile karşılaştırılmayacağı, kategorize edilemeyeceği zira bu süreçte bireyin özgül deneyimlere sahip olduğunu, her bir iki dillinin durumunun kendine has olduğunu kabul edeceklerdir. Yine de benzer koşulların benzer sonuçlar doğuracağı düşüncesinden hareketle, iki dilliliğin belli koşullarının yaratacağı sonuçlara dair varsayımlarda üretmek mümkündür. Cummins (2000) bu bağlamda toplumsal koşulların etkisini öne çıkarmaktadır. Birçok ülkede, toplum içinde birden fazla dilin kullanımına rastlanmaktadır. Bu dillerin toplumsal saygınlığı birbirinden farklı olmaktadır. Toplumsal saygınlık, belirli bir dilin kamusal alanda kullanım olanağı veya çoğunluk tarafından kullanılması durumlarına göre değerlendirilmiştir. Bu bağlamda hâkim dil ve azınlık dilinden söz edilebilir. Azınlık dili, Avrupa'da yaşayan Türklerde olduğu gibi bir ülkeye sonradan göç etmiş toplulukların dili ya da yerli azınlıkların dili olabilir. Yine de bu dillerin hâkim dil veya azınlık dili olarak sınıflandırılması kolay olmamaktadır. Örnek vermek gerekirse, Kanada, İsviçre gibi ülkelerde İngilizce, Fransızca ya da Almanca dilleri eğitim dili ve toplum dili olarak beraber kullanılmaktadır (Baker, 2011, s. 9).

Ülkelerin iki dilliliğe yönelik toplumsal ve siyasal yaklaşımlarının ilgili ülkenin iki dilliler bağlamındaki eğitim politikasını belirleyeceği, aynı zamanda eğitimde iki dillilere yönelik uygulamaların da iki dillilerin toplumsal uyumu ve bireysel gelişimi açısından belirleyici olacağı varsayılabilir. Bu açıdan Avrupa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili uygulamaların ortaya konulmasının; Avrupalı Türklerin toplumsal uyumu, Türkçenin ve Türk kültürünün Avrupa’daki geleceği hakkında varsayımlarda bulunmaya imkân vereceği söylenebilir. Bir ülkede iki dilli öğrencilerin eğitiminin hangi program ya da programlarla hangi koşullarda ve hangi biçimde yapıldığına bakıldığında bu ülkenin iki dilli eğitim modelinin betimlenmesi söz konusu olacaktır. İki dillilere Türkçe öğretimiyle ilgili olarak son yıllarda sayısı ve niteliği artan bir biçimde çalışmalar yapılmakta, bu konu her geçen yıl daha çok ilgi çekmektedir (Eryılmaz & Ekinci, 2022). ULAKBİM, Dergipark, YÖKTEZ, Google Academic ve EBSCO veri tabanlarında “iki dilli”, “iki dillilik”, “İki dilli Türkler”, “iki dilli eğitim modelleri” anahtar kelimeleriyle alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazında Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türkler, iki dilli Türkçe öğrenciler ve eğitimleri konusunda birçok çalışma tespit edilmiştir. İki dilli eğitim modelleri ve bunun iki dillilere etkisine dair de çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu bağlamdaki çalışmalarda bir ya da birkaç ülkeye odaklanılmış, bir bütün olarak Batı Avrupa’nın ele alındığı çalışmalarda kısıtlı kalmıştır. Buna karşın iki dilli Türk öğrencilerin eğitimlerinin, alan yazında sunulan iki dilli eğitim modelleri çerçevesinde tartışıldığı bir çalışma tespit edilmemiştir.

Bundan sonraki bölümlerde Batı Avrupa, Avrupa şeklinde ifade edilmiştir.

Bu çalışmada, çalışma kapsamında sentez niteliğinde bir iki dilli eğitim modeli çerçevesi ortaya çıkarılması, Avrupa ülkelerindeki iki dilli Türk öğrencilerin ana dillerinden eğitim alma durumlarının bir bütün içinde ele alınması ve bu çerçeveye uygun olarak Avrupa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının iki dilli eğitim modellerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böyle bir çalışmanın iki dillilere Türkçe öğretimiyle ilgili eğitimciler, araştırmacılar, politika yapımcılar, sivil toplum kuruluşları gibi pek çok kesim için uygulamada katkıları olabileceği, kuramsal olarak da yeni bakış açıları ve araştırma zeminleri ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

İki dili öğrencilerin eğitimiyle ilgili uygulamalardan hareketle bir kategorizasyon yapmak mümkündür. Araştırmacılar tarafından iki dilli eğitimin modellenmesi anlamında farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. İki dillilerin eğitimindeki uygulamalardan hareketle bir tipoloji ortaya çıkarılması ya da iki dilli eğitim modelleri belirlenmesi anlamında ilk çalışma Mackey (1970) tarafından yapılmıştır. Mackey (1970), öğrencinin dili olan, azınlık dilinin toplumsal saygınlığını etkileyen çeşitli etkenlere göre 90 civarında model belirlemiştir. Fishman (1976), bu modelleri en geçiş ve koruma olarak ikiye ayırmış, “geçiş” iki dilli öğrencinin azınlık dili olan ana dilinden hâkim dile doğru geçişini, “koruma” ise bu dilin yok edilmek yerine, korunmasının amaçlanmasına gönderme yapmıştır. Baker (2011)’a göre iki dilli eğitim modelleri zayıf ve güçlü modeller olarak ikiye ayrılır. Bu aşığı yukarı geçiş ve korumaya denk gelmektedir. Bu tarz bir kategorileştirme belli bir ülkede iki dilli eğitimin çağdaşları ile terim bilgisel zeminde kıyaslanabilmesine, bunun yanında belirli iki dilli eğitim modellerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin test edilmesine olanak sağlayabilir. Bu çalışma bağlamında iki dilli Türk çocukları, Avrupa ülkelerine Türkiye’den işçi olarak göç eden ilk kuşaktan sonra gelen içinde buldukları toplumun dilini ve Türkçeyi beraber edinen ve öğrenen okul çağındaki bireylere karşılık gelmektedir. Esasında Türkçe iki dilliler hem bu kitleyi hem de Balkan ülkelerinde geçmişi uzun asırlara dayanan Türkleri akla getirmektedir. Bunun yanında Türkçe iki dilliler kapsamına evlilik, kültürel etkileşim ya da başka nedenlerle Türkçe konuşan kişiler girebilir. Özellikle Balkan ülkelerinde Türk kökenli olmayan Türkçe konuşan iki dillilerin ciddi sayılarda olduğu ifade edilmektedir (Kayadibi N. , 2013, s. 147). Çok sayıda

iki dilli Türk'ün yaşadığı Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya ve İsviçre'de bu kitlenin ana dillerinde eğitim alma koşullarını inceleyen birçok araştırma da mevcuttur.

Avrupa'da en fazla Türk nüfusa sahip ülke olarak Almanya, burada yaşayan Türk nüfus baz alındığında Avrupa'da ana dilinde Türkçe eğitimi konusunda de en önemli yere sahiptir. Günümüzde 3 milyondan fazla Türk Almanya'da yaşamaktadır. (Yıldız, 2012). Birçok farklı ülkeden gelen göçmenleri barındıran Almanya'nın, göçmenlerin eğitimi ile ilgili genel bir politikası olmuş ve bu politika dönemden döneme değişiklik göstermiştir (Bekar, 2017; Yalçın, 2014; Reich, 2000). Hatta aynı dönemde Almanya'nın farklı eyaletlerinde göçmenlerin anadillerinde eğitimi ile ilgili uygulamalar ciddi farklar da gösterebilmiştir (Arslangilay, 2013). eğitimin yürütülmesinden sorumlu kurumlara göre Türkçe eğitiminde üç farklı yapı ortaya çıkmaktadır. Bunlar: 1. Alman okul idaresi tarafından dolayısıyla Alman devleti tarafından finanse edilen ve içerik bakımından kontrol edilen ana dili dersleri. 2. İlgili ülkelerinin temsilcilikleri tarafından yürütülen ana dili dersleri. 3. Alman Devleti ve ilgili ülkenin anlaşmaları kapsamında olmayan özel olarak sunulan ana dili dersleridir (Yıldız, 2012). Türkiye Cumhuriyeti'nin görev alanı içinde Türkiye'den görevlendirilen öğretmenler tarafından yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi genel eğitim programının dışındaki bir zamanda 2 ders saati yürütülür (Yılmaz, 2014). Bu dersin verildiği kademeler Türk eğitim sistemindeki ilkokul ve ortaokul düzeylerine denk gelmektedir. Lise ve üniversite düzeyinde Türkçe dersleri ya da Türkçe ana dilinde eğitim alma imkânı söz konusu olmamaktadır (Çoban, 2003).

Fransa'da öteden beri ulus-devlet özelliğiyle, dil milliyetçiliğiyle, azınlık gruplarını çoğunluk kültürü ve dili içinde özümleyici bir politika sergilenmektedir (Helot & Young, 2002, s. 98; Hélot, 2003; May, 2012, s. 55-93; Yağmur, Fons, & Vijver, 2012). Fransa İstatistik Kurumu (INSEE) tarafından 2022 yılında yayınlanan raporuna göre, 1 Ocak 2021 itibariyle Fransa'da 747.482 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yaşamaktadır. Bu rakam, kayıtlı olan Türk vatandaşlarını kapsamaktadır ve kayıt dışı veya çifte vatandaş olanlar buna dahil değildir (İNSEE, 2022). Çoğunluk Türk vatandaşı olmakla beraber, Fransa'da yaşayan Türklerin bazıları Fransız vatandaşlığına geçmektedir. Dolayısıyla Fransa'da Türk varlığından söz edildiğinde kesin bir sayıya ulaşmak söz konusu olmamaktadır. Buna karşın farklı kaynaklar karşılaştırıldığında Fransa'da 800-900 bin arasında Türk'ün yaşadığı söylenebilir (Akıncı, 2017; Yağmur, Fons, & Vijver, 2012; Gürbüz O. , 2017; Akıncı, 2007). Fransa'da azınlık dilleri de Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi, kısa adıyla EILE (d'enseignements internationaux de langues étrangères) sistemi içinde eğitime entegre edilmiştir (Sönmez & Akıncı, 2022). Fransa bu yeni sistemin yürütülmesi ile ilgili olarak göçmen nüfusun geldiği ülkelerle ikili anlaşmalar yapmak durumundadır. Bu bağlamda 2021 yılında Türkiye ile Fransa arasında EILE anlaşması yapılmıştır. Bu anlaşma ile Fransa'daki ilkokul seviyesindeki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi EILE kapsamına alınmıştır. EILE öğretmenleri olarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenleri yaptıkları değerlendirmeleri her öğrencinin sınıfından sorumlu öğretmene iletilecek ve tek karne aracılığıyla notlar yasal temsilcilerinin bilgisine sunulacaktır. Bu dersin amacı, öğrencilerin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi'nin Al seviyesine ulaşmalarını sağlamaktır. Öğretmenler faaliyetleri öğrencilerin seviyelerine göre uyarlarlar (Resmi Gazete, 2021, s. 10-11).

Hollanda, 70'li yıllardan itibaren ülkeye yerleşen Türklere yönelik algı Almanya ve Fransa'dakine benzer şekilde önceleri geçici bir yerleşme olarak görülürken ilerleyen yıllarda, bu nüfusun ülkede kalıcı olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Buna uygun olarak diğer göçmen gruplar gibi Türkler içinde bazı uyum politikaları uygulamaya konulmuştur. Eğitime de yansıyan yönleri olan bu politika "Entegrasyon politikası" olarak ifade edilmektedir (Canatan, 2007; Sevinç, 1999). 2022 yılı verilerine göre, Hollanda'da yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı sayısı 430.00 civarındadır (CBS, 2021). Bu rakam



Hollanda İstatistik Kurumu (CBS) tarafından yayınlanan verilere dayanmaktadır. Ancak, bu rakam yalnızca resmi olarak kayıtlı olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını içermekte olup, kayıt dışı veya çifte vatandaş olan vatandaşların sayısı bu rakamın dışındadır. Türk kökenli Hollanda vatandaşlarıyla beraber bu sayı 650.000'i geçmektedir (CBS, 2021). Türklerin yarıya yakını bu okullarda eğitim görmektedir (Sevinç, 1999). 80'li yılların sonundan 2004 yılına kadarki dönemde, genel programın dışında haftada 2 ders olarak Türkçe öğrenimi ve Türk kültürü eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu dersler kamuoyunda AKE dersleri olarak adlandırılmış, AKE Hollanda'da yaşayan göçmen çocuklarının kendi ana dillerindeki gelişmelerinin desteklenmesi uygulamalarının genel adı olmuştur (Sevinç, 1999; Şengül & Toygar, 2021). 2004 yılında uygulamadan kaldırılana kadar AKE öğretmenlerinin görevlendirilmesi Hollanda Devleti tarafından yapılmıştır (Sevinç, 1999). Günümüzde Hollanda'da Türkçe öğretimi ile ilgili unsurlara bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı herhangi bir Türk okulunun ülkede yer almadığı, Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsünün bu ülkede faaliyetler yürüttüğü söylenebilir. Bu faaliyetler Hollanda'da hemen hemen sona ermiş olan Türkçe anadilde eğitimin belli ölçülerde desteklenmesini sağlamaktadır (Şengül & Toygar, 2021).

Belçika federal ve çok dilli bir yapıdadır. Ülkenin resmî dilleri Felemenkçe, Fransızca ve Almancadır. 2017 resmi verilerine göre nüfus 11.322.088'dir. Yabancıların nüfusu yaklaşık 1.350.000'dir ve bunların 250.000'i Türk'tür (Bekar, 2018, s. 17). Belçika'da yaşayan Türklerin çoğu, bu ülkenin vatandaşlığına geçtiği için aşağı yukarı 250.000 olan sayının bir kısmının Belçika, bir kısmının Türkiye vatandaşı olan Türklerden oluştuğunu ifade etmek gerekmektedir. 2017 yılı verilerine göre Türkiye vatandaşı Türk sayısı 36.167'dir. Bunlar içinde okul çağında olup Türkçe dersi alanların sayısı 2016 itibarıyla 5.045 görünmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği ve Belçika okullarında okul programı dışında 2 ders saati Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenler ya da Türk derneklerinin organizasyonu çerçevesinde Türkçe dersi veren öğretmenlerdir (Irmak, 2016, s. 307). Toplam Türk nüfusuna ve Türkçe eğitiminden yararlanan öğrenci sayılarına bakıldığında iki dilli Türk çocuklarının çok az bir kısmının Türkçe dersi aldığı ortaya çıkmaktadır. Ülkenin eğitim sistemiyle beraber bu durumun da Türkçenin geleceği açısından önemli olduğu değerlendirilebilir.

Avusturya da Türklerin sayısı, 2022 yılı itibarıyla 117.625'tir. Fakat bu sayı, Avusturya'da yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını göstermektedir. Her yıl kaç Türk'ün Avusturya vatandaşı olduğu da nüfus istatistiğinde görülmektedir. Buna göre son 10 yılda 47.430 Türk bu ülkenin vatandaşlığına geçmiştir. Sadece bu 10 yılın verilerine bakıldığında dahi Türkiye veya Avusturya vatandaşı Türk'ün 170.000'den az olamayacağı görülecektir (Demographisches, 2020, s. 17 ve 24) Avusturya'da Türk çocuklarının Türkçe eğitimi alabilmek bakımından önlerinde iki seçenek vardır. Birincisi derslere başka derslerle entegre edilmiş ana dili dersi; ikincisi de entegre edilmemiş modeldir. 2013-2014 öğretim yılı sonu itibarı ile ülkede okula giden 15.338 Türkiye kökenli öğrenciye ek görevlendirmelerle beraber 161 öğretmen ders vermiştir. Gel gelelim bu kademedeki eğitim çağında 114.000 civarında Türk vatandaşı, 16.000 civarında Avusturya vatandaşı olmak üzere toplam 130.000 civarında Türk öğrenci kayıtlara geçmiştir (Garnitschnig, 2015). Bu bağlamda çeşitli nedenlerle Türklerin yüksek oranda Türkçe ana dili eğitiminden mahrum olduğu değerlendirilebilir.

İsviçre'de 70.000 dolayında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yaşamaktadır. Ülkede yerel yönetimlerin nispeten yetki alanları genişletilmiştir. Kanton olarak adlandırılan bu birimlerde bu eğitim alanında da tanınan yetkilerden kaynaklı olarak kantondan kantona uygulama farkları olabilmektedir. 70'li yıllardan beri bu ülkeye çalışmak için gelen Türkler birçok kantona dağıldığı için İsviçre'de yaşayan Türklerin eğitimi konusunda çeşitli koşulları oluştuğu söylenebilir. Fakat buna rağmen temelde ciddi farklılıklar

olmadığı da ifade edilmektedir. (Sarıbaş, 2021; Kayadibi, 2023). Bu dersler, 22 kanton ve 167 ayrı okulda verilmektedir. (Kayadibi F. , 2023; Damar & Ömeroğlu, 2010). Sonuç olarak İsviçre’de Türk öğrencilerin ana dili eğitiminde tutulan yol yaygın olduğu biçimde okul programı dışında bir vakitte, Türk öğrencilerden oluşan ayrı bir sınıfta yapılmasıdır.

İki dilli eğitim ve Avrupa ülkelerinde iki dilli Türk çocuklarının eğitimine dair alan yazın sunulduktan sonra, bu araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki sorulara yanıtlar arandığını belirtmek gerekmektedir.

1. İki dilli eğitim modelleri nelerdir?

2. Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dillerinde eğitim alma imkanları ve durumları nedir?

3. Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin iki dilli eğitim modelleri nelerdir?

## **Yöntem**

Yöntem başlığı altında, araştırma deseni ile verilerin toplanması ve analizi süreçleri hakkında bilgiler verilmiştir.

## **Araştırma deseni**

Bu araştırmanın odaklandığı nokta, iki dilli eğitim modelleri ve Avrupa ülkelerinde iki dilli Türk çocuklarının ana dillerinde eğitim alabilme imkanlarıdır. Nitel araştırma, varsayımlarla grupların ya da bireyin, bir toplumsal ya da bireysel soruna atfettikleri anlamlara değinir ve buradan hareketle araştırma problemleri ortaya koyar. Bu problemi araştırmak için, araştırmacılar; araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar (Creswell, 2013, s. 44). Bu açıdan bu çalışmanın nitel bir çalışma olduğu söylenebilir.

Alan yazında durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, durum temalarını ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s. 97). Bu çalışmada sınırlandırılmış mekân ve zamanda belli bir durumun ortaya konulması dolayısıyla durum çalışması desenine uygun olarak araştırma sürecinin yürütüldüğü söylenebilir. Bu tür çalışmalarda gözlem, görüşme ve dokümanlar kullanılması veri zenginliği sağlamaktadır.

Bu çalışmanın bilgi kaynağı, araştırma amacına uygun nitelikte olduğu tespit edilmiş çalışmalardır. Doküman incelemesi, resmi ya da özel kayıt veya belgelerin toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Ekiz, 2020). Bahsedilen çalışmalar doküman incelemesi yöntemine göre incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemine uygun şekilde dokümanları bulma, dokümanların uygunluğunu kontrol etme, kodlama ve kataloglama sistematigi oluşturma ve veri analizi yapma aşamaları takip edilmiştir (Sak, Sak, Şendil, & Nas, 2021, s. 234-237).

## Verilerin toplanması

İki dilli eğitim modelleri ve Avrupa ülkelerinde iki dilli Türk çocuklarının ana dilde eğitimi konularında alan yazın taraması sonucunda çalışmalar tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan ilk konuyla ilgili olanlardan alan yazında nispeten daha çok kabul gören 4 araştırmacı ve ilgili çalışmaları seçilmiştir. İkinci konuyla ilgili çalışmalarda her bir ülkenin 2-3 çalışmayla sınırlandırılması amacıyla elemeler yapılmıştır. Belirlenen 20 doküman, veri analizine uygun şekilde, sınıflanmış ve sistematize edilmiştir. Çalışmalar içinden amaca en çok hizmet edenlerin belli sayılarda seçilmesinin metinlerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. İki dili eğitim modelleri konusunda incelenecek dokümanların belirlenmesi sürecinde, iki dilliliği eğitim programı açısından ele alan yazında uluslararası anlamda kabul görmüş uzmanlar ve çalışmaları tespit edilmiş; çalışmaların aldıkları atıflar da göz önünde bulundurulmuştur. Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının ana dilde eğitim alma durumlarının incelenmesi, hedef kitle nüfusu bakımından en kalabalık 6 ülke ile sınırlandırılmıştır. Bu ülkeler; Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya ve İsviçre'dir. Bu ülkelerle ilgili çalışmalar tespit edildikten sonra konu kapsamına uygunluk durumlarına göre elemeler yapılmıştır. İncelenen çalışmalar ek olarak sunulmuştur.

## Verilerin analizi

Nitel verilerin analizi süreciyle ilgili olarak Miles & Huberman (2016) tarafından bir model öne sürülmüştür. Bu model verilerin azaltılması, verilerin düzenlenmesi ve sonuçların tasvir edilmesinden oluşan üç aşamalı bir modeldir. İlk aşamada veri setine ilişkin notlar almak, verileri özetlemek, basit ilişki kümelerine ayırmak gibi işlemlerle verilerin kodlanması sürecine hazırlık yapılmaktadır. Bu çalışmada bu modele uygun olarak ilk aşamada veri setinden konu kapsamı dışındaki metinler çıkarılmıştır. İkinci aşamada MAXQDA 2022 programı kullanılarak ve nitel veri analizinde kodlama prosedürlerine uyarak kodlamalar yapılmıştır. Bahsedilen kodlama prosedürünün belirlenmesi adına, Miles & Huberman (2016) ile Merriam'ın (2015) önerdiği nitel veri analizi süreçleri incelenmiş ve bir senteze varılmış, buna göre veri setinin çözümlenmesinde kullanılmıştır. Kodlamalarda esas itibariyle tümevarımsal ve tümdengelsel iki yol izlenmiştir. İki dilli eğitim modelleri konusundaki kodlamalar tümevarımsaldır. Veri seti üzerinden kodlamalar yapılmış, kodlar arasında yatay ilişkiler kurulması suretiyle kategoriler belirlenmiş, kategoriler gruplanarak bir üst başlık olarak temalar belirlenmiştir. İki dilli Türk çocuklarının ana dillerinde eğitim alma durumları konusuyla ilgili kodlama sürecinde, veri analizi öncesi bazı temalar belirlenmiş, kodların gruplandırılması suretiyle temalarla ilişkili kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu aşamada tümdengelsel bir yol izlendiği söylenebilir. Araştırmalarda kodlama öncesinde boyutların aşağı yukarı belirli olması demografik özellikler veya bir kentin genel özelliklerinin anlatılması gibi daha yüzeysel durumlar betimsel analiz olarak adlandırılmaktadır (Huberman & Miles, 2016). Buna karşın toplanan verilerin ayrıntılı incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılması içerik analizi olarak adlandırılmakta, içerik analizinde, toplanan verilere odaklanılmakta, kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilmektedir (Huberman & Miles, 2016). Buna göre bu çalışmada veri analizi sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki nitel veri analizi tekniği kullanılmıştır. Bunun yanında bulgular bölümünde nitel verilerin betimsel olarak sunulduğu tablolardan yararlanılmıştır. Veri analizinde güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması adına araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile bundan bağımsız olarak alan uzmanının aynı veri setini kullanarak yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış, birbirine uymayan kodlamalarla ilgili görüş birliğine varıldıktan sonra buna göre tekrar düzenlemeler yapılmıştır.

## Bulgular

### 1. İki dilli eğitim modelleri

İki dili eğitim modelleri temasının alt temaları: “Güçlü modeller” ve “Zayıf modellerdir”. Zayıf modellerin alt kategorisi “Geçiş modeli” ve güçlü modellerin alt kategorileri “Koruma modeli” ve “Zenginleştirme modelidir”. Geçiş modeli kapsamında “Batırma”, “Destekli batırma”, “Ayrımcı eğitim”; koruma modelinde, koruyucu eğitim; zenginleştirme modeli altında “Çift yönlü eğitim” ve “Daldırma” kodlanmıştır.



Şekil 1. İki Dilli Eğitim Modelleri İçerik Analizi Kavram Haritası

#### **Batırma**

*Batırmada azınlık diline mensup öğrenciler, hâkim dilde eğitim verilen sınıflara dahil edilirler. Öğrencinin dilinde eğitim verilmesi ya da öğrenciye kendi ana dilinin bir ders olarak okutulması söz konusu değildir.*

#### **Destekli batırma**

*Batırmanın, aynı azınlık dilini konuşan öğrencilerin aynı sınıfta toplandığı bir şekilde uygulanması destekli batırmadır. Bu modelde sınıflar destek sınıfları olarak görülür. Azınlık diline mensup öğrencilerin benzer ihtiyaçlarının olacağından hareket edilir. Azınlık dili müfredatta yer bulamaz ve bu dil ders olarak okutulmaz.*

### Ayrımcı eğitim

Azınlık diline mensup öğrenciler okul programı dışında ana dili dersi alırlar. Bu uygulamada öğrenci kendi ana dilinde eğitim almaz, ana dili dersi alır. Kısıtlı bir ders süresinde azınlık dilinin ders olarak okutulur. Hâkim dil öğrencisi ile azınlık dili öğrencisi birbirinden ayrılır.

### Koruma modeli

Azınlık dilinin bireyin yaşamında ve toplumsal alanda yok olmasını engellemeyi hedefler. Azınlık dili, müfredatta öncelikli bir durumdur. Birden çok dil çeşitli şekillerde müfredatta yer bulur. Belli dersler azınlık ya da çoğunluk dilinde verilir ve çoğunlukla bu da bir döngü olarak sonraki dönemde derslerin dilleri değiştirilir.

### Çift yönlü eğitim

İki dilli eğitim sadece azınlık dili öğrencilerine uygulanmaz, azınlık ve hâkim dil öğrencilerinin tümüne birden uygulanır. Hem azınlık dili hem de hâkim dil mensubu öğrencinin iki dillilik durumu güçlendirilmektedir. Hâkim dili konuşan tek dilli öğrencilerin iki dillilik durumuna geçişi ayrımcı özelliğidir.

### Daldırma

Daldırmada<sup>2</sup> yabancı dil eğitimi ile ilişkilidir. İki dilliğin geliştirilmesi açısından elverişlidir. Dünyada çok yaygın uygulama alanları bulmaktadır. Hâkim dille beraber yabancı dilde eğitimin de yapılması bu kapsamdadır.

**Tablo 1.** İki Dilli Eğitim Modellerinin Özellikleri

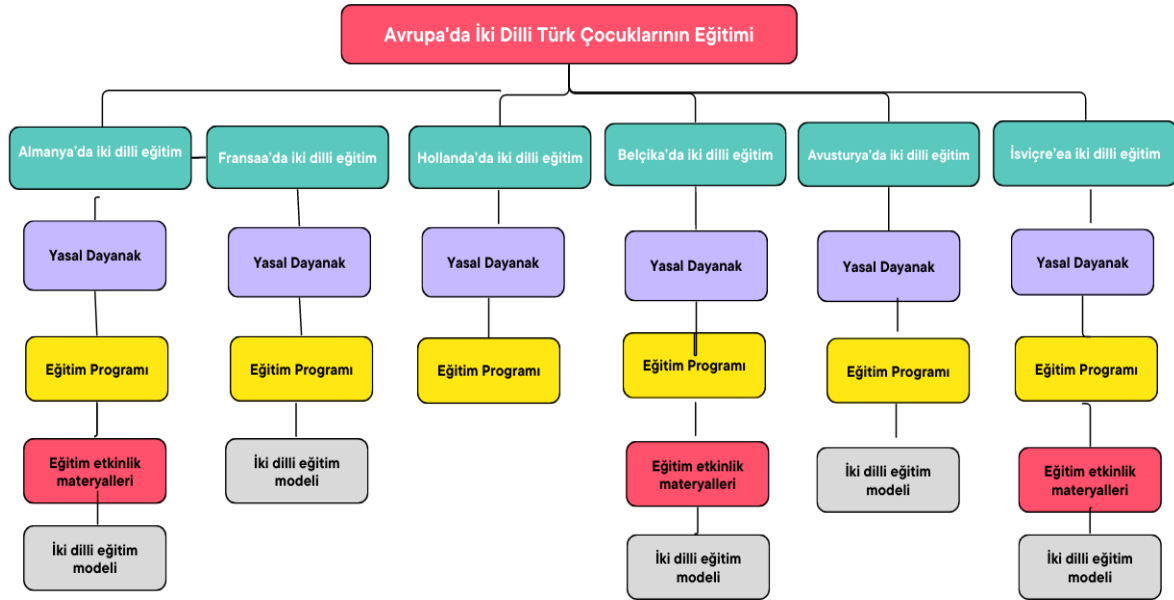
Model	Ana dili	İşlev	Sınıf Dili	Hedef
Batırma	Azınlık dili	Ana dili eğitimi	Hâkim dil	Tek dillilik (Hâkim dil)
Destekli batırma	Azınlık dili	Ana dili eğitimi	Hâkim dil (Ayrı sınıflarda)	Tek dillilik (Hâkim dil)
Ayrımcı eğitim	Azınlık dili	Ana dili eğitimi	Seçmeli azınlık dili dersi	Sınırlı iki dillilik
Koruyucu eğitim	Azınlık dili ve hâkim dil	Ana dili eğitimi veya ikinci dil eğitimi	Azınlık dilinin öncelikli, azınlık dili ve hâkim dil	İki dillilik
Çift yönlü eğitim	Azınlık dili ve hâkim dil	Ana dili ve yabancı dil eğitimi	Azınlık dili ve hâkim dil	İki dillilik
Daldırma	Hâkim dili	Ana dili ve yabancı dil eğitimi	Yabancı dil ve hâkim dil	İki dillilik

## 2. Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dillerinde eğitim alma durumları

Bulgular elde edilmeden önce alan yazın taramasından hareketle, Avrupa’da Türkler için iki dilli eğitim modelleri teması ve bunun alt kategorileri olarak Almanya’da iki dilli eğitim, Fransa’da iki dilli eğitim,

<sup>2</sup> Türkçe alan yazında “immersion” ve “submersion” için Türkçe batırma ve daldırma terimlerinin kullanılması noktasında bir kavram kargaşası göze çarpmaktadır (Eryılmaz, 2022). Araştırmacının tasarrufu, submersion için batırma, immersion için daldırma teriminin kullanılması yönündedir.

Hollanda’da iki dilli eğitim, Avusturya’da iki dilli eğitim, Belçika’da iki dilli eğitim, İsviçre’de iki dilli eğitim kategorileri belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda, bu kategorilerin kapsamı dahilinde “Yasal dayanaklar”, “Toplumsal koşullar”, “Eğitim, etkinlik ve materyalleri”, “İki dilli eğitim modeli” kodları tespit edilmiştir.



**Şekil 2.** İki Dilli Türk Çocuklarının Ana Dillerinde Eğitimi Betimsel Analizi Kavram Haritası

### **Almanya’da iki dilli eğitim**

#### **Yasal dayanak**

Almanya’da göçmen çocuklarının eğitimi ile ilgili uygulamaların yasal dayanağı Almanya Kültür Bakanları Konferansının 1971 ve 1976 yıllarında almış oldukları kararlardır. Almanya’nın farklı eyaletlerinde göçmenlerin ana dillerinde eğitimi ile ilgili uygulamalar farklar gösterir.

#### **Eğitim programı**

Eğitim programının uygulanmasında üç farklı durum vardır. Birincisi, Alman devleti tarafından finanse edilen ve içerik bakımından kontrol edilen ana dili dersleri. İkincisi, ilgili ülkelerin temsilcilikleri tarafından yürütülen ana dili dersleri. Üçüncüsü, Alman Devleti ve ilgili ülkenin anlaşmaları kapsamında olmayan özel olarak sunulan ana dili dersleridir. Bazı eyaletlerde Almancası yetersiz görülen öğrenciler, temel dersleri toplam 14 saat olarak ve azami 2 yıl sürecek şekilde ana dillerinde alırlar. Ardından akranlarıyla aynı sınıflara alınırlar. Geçiş sınıflarındaki öğrenciler aynı ana dili konuşan öğrencilerdir. Almancası yetersiz görülen öğrenciler için bir başka uygulama, mayıs ayından temmuz ayına kadar haftada dört gün, Almanca dersi vermektir. Toplamda kaç saat Almanca ek ders verileceği, ülke genelinde her yıl Eyalet Bakanlığı’na belirlenmektedir.

## **Eğitim etkinlik materyalleri**

Çoğunlukla, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı kullanılır.

### *İki dilli eğitim modeli*

İlkokul ve ortaokulu seviyelerinde, ayrımcı eğitim ve destekli batırma uygulanmaktadır. Buna göre Almanya'da yaşayan iki dilli Türk öğrenciler, ana dillerinde eğitim almazlar fakat okul programını dışında Türkçe dersi alırlar. Lise ve üniversite düzeyinde de ana dillerinde eğitim alma imkanları olmadığı gibi önceki kademelerde seçmeli olarak verilen Türkçe dersi de alamazlar.

## **Fransa'da iki dilli eğitim**

### **Yasal dayanak**

Fransa'da yabancı diller ve göçmen gruplarının dilleri arasında ayırım yapılır. İngilizce ve Almanca yabancı dil kapsamında sayılmakta; Türkçe, Arapça, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce ve Sırpça göçmen dilleri olarak değerlendirilmektedir. Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi, kısa adıyla EILE kapsamında göçmen nüfusun geldiği ülkelerle ikili anlaşmalar yapılır. 2021 yılında Türkiye ile Fransa arasında EILE anlaşması yapılmıştır. Bu anlaşma ile Fransa'daki ilkokul seviyesindeki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi EILE kapsamına alınmıştır.

### **Eğitim programı**

Türkçe dersleri, tüm öğrencilere yönelik mecburi derslere ek olarak, zorunlu okul saatleri dışında haftalık bir buçuk (1,5) saat seçmeli dersler şeklinde düzenlenir. Bu derslerde öğrencilerin edindikleri beceriler, EILE öğretmenleri tarafından değerlendirilecektir. EILE öğretmenleri Türkiye'den Fransa'ya Türkçe ve Türk Kültürü Dersini vermek üzere Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı kanalıyla görevlendirilmiş, öğretmenlerdir.

### **İki dilli eğitim modeli**

İlkokul düzeyinde ayrımcı eğitim uygulanmaktadır. Ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde iki dilli eğitime dair bir unsur görünmemektedir. Fransa'da köken dili kategorisinde değerlendirilen Türkçeden Fransızcaya doğru bir geçiş ön görülmüş, iki dilliliği destekleyecek, Fransa bağlamında köken dili Türkçeyi koruyacak uygulamalara gidilmemiştir. Mevcut durumda yabancı dil statüsünde seçmeli olarak ve eğitim sisteminde bir ölçme ve değerlendirme açısından bir değeri olmayacak şekilde Türkçe dersi yalnızca ilkokul kademesinde ve 1. Sınıf hariç olmak üzere alınabilmektedir. Ortaokul, lise ve yüksek öğretim düzeylerinde böyle bir imkân da yoktur.

## **Hollanda'da iki dilli eğitim**

### **Yasal dayanak**

80'li yılların sonundan 2004 yılına kadarki dönemde, AKE sistemi kapsamında, genel programın dışında haftada 2 ders olarak Türkçe öğrenimi ve Türk kültürü eğitimi gerçekleştirilmiştir. Mevcut durumda yasal dayanak yoktur.

**Eğitim programı**

2004 yılında Hollanda'da göçmen dillerinde takviye dersler tamamen ortadan kaldırılmıştır.

**Belçika'da iki dilli eğitim****Yasal dayanak**

Belçika'ya Türklerin gelişiyle Türkiye-Belçika karşılıklı göç anlaşması kapsamında eğitimle ilgili maddeler vardır.

**Eğitim programı**

Belçika okullarında okul programı dışında 2 ders saati Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilir. Öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenleri ya da Türk derneklerinin organizasyonu çerçevesinde Türkçe dersi veren öğretmenlerdir.

**Eğitim etkinlik materyalleri**

Türkçe ve Türk kültürü dersi adı altında, okullarda ve çeşitli kurslarda Türkiye'den gelen ders materyalleri kullanılır.

**İki dilli eğitim modeli**

İlkokul ve ortaokul seviyelerinde iki dillilikten tek dilliliğe doğru bir geçişin olduğu ayrımcı eğitim uygulanmaktadır. Hem eğitim sistemi hem de çeşitli sebeplerden dolayı Türklerin çoğunun Türkçe eğitimi kapsamı dışında kalmıştır.

**Avusturya'da iki dilli eğitim****Yasal dayanak**

Önceleri geçici olarak görülen Türklerin ülkeye yerleşiminin ilerleyen yıllarda kalıcı olduğu değerlendirilmiştir. Buna uygun olarak uyum politikaları uygulanmıştır. Bununla ilgili yasalar çıkarılmıştır.

**Eğitim programı**

İki seçenek vardır. Birincisi derslere başka derslerle bütünleşmiş ana dili dersi programı; ikincisi bütünleşmemiş programdır. Birinci seçenekte öğleden önceki dersler Türkçe, öğleden sonraki dersler Almanca yapılır. Birinci tipte derste işlenen konunun aynı zamanda ana dili dersinde de işlenmesi, bütünleştirmeyi sağlar. En az 12 öğrencinin kaydolmasıyla, yani talep üzerine açılan bu gruplarda yaş aralığı gözetilmemektedir. İkinci seçeneğe kayıt şartı bulunmakta, not çizelgesinde seçmeli ders adı altında öğrencilerin bu derse katıldığına dair bir ibare bulunmakta veya öğretmenleri tarafından öğrencilere katılım belgesi verilmektedir.



### **İki dilli eğitim modeli**

Avusturya'da İlkokul ve ortaokul seviyelerinde, destekli batırma veya çift dilli eğitim programlarının uygulanması mümkündür. Yasal çerçevenin sunduğu önemli bir fırsat olarak Türkçe ana dilinde eğitim alma imkânı son derece önemlidir. Çoğunlukla uygulanan program, destekli batırma olmaktadır. Lise ve yüksek öğretim seviyelerinde Türkçe ana dilinde eğitim ya da Türkçe dersi alınabilmesi söz konusu olmamaktadır.

### **İsviçre'de iki dilli eğitim**

#### **Yasal dayanak**

İsviçre'de bir okulda Türkçe sınıfı açmak için iki yol bulunmaktadır. İlk yol, en az 10 velinin okul açılmasını talep etmesidir. İkinci yol ise öğretmenler tarafından yapılan başvurulardır. İlgili okulun yönetimi ve kantonun eğitim müdürlüğünün okulun açılmasını uygun görmesi durumunda, Türk okulunun açılmasına izin verilmektedir.

#### **Eğitim programı**

İsviçre'de Türklerin ana dillerinde eğitim alma hakları olmasa da Türkçe ve Türk kültürü dersi alabilmektedirler. Bu ders Türkiye Millî Eğitim Bakanlığınca burada görevlendirilmiş öğretmenler tarafından haftada 2 saat olacak şekilde yürütülür. Bunun yanında Türkçe ve Türk Kültürü dersini bir anlamda destekler nitelikte yine Türk öğretmenlerce verilen din kültürü ve ahlak bilgisi dersi de vardır.

#### **Eğitim etkinlik materyalleri**

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı kullanılmaktadır.

### **İki dilli eğitim modeli**

İsviçre'de ayrımcı eğitim programı uygulanır. Hâkim dilde eğitim yapılan sınıflara alınarak hafta bir ders seçmeli olarak Türkçe ve Türk kültürü dersi alırlar. İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini geliştirecek koşullar kısıtlıdır. Lise ve yüksek öğretime geçildiğinde ne Türkçe ana dilde eğitim ne de Türkçe dersi imkânı vardır.

### **3. Avrupa'da iki dilli Türk çocukları için iki dilli eğitim modelleri**

İki dilli Türk çocuklarının ana dillerinde eğitim alabilme durumları ve elde edilen örüntü esas alınarak, çalışma kapsamında ortaya çıkan iki dilli eğitim modelleri çerçevesine göre, Avrupa'da iki dilli Türk çocukları için iki dilli eğitim modelleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Avrupa’da İki Dilli Türk Çocukları için İki Dilli Eğitim Modelleri

Ülke/Seviye	Almanya	Fransa	Hollanda	Belçika	Avusturya	İsviçre
İlkokul	Ayrımcı eğitim ve destekli batırma	Ayrımcı eğitim	-	Ayrımcı eğitim	Ayrımcı eğitim ve çift dilli eğitim	Ayrımcı eğitim
Ortaokul	Ayrımcı eğitim ve destekli batırma	-	-	-	Ayrımcı eğitim ve çift dilli eğitim	Ayrımcı eğitim
Lise	-	-	-	-	-	-
Yükseköğretim	-	-	-	-	-	-

Almanya’da ilkokulda Ayrımcı eğitim ve destekli batırma, ortaokulda ayrımcı eğitim ve destekli batırma lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim; Fransa’da ilkokulda ayrımcı eğitim, ortaokulda, lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim; Hollanda’da tüm düzeylerde tek dilli eğitim; Avusturya’da ilkokulda ayrımcı eğitim ve çift dilli eğitim, ortaokulda ayrımcı eğitim ve çift dilli eğitim, lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim; Belçika’da ilkokulda batırma, ortaokulda batırma, lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim; İsviçre’de ilkokulda ayrımcı eğitim, ortaokulda ayrımcı eğitim, lise ve üniversite düzeylerinde tek dilli eğitim uygulanmaktadır.

Hollanda’da iki dillilere Türkçe eğitim açısından kısa vadede dahi tehlike çanları çalmaktadır. Nispeten Avusturya’da Türkçe iki dillilik açısından gelecek vaat eden koşullar söz konusudur. Bunun dışında Almanya, Fransa, Belçika ve İsviçre’de benzer koşullar mevcuttur. Bu koşullarda Türkçe iki dilliliğin uzun vadede ciddi anlamda tehdit altında olduğu söylenebilir. Bu ülkede Türkçenin toplumsal saygınlığının azalacağı, kullanım alanlarının daralacağı yorumu yapılabilir. İki dilli Türk çocuklarının dengeli iki dillilik durumuna ulaşamayacağı, Türkçe dil yeterliliklerinin istendik düzeyde olamayacağına dair yorumlar da bu bulgular ışığında yapılabilir.

## Sonuç ve tartışma

Çalışma kapsamında indirgemeci bir yaklaşım sergilemek pahasına ülkelerin Türkçe iki dilli eğitim açısından hangi modele denk geldiğini belirlemek suretiyle bir sınıflandırma yapılmıştır. Sonuçlara göre, Hollanda’da iki dilli Türk çocuklarının ne Türkçe dersi alabilme ne de kendi dillerinde eğitim alma imkanları vardır. Program dışı (İnformal) eğitim kapsamında değerlendirilebilecek sivil toplumun sunduğu bazı imkanlar sayılmazsa Hollandalı Türk çocuklarının ana dillerini öğrenemedikleri söylenebilir. Elbette aile, yakın çevre ya da medya araçları ile Türkçe dil becerileri edinilebilir. Fakat bunu öğrenme değil edinme şeklinde ele almak daha doğru görünmektedir.

Fransa, Belçika ve İsviçre’de ayrımcı eğitim olarak adlandırılan iki dilli öğrencinin, herhangi bir öncü uygulama olmaksızın çoğunluk dilini konuşan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alması ve kısıtlı bir sürede program dışı olarak kendi ana dili derini aldıkları model uygulanmaktadır. Öğrencilerin program dışı ya da seçmeli ders olarak Türkçe dersi alma şansları vardır. Yine de bunun iki dilli eğitimin bir unsuru olması söz konusu değildir. Bu modelin uzun vadeli sonucu iki dilliliğin ortadan kalkması ya da yarı dillilik olarak adlandırılan iki dilli bireyin sahip olduğu dillerden biri ya da her ikisinde kısıtlı bir becerilere sahip olması durumu söz konusudur.

Almanya’da ayrımcı eğitim ve destekli batırma modelleri uygulanmaktadır. Destekli batırma ana akım sınıfa dahil edilecek iki dilli öğrencilerin buna hazır olana kadar ayrı bir sınıfta çoğunluk dilinin

öğretilmeye çalışılmasıdır. Asıl amaç çoğunluk dilinin öğretilmesi olsa da öğretim de sıklıkla hem azınlık hem çoğunluk dilinin kullanılması sebebiyle iki dilli eğitimden söz edilebilir. Ne var ki bu geçicidir ve öğrencinin nihayetinde ana akım sınıflarda yalnızca çoğunluk dilinde eğitim almaya başlayacaktır. Bu modelin de ayrımcı eğitim modeli ile benzer sonuçlar üreteceğini tahmin etmek mümkündür.

Avusturya’da yasal olarak Türkçe iki dilli eğitim yapılabilmektedir. Son derece kısıtlı uygulama örnekleri olsa da bu açıdan iki dilli eğitim modeli olarak çift dilli eğitim modeli olarak düşünülebilecek bir eğitim biçimi imkân dahilindedir. Bunun yanında diğer ülkelerde de çoğunlukla görüldüğü şekilde ayrımcı eğitim modeline uygun bir durum söz konusudur ve bil fiil bu modelin ezici çoğunlukla uygulanmaktadır. Dolayısıyla Avusturya’da da iki dillilik açısından olumsuz koşulların hüküm sürdüğü sonucuna ulaşılabılır.

İki dilli Türk çocuklarının sahip oldukları iki dilde de yeterli düzeyde becerilere sahip olmasının birçok faydası vardır. Yaşadıkları ülkeye uyum sağlamaları açısından sağladığı avantaj ilk önce akla gelmektedir. Türk öğrenciler bağlamında meseleyi ele alan bir çalışmada Danimarka’da yaşayan tek dilli ve Türkçe-Danca iki dilli öğrencilerin bilişsel becerilerinin karşılaştıran bir çalışma da bunu desteklemektedir. Çalışmaya göre iki dilli Türk öğrenciler tek dilli yaşlılarına, kıyasla yürütücü bilişsel işlev ve bellek kuvveti, yönünden anlamlı düzeyde daha başarılıdır (Nielsen, Antelius, & Valdemar, 2019). Bealystok (2018)’un iki dilli eğitim programlarının programa dahil olan öğrenciler üzerindeki etki ve sonuçlarına dair sunduğu sonuçlara göre; iki dilli eğitimin çocukların yükünü artırdığı ya da yeni yükler yarattığına dair tatmin edici bir kanıt yoktur. Bunun yanında başka bir dil öğrenmenin pratik faydaları ve iki dilliliğin bilişsel avantajları olduğu konusunda bir şüphe yoktur (s. 675-676). Yağmur ve Konak (2009)’ın bunu Almanya bağlamında gösterdiği gibi, Türkçe becerileri yüksek olan Türk çocukların Almanca becerileri de aynı derecede yüksek olmaktadır.

Yağmur, Fons ve Vijver (2012)’in Avustralya, Fransa, Hollanda ve Almanya’da yaşayan iki dilli Türk katılımcılar ile gerçekleştirdikleri çalışmada kimlik algısı, kültürleşme (Acculturation), eğitim durumu, dil tercihleri değişkenlerinin karşılıklı ilişkilerini incelemiş ve ilginç sonuçlar elde etmişlerdir. Kimlik algısı, bireyin kendini Türk kimliği ya da yaşadığı ülkenin kimliği ile bütünleştirme durumuna gönderme yapmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre, tüm ülkelerde Türk kimliğine bağlılık arttıkça Türkçeye daha çok değer verilmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça hâkim dile verilen değer de artış görülmektedir. Yaşanılan ülkenin kültürüyle özdeşleşme eğiliminin ülkelere göre durumuna bakıldığında da ilginç sonuçlar görülmektedir. Fransa’da kültürel asimilasyon, Hollanda ve Almanya’da kültürel ayrımcılık olarak yorumlanabilecek eğitim politikasına karşılık Avustralya’da farklı dil ve kültürlerle yönelik ılımlı politikalar yürütülmektedir. Buna rağmen ülkenin kültürüyle özdeşleşme Avustralya’da anlamlı düzeyde yüksekken, diğer ülkelerde bu düşüktür. Türklerin kimliklerine yönelik baskı hissettiklerinde oranda meydan okuyucu bir tavır sergilemeye meyilli olacaklarını düşünülmektedir (Yağmur, Fons, & Vijver, 2012). Alan yazında azınlıkların hâkim dil ve kültüre başarılı bir şekilde uyum sağlaması için kendi dil ve kültüründen vazgeçmesinin gerekmediği yönündeki baskın görüş, ilgili çalışmada bir kez daha desteklenmiştir. Çünkü bulgulara göre çoğulcu politikaların uygulandığı bir örnekte (Avustralya’da) hem hâkim dil hem de Türkçeye verilen değer ve aidiyet yüksek çıkmış; çeşitli bağlamlarda baskının söz konusu olduğu ülkelerde (Fransa, Almanya ve Hollanda) hâkim kültür/dil ve Türk kimliğine aidiyet durumlarının olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yağmur, Fons ve Vijver (2012)’in çalışmalarının sonuçları ve bu çalışmanın sonuçları beraber değerlendirildiğinde Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin hem özgün kültürlerini ve yaşadıkları ülkenin hâkim kültürünü sağlıklı bir şekilde özümsemeleri mümkün görünmemektedir. Ülkelerin çoğunda ayrımcı eğitim programı yani ana dilden hâkim dile geçiş modelleri uygulanmaktadır.

Sierens ve Avermaet (2017)'e göre Avrupa'ya çeşitli sebeplerle yönelen göçler gözle görülür bir şekilde toplumsal yapıya etki etmektedir. Kültürel ve dilsel çeşitlilik arttığı gibi oransal olarak da göçmen nüfus artmış dolayısıyla da bu grupların birtakım ihtiyaçları belirgin hale gelmiştir. Yine de Avrupa okullarında çoğunlukla öğrenciler tek dilli okullarda eğitim almaktadırlar. Bu bağlamda, Sierens ve Avermaet (2017), bu okullarda okuyan öğrenciler iki dilli ya da tek dilli olması fark etmeksizin, gelecekte günlük yaşamlarında birden fazla dili akıcı ve yaratıcı bir şekilde kullanma yönünde her zamankinden daha fazla zorunluluk hissedeceklerini düşünmektedirler. Avrupa Birliği'nin (AB) çok dilli vatandaşlar yetiştirilmesi politikasında göçmen dillerinin yerini tartışmaya açmak gerekmektedir. AB'nin dil politikaları ile ilgili resmî belgelere bakıldığında, dil hakları insan haklarının bir parçası olarak değerlendirilmekte, tüm vatandaşların dillerini kullanma hakları teminat altına alınmaktadır. AB'ye göre, vatandaşlarına değişik bakış açıları sunan ve birliğin en önemli toplumsal dinamiklerden biri olan çok dillilik; kültürlerarası hoşgörünün, farklı hayat tarzlarını anlamının bir anahtarı olmasının yanı sıra, iş bulma, öğrenim, Avrupa'da seyahat ve kültürlerarası iletişim kanallarını açık tutması itibarıyla da önemli bir role sahiptir. Fakat bu noktada tüm dillere aynı noktada yaklaşılmamakta çeşitli ayrımlar yapılmaktadır. Avrupa ülkelerinde genellikle hâkim dil, yerel dil, yabancı dil ve göçmen dili ayrımı yapıldığı gibi AB içinde de AB dilleri ve diğer diller ayrımı yapılmaktadır. AB'nin, AB resmî dillerini belirleme yetkisi, AB organlarına değil, birliğe üye ülkelere verilmiştir. Bu ülkeler bir ya da birden çok resmî dil isteklerini bildirebilirler. Bu aday ülkenin AB'ye tam üye olarak katılması aşamasında gerçekleşir (Eker, 2009). Türkiye'nin 35 yıllık AB'ye tam üyelik sürecinde 2005 yılından itibaren müzakerelere başlanmış olsa da günümüzde sürecin durduğu söylenebilir. Bir imkân olarak Türkiye'nin AB üyeliği, Türkçe iki dilli eğitimin olanaklarını değiştirebilir. Halihazırda bu da düşük bir olasılık olarak görünmektedir. Halbuki, Avrupa Parlamentosu çok dilli bir dil politikasını benimsemiş, 2009 yılında "Çok dillilik: Avrupa için bir varlık ve paylaşılan bir taahhüt" başlıklı kararında, çok dillilik alanındaki AB politikalarına yönelik bir çağrıda bulunmuştur. Bu bağlamda, 2011'de Avrupa Birliği'nde çok dilliliğin teşviki için politika önerileri üretmek için Çok Dilliliği Teşvik Eden Sivil Toplum Platformunu (ESPM) faaliyetlerine başlamıştır (Eker, 2009). Yine 2018 yılında, Avrupa Parlamentosu, AB, üyeleri için, azınlıkların korunması çağrısı ve ayrımcılık yapılmamasına ilişkin bir kararı onaylamış; üye devletlerin en az bir azınlık dilini kullanma hakkını desteklenmesini teşvik etmiştir. 2017 yılında, İsveç'in Göteborg kentinde düzenlenen Sosyal Zirve'ye yaptığı katkılarda Avrupa komisyonu, 2025 yılına kadar ana diline ek olarak iki dil daha konuşmanın mümkün olacağı bir "Avrupa Eğitim Alanı" fikrini ortaya koymuştur (European Civic Society Platform for Multilingualism, 2023). Türkçenin de içinde bulunduğu göçmen dili olarak adlandırılan diller, azınlık dili haklarından faydalanamamaktadır. Tüm bu kültürel ve dilsel çoğulculuk söylemlerine rağmen bu çalışmanın da gösterdiği gibi Türklerin ana dili becerilerini geliştirebilecekleri bir iki dilli eğitim modeli yerine, onları yarı dilliliğe götürecek modellerle eğitim görmektedirler.

Fransa'nın dil ve kültür politikalarının Fransız milletçiliği temelinde oluşturulduğu değerlendirilmektedir. İlgili çalışmalara göre, Fransa'da Türkler, Türk kimliğine yüksek düzeyde bağlı olsalar da ne Türkçeye verilen değer ne de Türkçe kullanma davranışı sıklığı yüksektir. Fransa'nın dilsel asimilasyon politikası eğitilmiş Türkler açısından maksadına ulaşmış görünmektedir (Akıncı, 2017; Gürbüz O. , 2017). Bazı araştırmacılar Fransa'nın katı dil politikasını esnettiğini düşünmektedirler (Hélot, 2003). Uluslararası geçerliliği yüksek dillerle, örneğin İngilizce ve Almanca, Fransızcanın bileşiminden oluşan iki dilli okullar Fransa'da yaygınlaşmaktadır. Bölgesel dillerde de iki dilli okul modelleri uygulanmaya başlamıştır. Köken/göçmen dili olarak görülen Arapça yabancı dil statüsüne alınarak devlet okullarında Arapça ana dilli göçmenlerin ana dillerinde eğitim almaları sağlanmıştır. Köken dili olarak ifade edilen göçmen dillerinde, Arapça hariç tutulursa, bu bahsedilen koşullar ve imkanlar hiçbir zaman oluşmamıştır. Bu bağlamda en kalabalık dil Türkçedir. Dolayısıyla iki dilli eğitim

anlamında yaşanan tüm bu olumlu gelişmelerden nasibini alamayan dil yine Türkçe olmaktadır. Genel olarak bu ülkede yaşayan Türkler Fransızca'yı daha sık kullansalar bile Türk kimliğine bağlılıkları yüksek Fransız kimliğine bağlılıkları düşüktür (Gürbüz, 2017). Dolayısıyla iki dilli eğitimin göz ardı edilmesinin hem azınlık dili ve kültürü hem de hâkim dil ve kültürü açısından hem de azınlık grupların uyum süreçleri açısından bir yarar getirmediği Fransa'da Türkçe eğitim bağlamında bir kez daha görülecektir. Diğer yandan Almanya'da iki dilli okulları inceleyen bir çalışmaya göre, Almanya'da çift yönlü iki dilli eğitim yapan okullar vardır. Başta İtalyanca olmak üzere birçok dilde Almanca ve ilgili dille bu iki dilli eğitim modeli uygulanmaktadır. Fakat Türkçe-Almanca model mevcut değildir (Sierens & Avermaet, 2017). Yine Almanya'da dil planlamalarını Türkçe özelinde ele alan çalışmasında Bekar (2017), bir azınlık dilinin tehlikede oluşuna dair seviyeleri ortaya koymuştur.

Söz konusu seviyelerse şöyledir:

Aşama 5: Genel kullanım: Dil bütün kullanım alanlarında ve bütün işlevler için kullanılır.

Aşama 4: Çok dilli eşitlik: İki ya da çok dil toplumsal kullanım alanların çoğunda ve pek çok işlev için kullanılır.

Aşama 3: Azalan kullanım alanları: Dil çoğunlukla evde ve pek çok işlev için kullanılır. Diğer alanlarda kullanım kısıtlıdır.

Aşama 2: Sınırlı alan; dil sınırlı toplumsal kullanım alanlarında ve birkaç işlev için kullanılır.

Aşama 1: Son derece sınırlı alan; dil çok sınırlı kullanım alanlarında çok az işlev için kullanılır.

Aşama 0: Ölüm; dil hiçbir alanda ve hiçbir işlev için kullanılmaz.

Araştırmaya göre Türkçenin durumunu 3. Aşamada değerlendirilmiştir (Bekar, 2017). Bu aşamada dilin kullanım alanı daralmıştır. Bu bağlamda Türkçenin önceliğini kaybedeceği ortadadır.

Akoğlu ve Yağmur (2016) Hollanda'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili becerilerini inceledikleri çalışmalarında Hollanda'daki eğitim modelini iki dilli eğitim programı olarak batırma kapsamında değerlendirmişlerdir. Fakat bu çalışmada Akoğlu ve Yağmur (2016) ile uyuşmayan bir biçimde, yetkililer tarafından Türkçe eğitimin örgün eğitimin dışına itilip sorumluluğun sivil topluma bırakılmasından ötürü durum, Hollanda'da iki dilli eğitimin en zayıf programından dahi söz edilemeyeceği şeklinde değerlendirilmiştir. Bunun dışında Akoğlu ve Yağmur (2016) iki dillilerde, birinci ve ikinci dillerin ilişkisine dair dikkat çekici sonuçlar sunmaktadır. Çalışmaya göre, göçmen çocukların birinci ve ikinci dil becerileri arasında yakın bir ilişki vardır. İlk dil becerileri az gelişmişse, ikinci dildeki beceriler de benzer şekilde az gelişmiş olma eğilimindedir. Buna karşın, Türk göçmen çocukların birinci dil becerileri yeterince gelişmediği için ikinci dil becerilerine olumlu bir aktarım da söz konusu olmayabilir. Akoğlu ve Yağmur (2016)'na göre alan yazındaki genel kanıya uygun şekilde Türk çocukları bağlamında da batırma eğitiminin birinci dil becerilerinin gelişimi üzerindeki rolünün olumsuz olduğu gösterilmiştir.

İki dilli eğitim konusundaki görüşlerle bu çalışmanın sonuçlarının tartışıldığı bu bölümde genel itibarıyla Avrupa ülkelerinde Türk çocuklarının eğitiminde onların kültürel arka planlarından kaynaklı bireysel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı görülmüştür. Halbuki alan yazındaki hâkim görüşe göre, birinci dildeki sınırlı dil becerileri, ikinci dilde sınırlı becerilere yol açar. Bireyin dil becerileri ile bilişsel becerileri paralellik arz eder. Türk çocukların ilk dillerinde dilsel ve bilişsel becerileri yeterince gelişirse,

bu onların ikinci dil becerilerine de aktarılacaktır (Bican, 2017; Baker, 2011). Bazı eğitim uzmanları ve araştırmacılar, düşük okul başarısı ile göçmen çocukların çok dilliliği arasında ilişki kurabilmektedir. Ancak batırma modelini uygulayan okullarda kullanılan etkisiz pedagojik yaklaşımlar nadiren sorgulanmaktadır (Damar & Ömeroğlu, 2010; Bican, 2017). Bu bağlamda birçok kez işlevsizliği ve dahi olumsuz etkileri ortaya konulmuş, modası geçmiş batırma programı başta olmak üzere zayıf iki dilli eğitim programlarının terk edilerek göçmen çocukların okul başarısının ve yetkinliklerinin artırılması önerilmektedir. Güçlü iki dilli eğitim programlarında hâkim dil ve kültürü mensubu öğrencilere yönelik birçok avantaj vardır. Avrupa’da İngilizce, Fransızca, Almanca gibi yüksek statülü dillerle oluşturulan iki dilli eğitim programları, büyük bir toplum desteği bulabilmektedir. Uluslararası okullar ya da Avrupa iki dilli okul modeli başarılı bir deneyim olarak öne çıkmaktadır (Baker, 2011). Ancak söz konusu göçmen çocukların iki dilliliğini sağlayacak biçimde uygulamalara, rastlamak daha zordur. Bunun yanında iki dilli eğitim öğrenciye ana dili dersi verilmesi değil; hâkim dille birlikte ana dilinde eğitim verilmesidir. Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocukları için genel anlamda sunulan imkân süresi haftada 3 ders saatini aşmayan Türkçe dersleridir.

Bu çalışma kapsamında önerilebilecek uygulamalar söz konusudur. Öncelikle yalnızca ana dili dersiyse sınırlı olarak Türkçe eğitim alabilme durumuna karşılık imkân ölçüsünde diğer derslerin de ana dilde alınabilmesinin önü açılmalıdır. Bunun dışında okul programı dışında alınan ve not karşılığı olmayan Türkçe derslerinin bu durumunun gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması başta öğrenci katılımı olmak üzere birçok açıdan daha faydalı olacaktır. Halihazırda dengeli iki dillilik için gerekli iki dilli eğitim modelleri uygulanmamakta bir de Türk ailelerin ve öğrencilerinin büyük oranda Türkçe dersi alma imkanından yararlanmaması sorununa karşılık Yurt Dışı Türkler Başkanlığı başta olmak üzere ilgili kurumların ve Avrupa Türkleri odaklı faaliyetler yürüten sivil inisiyatiflerin kamuoyu oluşturma çalışmaları yapmaları önerilmektedir. AB’nin ve Avrupa ülkelerinin azınlıkların dil hakları ile ilgili hukuki müktesebatı, iki dillilerin eğitimi ile ilgili bilimsel çalışmalar ve uluslararası örnekler çerçevesinde; Avrupa’da yaşayan Türklerin ana dillerinde eğitim alabilmeleri adına atılması gereken adımlar esasında bellidir. Fakat böyle bir irade ortaya çıkacaksa bu gerek ilgili siyasi aktörlerin diplomatik girişimleri gerekse sivil toplumun oluşturabileceği kamuoyu baskısından güç alacaktır.

### Kaynakça

- Akıncı, M. A. (2007, Mayıs). *Fransa’da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri*. F Rouen Üniversitesi:  
[https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as\\_sdt=0%2C5&q=Fransa%2E%80%99da+T%C3%BCrk%C3%A7e+Ana+Dili+E%C4%9Fitimi+ve+%C4%B0ki+Dilli+T%C3%BCrk+%C3%87ocuklar%C4%B1n%C4%B1n+Dil+Becerileri&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Fransa%2E%80%99da+T%C3%BCrk%C3%A7e+Ana+Dili+E%C4%9Fitimi+ve+%C4%B0ki+Dilli+T%C3%BCrk+%C3%87ocuklar%C4%B1n%C4%B1n+Dil+Becerileri&btnG=) adresinden alındı
- Akıncı, M. A. (2017). Fransa’daki Türklerin eğitim durumu ve toplumsal koşulları. *Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumları ve Toplumsal Koşulları* (s. 116-139). Politeknik.
- Akoğlu, G., & Yağmur, K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 19(6), 706-721.
- Arslangilay, A. S. (2013). *3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim BİLimleri Enstitüsü.
- Baker, C. (2011). *Foundations bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles (Vol. 1)*. . Clevedon: Multilingual Matters.
- Bekar, B. (2017). Almanya’da konuşulan Türkçeye yönelik Almanya’nın dil planlama çalışmaları ve sonuçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 1-8.

- Bekar, B. (2018). Belçika'da Türkler ve Türkçe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 15-26.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679. doi:10.1080/13670050.2016.1203859
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Newyork: Holt.
- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu: İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri. *Türkoloji Araştırmaları*, 2(3), 159-172.
- CBS. (2021). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering, 1 januari*. CBS. Nisan 3, 2023 tarihinde <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/37325/table?ts=1649038187571> adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Çoban, A. (2003). Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Eğitimi ve Boyutları. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17, 77-90.
- Damar, M., & Ömeroğlu, E. (2010). İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 76-85.
- Demographisches*. (2020). Statistik Austria. Nisan 6, 2023 tarihinde <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1517> adresinden alındı
- Eker, S. (2009). Avrupa Birliği'nin yeni mottosu 'farklılıkta birlik' ve Türkçenin 'farklılıkta birlik'teki yeri. *Bilig*, 49, 25-58.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Eryılmaz, R. (2022). Balkan ülkelerinde Türkçe eğitim açısından iki dilli eğitim modelleri . 14. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (s. 1313-1324). Antalya: ALKÜY.
- Eryılmaz, R., & Ekinci, Z. (2022). İki dilli Türk çocuklarına yönelik çalışmaların meta analizi. O. K. Gül içinde, *Türk Tarihi Araştırmaları I* (s. 187-191). Ankara: İksad Publisihing Home.
- European Cibil Society Platform for Multilingualism. (2023, Mayıs 1). *Languages and language policy*. ESPM: <https://ecspm.org/eu-languages-language-policy-issues/> adresinden alındı
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education: An international sociological perspective*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Garnitschnig, İ. (2015). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich Statistische*. Bundesministerium für Bildung. Nisan 06, 2023 tarihinde [file:///C:/Users/ramaz/Downloads/271\\_info5-1617.pdf](file:///C:/Users/ramaz/Downloads/271_info5-1617.pdf) adresinden alındı
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 182-206.
- Hélot, C. (2003). Language policy and the ideology of bilingual education in France. *Language Policy*, 2(3), 255-277.
- Helot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96-112.

- Huberman, M., & Miles, M. (2016). *Nitel veri analizi*. (A. Ç. Kılınç, D. Örucü, Y. Samur, A. Ersoy, & S. G. Mazman, Çev.) Ankara: Pegem.
- İNSEE. (2022). *Population par sexe, âge et nationalité légale, au 1er janvier*. Nisan 3, 2023 tarihinde <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6023629> adresinden alındı
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 301-312.
- Kayadibi, F. (2023, Nisan 4). *İsviçrede Türk çocuklarının eğitim problemleri ve çözüm yolları*. Dergipark: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/101100> adresinden alındı
- Kayadibi, N. (2013). Balkanlarda Türkçe eğitimi ve öğretimine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, (s. 129-138).
- Köse, A., & Gelekçi, C. (2011). *Misafir işçilikten etnik azınlığa Belçika'daki Türkler*. Ankara: Phoenix.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3, 596-608.
- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. New York: Routledge.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Kolektif, Çev.) Ankara: Nobel.
- Nielsen, R., Antelius, E., & Valdemar, G. (2019). Cognitive advantages in adult Turkish bilingual immigrants—A question of the chicken or the egg. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 34, 115-129.
- Reich, H. (2000). Machtverhältnisse und pädagogische Kultur Die Legitimierung des Unterrichts in den Herkunftssprachen von Migranten als Gegenstand eines internationalen Vergleichs. Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpun. *FABER*, 343-364.
- Resmi Gazete. (2021). *Resmî Gazete. (2021). Milletlerarası adlaşma. . Milletlerarası Adlaşma Sayı: 31401, Karar Sayısı: 3563.:* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210220.pdf> adresinden alındı
- Sak, R., Sak, İ. T., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). İBİR araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Sarıbaş, M. (2021). *İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış doktora tezi).
- Sevinç, İ. (1999). *Hollanda'daki Türk çocuklarının eğitim sorunları ve yoğunlaşma okulları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sierens, S., & Avermaet, P. V. (2017). Bilingual education in migrant languages in Western Europe. *Bilingual and multilingual education*, 489-503.
- Sönmez, H., & Akıncı, M. A. (2022). Sönmez, H. ve Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737.
- Şengül, K., & Toygar, y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: Güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-222.
- Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı. (2023, Nisan 15). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşları*. Dış İşleri Bakanlığı: [https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler\\_.tr.mfa](https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa) adresinden alındı
- Yağmur, K., & Konak, O. A. (2009). Assessment of language proficiency in bilingual children. *Turkish languages*, 13, 274-284.



- Yağmur, K., Fons, J., & Vijver, V. d. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(7), 1110-1130.
- Yalçın, M. A. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitimi sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.

**Ek: İncelenen çalışmalar**

Konu	Tür	Çalışma
İki dilli eğitim modelleri	Kitap	Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism
	Kitap	Cummins, J., & Swain, M. (2014). Bilingualism in education
	Makale	Beardsmore, H. B. (1993). An overview of European models of bilingual education
	Makale	Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education
Almanya'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Kitap	Yıldız, C. (2012). <i>Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)</i>
	Makale	Yalçın, M. A. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitimi sorunu
	Makale	Arslangilay, A. S. (2013). <i>3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri</i>
Fransa'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Akıncı, M. A. (2017). Fransa'daki Türklerin eğitim durumu ve toplumsal koşulları
	Makale	Gürbüz, O. (2017). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa'daki ana dil eğitim politikaları;
	Makale	Hélot, C. (2003). Language policy and the ideology of bilingual education in France
Hollanda'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Backus, A., & Yağmur, K. (2019). Differences in pragmatic skills between bilingual Turkish immigrant children in the Netherlands and monolingual peers
	Tez	Sevinç, İ. (1999). Hollanda'daki Türk çocuklarının eğitim sorunları ve yoğunlaşma okulları
	Makale	Yağmur, K., Fons, J., & Vijver, V. d. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands
Belçika'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Bekar, B. (2018). Belçika'da Türkler ve Türkçe
	Makale	Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım
	Kitap	Köse, A., & Gelekçi, C. (2011). Misafir işçilikten etnik azınlığa Belçika'daki Türkler
Avusturya'da iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Kepenek, P., & Arıcı, A. F. (2022). Avusturya'da Türkçe öğretimi üzerine nitel bir araştırma: Sorunlar ve beklentiler
	Makale	Yağmur, K., Fons, J., & Vijver, V. d. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands
İsviçre'de iki dilli Türk çocuklarının eğitimi	Makale	Kayadibi, F. (2023). İsviçre'de Türk çocuklarının eğitim problemleri ve çözüm yolları
	Tez	Sarıbaş, M. (2021). İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik görüşleri ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi

## 08. Gramerleşme hakkında

Çiğdem TOPÇU<sup>1</sup>

**APA:** Topçu, Ç. (2023). Gramerleşme hakkında. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 129-137. DOI: 10.29000/rumelide.1342097.

### Öz

*Gramerleşme*, yabancı araştırmacıların bir terim (ve ona bağlı çalışma alanı/ teori) olarak ortaya koyduğu Fransızca *grammaticalisation*, İngilizce *grammaticalization*, Almanca *grammatikalisierung*'un Türkçeye çevrilmiş hâli olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca *dilbilgiselleşme*, *dilbilgiselleştirme*, *gramatikleşme* ve *gramatikalleşme* de söz konusu terimle aynı anlama gelecek şekilde kullanılan terimlerdendir. Ancak bunların içinde en yaygın olarak kullanılanı gramerleşmedir. Esasında adı geçen bütün bu terimlere ait sunulan içerik tek bir kaynaktan beslenmektedir, denilebilir. Gramerleşme ve muadili olarak sunulan diğer terimler, araştırmacılar tarafından genel olarak, 'sözcükbirimlerin dilbilgisel birim hâline gelmesi' anlamında kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra 'bir dilbilgisel yapının daha da dilbilgiselleşmesi' veya 'bir dilbilgisel unsurun sözcükbirime dönüşmesi' de gramerleşme (ve onun karşıtlandığı alan olan *sözlükselleşme*) sürecinin bazı aşamaları/yönleri olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirmenin temelinde yatan gerçeğin, ekleşme ve eklenme kültürleri birbirinden farklı olmasına rağmen, Türk dilinin Hint Avrupa dilcilik geleneklerinin devamı olan bir anlayışla ele alınmasının olduğu görülmektedir. Hint Avrupa dilcilik çalışmalarından devralınan bu anlayışın merkezinde, Türk dili hakkında yapılan çalışmaların genelinde karşılaşılan dile kelime odaklı bakış olduğunu söylemek gerekir. Zira gramerleşme de bu bakışın sonucu olarak öne sürülmüş bir konudur. Ancak konu hakkında gerek içerik ve bu içeriğin Türk diline uyarlanmaya çalışılması çabası, gerekse onu temsil eden terim(ler)in yapı/şekil/anlam karşıtlığında ifade ettikleri ve buna bağlı olarak da böyle bir çalışma alanının/teorinin kabulü, sorunlu bir durum arz etmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada konuya ilişkin verilen örnekler tek tek değerlendirilmeyip gramerleşme ve muadili terimlerin kaynaklarda sunuluş şekli incelenecek, ilgili konu/terimlerin Türk dil bilgisi ve ona ait çalışma alanı bakımından varlığı/kullanılabilirliği sorgulanacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Gramerleşme, anlam, kelime, ek

### About grammaticalization

#### Abstract

*Grammaticalization* appears as a Turkish translation of French *grammaticalisation*, English *grammaticalization*, and German *grammatikalisierung*, which foreign researchers put forward as a term (and related field of study/theory). In addition, *dilbilgiselleşme*, *dilbilgiselleştirme*, *gramatikleşme* and *gramatikalleşme* are terms used to have the same meaning as the aforementioned term. However, the most widely used of these is gramerleşme. In fact, it can be said that the content presented for all these terms is fed from a single source. Gramerleşme and other terms presented as equivalents are generally used by researchers to mean that 'lexical elements

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili ABD (Sakarya, Türkiye), ctopcu@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6535-0613 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342097]

become grammatical elements'. In addition, 'the further grammaticalization of a grammatical structure or the transformation of a grammatical element into a lexical unit' are also considered as some stages/aspects of the grammaticalization (or *lexicalization*, which is the field in which it is opposed). However, it is seen that the underlying fact of this evaluation is that the Turkish language is handled with an understanding that is the continuation of the Indo-European linguistic traditions, although the cultures of attachment and attachment are different from each other. It should be said that this understanding, inherited from Indo-European linguistic studies, is a word-oriented view of the language encountered in general studies on the Turkish language. Grammaticalization is a subject that has been put forward as a result of this view. However, both the content and the effort to adapt this content to the Turkish language, as well as what the term(s) representing it express in terms of structure/form/meaning, and accordingly, the acceptance of such a study area/theory presents a problematic situation. From this point of view, in this study, the examples given on the subject will not be evaluated one by one, but the way of presentation of grammar and equivalent terms in the sources will be examined, and the existence / usability of the related subject / terms in terms of Turkish grammar and its field of study will be questioned.

**Keywords:** Grammaticalization, meaning, word, suffix

Son zamanlarda Türk dilinin işleyişine dair hazırlanan çalışmalarda sıkça adı geçtiği görülen *gramerleşme* teriminin kaynağının Hint Avrupa dil bilimi çalışmaları olduğunu söylemek gerekir. Bugünkü yaygın anlamına yakın bir biçimde ilk kez kullanımının Hint Avrupa dil bilimi uzmanı Fransız Antonie Meillet'in 1912 yılında yaptığı *L'évolution des Formes Grammaticales* adlı çalışmaya dayandırıldığı (Çetin, 2016, s. 31) ve terimin dilbilim alanına Meillet tarafından dâhil edildiği belirtilmektedir. (Gökçe, 2013, s. 23) Daha sonraları, yabancı dillerde bu konu hakkında yapılan çalışmalar Türkçeye tercüme edilmiş, tercüme yoluyla öne sürülen terimler ve konunun içerik bilgisi, Türk dilinin işleyişinde de karşılığı ve örnekleri bulunma çabasıyla, çeşitli eserlerle ortaya konulmak istenmiştir.

Gökçe'nin (2013), *Gramerleşme Teorisi ve Türkçe Fiil Birleşmeleri Oğuz Türkçesine Dayalı Tarihsel-Karşılaştırmalı Bir İnceleme* adlı çalışması, zikredilen türden çalışmalara örnek gösterilebilir. Bu eser, gramerleşme teorisinin tarihini ve bu yönde çalışan araştırmacıların ifade ettiklerini ayrıntıları ile birlikte kaydetmektedir. Eserde *batayaz-* "batmaya yaklaşmak" vb. ekleşme örnekleri fiil birleşmeleri<sup>2</sup> olarak ele alınmakta ve bu fiil birleşmelerinin bir gramerleşme sürecinin sonucunda ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Çalışma, gramerleşme konusunda güncel olarak en kapsamlı bilgiyi veren eserlerden biridir, denilebilir. Makalenin yazılmasında büyük ölçüde adı geçen eserden istifade edilmiştir.

Buna ilaveten gramerleşme konusunda tarihi, süreçleri ve örnekleri ile ilgili başka çalışmalar ve lisansüstü tezler de hazırlanmıştır. Bu çalışmalar zarf fiiller, tasvir fiilleri gibi çeşitli unsurların gramerleşmesi üzerinedir.<sup>3</sup> Eldeki çalışmalardan hareketle, önce konunun içeriği ile ilgili ifade

<sup>2</sup> Tarafımızca, bu gibi ekleşmelerde birleşiklik durumu söz konusu değildir; ancak çalışmanın esasını oluşturmadığı için bu konuya detaylı bir şekilde yer verilmeyecektir.

<sup>3</sup> Çetin, O. A. (2016). *Gramerleşme ve Sözcükselleşme Bağlamında Eski Türkçede Zarflar*. Doktora Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir; Demir, C. (2018). *Yeni Uygurca Gramerleşmiş Fiillerin Türkiye Türkçesine Çevirisi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara; Demirel, E. (2015). *Gramerleşme Süreçleri Bakımından Nevâdirü'ş- Şebâb'da Tasvirî Fiiller*. *Turkish Studies, Volume 10/8*, 819-834; Ağca, F. (2013). *Türk Budist Çevresi Metinlerinde Bir Gramerleşme Örneği Olarak Artı Sözcüğü, Bengü Bitig Dursun Yıldırım Armağanı, Türk Bilgi*, 63-74.; Aydemir, İ. A. (2015). *Güney Sibiryâ Türkçesinde Zarf-Fiili Yapıların Gramerleşmesi Hakkında, Türkbilgi*, 2015/29, 89-100.; Salan, E. (2014). *Türkçede Bir Gramerleşme Örneği -soñ < soñ*, *Dil Araştırmaları, Sayı: 14, Bahar 2014*, 97-117.; Gökçe, H. (2010). *Başkurt Türkçesinde Gramatikleşme Örnekleri Üzerine, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi 17/1*, 83-104.

edilenlere değinilecek, daha sonra da konunun temsili olan terim(ler)in yapısı hakkında bir değerlendirme yapılacaktır.

Söz konusu amaca istinaden, gramerleşme ve muadili olarak sunulan terimlerin kaynaklarda nasıl ele alındığına çeşitli yönlerden bakmak gerekir. Terimler hakkında yapılan izahlar birbirine benzer niteliktedir. Bu sebeple, bütün tanımlar değil de konunun anlaşılması adına örnek teşkil etmesi bakımından, birkaçına değinilecektir.

Daha önce de belirtildiği gibi *gramerleşme* (Gökçe, 2013; Ağca, 2013; Çetin, 2016; Aydemir, 2015; Salan, 2014; Demir, 2018; Demirel, 2015), *dilbilgiselleşme* (Can, 2017; Demirci, 2007; Karaca, 2022; Türk ve Özalan, 2014) *dilbilgiselleştirme* (Çubukçuoğlu, 2019), *gramatikleşme* (Öner, 2011) ve *gramatikalleşme* (Dilâçar, 1989; Gökçe H., 2010) konunun temsili olarak kullanılan terimlerdir. Nihayetinde hepsi aynı noktaya işaret eder bir vaziyette sunulan bu terimlerin, genel olarak, dilin yapısı ve işleyişi açısından bir süreç ifade ettiğinin vurgulandığını söylemek gerekmektedir. Hangi terim kullanılırsa kullanılsın, bu terimlere dair yapılan tanımların esasını oluşturan temel düşüncenin, Dilâçar (1971, s. 97)'in şu ifadesinde özetlenmiş olduğu söylenebilir: “bir sözcüğün anlamını yitirerek (désémantisation) ek haline gelmesi”<sup>4</sup>

Ancak işin özünü oluşturan bu temel düşüncenin nasıl sunulduğu konusunun, Türk dilinin eklenme ve ekleşme düzeni açısından dikkat çekilmesi gereken ayrıntıları içerdiği için, gündeme getirilmesi tarafımızca uygun görülmektedir. Mesela, Demirel (2015, s. 823)'in “Gramerleşme bazen bağımsız sözlükbirimlerin fonetik özelliklerini kaybedip yapısal olarak değiştiği bazen de şekil özelliklerini koruyup anlamsal fonksiyonlarını yitirdiği bir süreç olarak ifade edilebilir.” açıklamasında terimin bir süreci ifade ettiği hususu ve şekil odaklı bakış göze çarpmaktadır. Bu açıklamada kelimenin şeklen yaşadığı değişiklik gramerleşmenin gerçekleşmesi noktasında bir ölçü imiş gibi değerlendirilmiştir. O hâlde, anlam kaybı olmasa da bir kelimenin fonetik birtakım hadiseler yaşaması, onun gramerleştiğini göstermekte midir? Ayrıca ‘anlamsal fonksiyon’ ile ‘anlam’ aynı şeyi mi ifade eder? Anlamsal fonksiyon tabirinden tarafımızca şu anlaşılmalıdır: Dilde anlam sahibi olan unsurun (kelimenin) sahip olduğu o anlamla bir görev icra etmesi, yani kelime kelime karşılığında (tamlayan tamlanan ilişkisinde) yer alarak anlamının diğer anlamı çeşitli yönlerden tamamlaması. Burada anlamsal fonksiyon tabiri ile kastedilen sadece anlam olsa gerektir, ancak anlamın bu tabir ile sunulması gramer (dil bilgisi) alanı açısından uygun değildir. Özetle, bu açıklamada şekil değişikliğinin önemsenmiş ve görev kavramının da neredeyse dışarıda bırakılmış gibi olduğu görülmektedir.

Başka araştırmacılar da terimi, dile ait bir süreci belirtmesiyle birlikte değişime de dikkat çeker şekilde açıklamaktadır. Mesela Aydemir (2015, s. 90) yabancı bir araştırmacıdan aktararak terimin “otonom leksikal bir birliğin giderek bağımsız bir gramer kategorisi özelliği kazandığı dilsel değişim sürecini ifade etmek üzere...” kullanıldığını ve bu terimin “dilsel birimlerin kendi sözlüksel anlamlarını yitirerek birtakım yeni dilbilgisel işlevler kazandıkları dinamik süreci...” (Aydemir, 2015, s. 90) ifade ettiğini belirtir. Yine aynı şekilde Çubukçuoğlu'nun (2019, s. 12) da “Dilbilgiselleşme, bir iletişim gereksiniminden kaynaklanan söylem-edimbilim ve biliş kaynaklı güdülenmelerle dilbilgisel işlev taşımayan bir dilsel birimin... altsüreçlerden geçerek, dilbilgisel işlev taşımaya başladığı ya da düşük derecede bir dilbilgisel işlevi olan bir birimin daha yüksek bir dilbilgisel işlev taşımaya başladığı

<sup>4</sup> Dilâçar (age., s. 97) konuyla ilgili şu örneği verir: “...fiillerimizde kullanılan -yor eki. Eskiden yorımak/ yormak (gitmek, yürümek) kalıbında olan bağımsız bu sözcük sonra ek haline gelmiştir; içiyor'un bugün “yürümek”le bir ilgisi kalmamıştır; -yor artık gramatikalleşmiştir.”

süreçtir.” şeklindeki izahı da Aydemir’in izahıyla ortaklık göstermekle birlikte ondan farklı olarak sürecin gerçekleşme sebeplerini de söz konusu etmektedir.

Ancak yukarıda geçen, yabancı araştırmacılarından aktarılan “otonom leksikal birlik olarak görülen kelimenin bağımsız bir gramer kategorisi özelliği kazanması” ifadesi, Türk dili bakımından kabul edilebilir değildir. Çünkü Türk dilinin yapısı ve işleyişi bakımından anlamı taşımaları, yani “ortada bir cümle olmadan da algılanabilen anlamlara” (Kuş, 2018, s.75) sahip olmaları hasebiyle bağımsız olan unsurlar kelimelerdir ve bu onların sonradan kazandıkları bir özellik değildir. “... dil kelimeyi ... kendi başına algılanabilen bir karşılık olarak anlam ve bu anlamı taşıyan müstakil bir şekilde hisselendirmiş, kelimeyi bu içerik ve şekil ilişkisiyle yapılandırmıştır.” (Turan, 2018: s. 100) Dolayısıyla kelimelerin herhangi bir süreç vs. vesilesiyle bağımsızlık kazanmaları söz konusu değildir. Ayrıca Aydemir’den aktarılan bu ifade, süreç her ne ise, bu sürecin sonucunda kelimenin neye dönüştüğü konusunda bir belirsizlik içermektedir. Bu ifadede, Hint Avrupa dillerinin ve onların devamı niteliğinde yapılan çalışmaların kelime türlerine herkesçe malum bakışı, yani isim ve fiil dışında başka kelime türlerininin de var olduğu düşüncesi kendisini ele vermektedir.<sup>5</sup> Halbuki, kelime başka bir kategoriye dönüşüyorsa, Türk dili için bu kategori ancak ek olabilir. Zira “Ekleşme dizisinin iki dil unsuru kelime ve ekten ibarettir ve birbirleriyle yapılandırılarak ayırt edilmiştir. Ekleşmede görevlendirilen üçüncü bir anlam biçim ya da işlev biçim ilişkisi tanımlanamaz.” (Turan, 2018, s. 100)

Bunlara ilaveten, her iki araştırmacının da açıklamasında dikkati çeken bir diğer husus, ‘dilsel’ ve ‘dilbilgisel’ kavramlarının dolayısıyla dil ve dilbilgisi kavramlarının birbirlerine karşıtlık oluşturan kavramlar imiş gibi sunulmasıdır. Aslında bu ifadenin arka planındaki gerçek, kelime ve ek, dil ve dil bilgisi olmak üzere birbirinden ayrı iki dünyaya ait olarak değerlendirilmesi; kelimelerin dile, eklerin ise dil bilgisine ait unsurlar olarak kabul edilmesidir. Sarı’nın (2015, s. 11) “Bir dilin sözvarlığında o dilin biçimbilgisel ve sözdizimsel ilişki kategorileri, yani ekler yer almaz.” açıklamasında görüldüğü gibi. Bu düşüncede, belki de, anlamın yani kelimenin kendine has var oluş niteliği etkili olmaktadır: “Anlam dediğimiz, bizi büyütenlerin konuşmalarından edinilen, ancak konuşma dışında kendi başına da zihinde birer karşılık olarak beliren ... varlık ve hareket algısıdır ve dilin konuşma/söz dizimi → cümle şartına bağlı olmaksızın da algılanan karşılığıdır...” (Turan, 2018, s. 100) Ancak bu, eklerin dile ait olmadığına işaret etmez. Zira, bilindiği gibi, söz varlığında yapım eki almış ve bu suretle anlamı değişmiş kelimeler de mevcuttur.

Bununla birlikte, yazarın devamında, ekleri kastederek kaydettiği şu ayrıntıyı da kendi düşüncesini daha açıklar nitelikte olması sebebiyle, vermek gerekebilir: “Bunlar, ayrı bir veri tabanında, diğer bir ifadeyle “ek varlığı” olarak tanımlanabilecek farklı bir saklama alanında kodlanmak durumundadır. Dolayısıyla eklerin dökümünün, işlevlerinin, hangi kök veya gövdelere, sözcük sınıflarına eklenebilecekleriyle ilgili bilgilerin zihinde ayrı bir veri tabanı içerisinde saklandığı savunulabilir.” (Sarı, age., s. 11) Yani, buna göre kelimelerin ve eklerin zihinde farklı veri tabanlarında saklandığı düşünülmektedir. Zihnin kelime ve ekler ayrılmış farklı veri tabanlarına sahip olması düşüncesi doğal karşılanabilir. Anlamlar (kelimeler) ile görevlerin (eklerin) zihinde ayrı ayrı bulunduğu veri tabanları olabilir. Bu da ayrı veri tabanlarının her ikisinin bağlı olduğu bir üst veri tabanına yani toplamında dil olgusuna işaret eder. Dolayısıyla eklerin değil de sadece kelimelerin dile ait unsurlar imiş gibi değerlendirilmesi doğru değildir.

<sup>5</sup> Bu durum Ağca’nın (2013, s. 63) “Dillerde, herhangi bir sözcüğün gerçek anlamını ya da sonradan kazandığı anlamları kaybederek ya leksik birim halinde ya da ekleşmek suretiyle morfem halinde belli bir gramer biçimine dönüşmesi olarak tanımlayabileceğimiz gramerleşme...” açıklamasında da görülmektedir. Buna göre, kelime ve ek dışında her ikisinden de farklı üçüncü bir kategori olarak “leksik birim”in varlığından söz edilmektedir.

Tanımlardan sonra, gramerleşmenin gerçekleşme şekline dair yapılan değerlendirmelere de kısaca değinmek gerekebilir. Bu değerlendirmeler, şu şekilde maddeleştirilebilir<sup>6</sup>: Gramerleşmenin; 1. Küçük gramer kategorilerinin büyük gramer kategorilerinden çıkması veya daha düşük gramer kategorilerinin daha yoğun gramer kategorilerine değişmesi gibi yönlerle; 2. Anlamsızlaşma (desemanticization)<sup>7</sup>, kategorisizleşme (decategorialization)<sup>8</sup>, erozyon (ya da ses indirgemesi)<sup>9</sup> gibi çeşitli alt süreçler/aşamalarla gerçekleşmesi.<sup>10</sup>

Aslında yukarıda maddeleştirilmiş olan ‘anlamsızlaşma, küçük gramer kategorilerinin büyük gramer kategorilerinden çıktığı, daha düşük gramer kategorilerinin daha yoğun gramer kategorilerine değiştiği’ gibi görüşler/hususlar, teorinin kaynağını besleyen ve bu alanı şekillendiren ayrıntılar hükmündedir. Bu ayrıntılara uzun uzadıya değil de genel çerçevenin anlaşılması için yeterince değinileceğini ifade etmek uygun olacaktır.

Öncelikle anlamsızlaşma, gramerleşmenin ilk basamağı olarak görülmekte, sözlük unsurunun anlam içeriğini kaybetmesi olarak sunulmaktadır.<sup>11</sup> (Gökçe, age., s. 30) Mesela ilk başta insanlar için kullanılan ‘ayağa kalkmak/ayakta durmak’ anlamındaki *tur-* fiilinin, daha sonraları cansız varlıklar için de kullanılarak yardımcı fiile dönüşmesi (Gökçe, age., s. 32), bu anlam içeriğindeki kayba verilen örneklerdendir.

Kategorisizleşme ise gramerleşmenin, ‘küçük gramer kategorilerinin büyük gramer kategorilerinden çıkması’yla gerçekleşen bir alt süreci olarak anlatılmaktadır. Burada dikkati çeken nokta, ilgili alan üzerine çalışan araştırmacıların gramer unsurlarını küçük kategori ve büyük kategori şeklinde bir sınıflamaya tabi tutmasıdır. Bu sınıflamaya göre, isim ve fiiller büyük kategoriler; sıfat ve zarflar ara kategoriler; edat, bağlaç, yardımcı fiil ve zamirler küçük kategorilerdir. Zikredilen bu kategoriler de büyükten küçüğe dönüşerek gramerleşmenin kategorisizleşme alt sürecini gerçekleştirmektedir: büyük kategori (> ara kategori)> küçük kategori.<sup>12</sup> (Gökçe, age., s. 33) Bu noktada “Kelimenin anlama bağlı çeşidi ile ekleşme süreçlerinde yüklendikleri işlevlerinin ve türlerinin karıştırılması sonucuna göre şekillenen dilcilik kültürü...” (Turan, 2018, s. 98) ile karşılaşmaktayız. Çünkü gelenek hâline gelmiş Hint Avrupa dilciliğinin bakış açısı ve çalışmaları ile Türk dilini ele alma durumu “kelimenin isim ve fiil kategorilerini bile şekle bağlayamadığı gibi, isim ve fiil sınıfının yanına bir de zarf, sıfat, zamir... gibi, kelimenin yüklendiği ama ekleşme düzeni elvermediği için ayırımı yapılamayan görevlerin, gerçekte olmayan kelime çeşidi zannedilmesi yanlıgısını da beraberinde...” (Turan, 2018, s. 106) getirmiştir.<sup>13</sup>

Ses indirgemesi ise kelimenin gramerleşme sürecinde ses hadisesi yaşaması olarak açıklanmakta ve “... birçok araştırmacı tarafından gramerleşmenin doğal bir sonucu olarak görülmektedir.”<sup>14</sup> (Gökçe, age.,

<sup>6</sup> Bu maddelerin oluşturulmasında da yine Gökçe (2013)’nin ilgili eserinden istifade edilmiştir.

<sup>7</sup> “anlam içeriğindeki kayıp” (Gökçe, age., s. 31-33)

<sup>8</sup> “bağımsız sözlüksel birimlerin ya da az çok gramerleşmiş birimlerin biçim söz dizimi özelliklerinde meydana gelen kayıp” (Gökçe, age., s. 33-36)

<sup>9</sup> “ses yapısındaki kayıp” (Gökçe, age., s.36-39)

<sup>10</sup> Bu süreçler/aşamalar çeşitli kaynaklarda farklı isim ve şekillerde de sunulmaktadır. Mesela anlam kaybı, *anlam donuklaşması* (Öner, 2011, s. 49) veya *anlam fosilleşmesi* (Demirci, 2007, s. 454) olarak da adlandırılmaktadır.

<sup>11</sup> Bu noktada Gökçe’nin, bu süreci tam olarak bir anlam kaybı değil de bir anlam geçişi olarak değerlendirdiğini hatırlatmak gerekir.

<sup>12</sup> Örnek olarak, Gökçe (age., s. 35), Heine’den alıntıyla tam fiillerin yardımcı fiiller şeklinde kategorisizleşmesinin şu şekilde gerçekleştiğini söyler: “tam fiil> yardımcı fiil> ekleşmiş fiil”

<sup>13</sup> Yazının temel konusunu oluşturmadığı için, ayrı birer kelime türü kabul edilen bu unsurlar hakkında ayrıntılı bir değerlendirmeye ihtiyaç olmadığı düşüncesiyle birlikte birkaç örnek verilebilir: *Sarı çiçek* tamlamasında *sarı* ismi tamlayan olarak *çiçek* ismini nitelemekle görevlendirilmiş, söz dizisinde sıfat görevini kazanmıştır. Bu onun kelime türü değil, söz dizisinde yüklendiği görevin adıdır. Yine aynı şekilde *ben* ismi, konuşan kişiyi temsil yoluyla karşıladığı için zamir görevini kazanmış durumdadır.

<sup>14</sup> Mesela *-e+yor-* yapısındaki *yor-* fiilinin eke dönüşmesi ve ekleşme sırasında yaşadığı ses olayları neticesinde *-yI*, *-y*, *-i* gibi alt şekillerle karşımıza çıkması, araştırmacılarca bu minvalde değerlendirilen örneklerdendir.

s. 36) Sayılan bütün bu yön/alt süreçlerin nihayetinde de “... gramerleşme somut sözlüksel birimler ile başlar ve ideal olarak sıfırla sonuçlanır. Bu da gramatikal biçimlerin artan bir şekilde anlam ve ses içeriklerini kaybetmeleri anlamına gelir.” (Gökçe, age., s. 30)

Buraya kadar gramerleşmenin nasıl tanımlandığına ve içeriğinin nasıl sunulduğuna yer verdik ve problemleri noktalara değindik. Yukarıda çeşitli kaynaklardan elde edilerek verilen bu bilgilerin ortaya çıkardığı tablo şöyle özetlenebilir: Dilin tarihi seyri içinde kelimelerin anlamını kaybederek dil bilgisi işlevi kazanmaları bir ‘gramerleşme (dilbilgiselleşme, dilbilgiselleştirme, gramatikleşme, gramatikleşme)’ süreci olarak adlandırılmakta ve bu sürecin ‘anlamsızlaşma, kategorisizleşme, ses indirgemesi veya ses kaybı’ gibi alt süreçlerinin olduğu öne sürülmektedir.

Ancak yapılan bütün izahlardan anlaşılmalıdır ki kelime dilciler tarafından, gramerin/dil bilgisinin hangi alanı olursa olsun, her şeyin temeli, her şeyi belirleyici unsur olarak görülmektedir.<sup>15</sup> Bununla birlikte kullanılan *gramerleşme*, *dilbilgiselleşme*, *dilbilgiselleştirme*, *gramatikleşme*, *gramatikleşme* gibi terimlerin ortaklaşarak ifade ettiğine yapıları açısından bakıldığında, kelimenin normalde gramer unsuru olmayıp ek kimliği kazandığı (veya kazandırıldığı) zaman gramer unsuru hâline geldiği görüşünün benimsenmiş olduğu anlaşılmalıdır. Fakat, gramer unsuru olmadığı düşünülen kelimenin, gramerde en ufak herhangi bir olayın belirleyici aktörü olarak görülmesi çelişkili bir durum arz etmektedir.

Ayrıca özellikle *gramerleşme* terimine, ekleşme bilgisi bakımından yapı/şekil/karşıladığı anlam ilişkisi boyutunda dikkatli bakıldığında daha da ilginç bir durum ortaya çıkmaktadır. Türk dilinin ek kültürü göz önüne alındığında +LAŞ- eki, genellikle eklendiği kelimenin anlamını “... hâline gelmek/... hâline dönüşmek” anlamıyla değiştiren bir ek hüviyetindedir.<sup>16</sup> O hâlde gramerleşme, “gramer hâline gelmek” yani doğrudan “dil bilgisi olmak/dil bilgisi hâline gelmek” anlamını karşılayan bir kelime konumundadır ve bu da gariplik bir terim=anlam/karşılık görüntüsü oluşturmaktadır. Bu garipliğin farkına varılmış olsa gerek ki söz konusu terimin yerine *dilbilgiselleşme*, *dilbilgiselleştirme*, *gramatikleşme*, *gramatikleşme*<sup>17</sup> vb. gibi terimler kullananlar da olmuştur.

Fakat adı her ne koyulursa koyulsun, kelimenin gramer kimliğini ancak ek hâline geldikten sonra kazandığı görüşü, Türk dili için kabul edilebilir değildir. Kelimelerin anlamı taşıdığı için, zihinde karşılıklarının olması ve bu sayede kendi kendilerine var olmaları, bağımsız olmaları onların gramer/dil bilgisi unsuru olmadığını göstermez. Bir kelimenin dilin tarihi seyri içerisinde eke dönüşebilmesi (ek olarak görevlendirilmesi) bile aslında kelimenin gramerin bir üyesi olduğuna delalet eder. Demek ki anlama sahip olan unsur, görev kazanmak suretiyle eke dönüşebilme potansiyeline sahip bir unsurdur. Onun bu potansiyele sahip olabilmesi anlam (kelime) ve görevler (ekler) arasında her an canlanabilecek bir görevlendirme/karşıtlık ilişkisinin varlığına işaret eder. Bu ilişki de ekleşme dizisinin bu iki aktörünün, dilin ve o dile ait gramerin (dil bilgisinin) üyesi olduklarını gösterir. Başka bir deyişle, kelime ve eklerin aralarındaki bu görevlendirme/karşıtlık ilişkisinin var olması, her ikisinin de gramer unsuru olduğunu göstermeye yeterlidir.

Konunun diğer tarafına gelecek olursak, bir kelimenin zaman içinde eke dönüşmesi, oldukça doğal bir hadisedir. Hele ki Türk dili gibi eklenme ve ekleşme sistemi üzerine kurulmuş bir yapı ve işleyişi olan

<sup>15</sup> Esasında bu durum Turan (2018, s. 97) tarafından şöyle özetlenmiştir: “Türk dilciliği, Arap ve Hint Avrupa geleneğinin eksik bir şekil ve anlam ilişkilendirmesiyle belirlenen kelime odaklı dilcilik kültürüyle şekillenmiştir.”

<sup>16</sup> Bk. Tuna, O. N. (1986, s. 9): “+LAŞ-: bir şeyin vasfını kazanmak: acemi+leş-, adi+leş-, başka+laş-, çüce+leş-...”

<sup>17</sup> Anlaşılan o ki söz konusu durumdan dolayı, bu terimler “dil bilgisi unsuru hâline gelmek, dil bilgisine ait unsur hâline gelmek” anlamlarının anlaşılmasına imkân vereceği düşünülerek tercih edilmektedir.



bir dil için bu, oldukça sıradan bir durumdur. Türk dilinin işleyişi buna çok müsaittir. Buna göre, çalışmalarda gramerleşmeye örnek gösterilen *yapagel-Ø-*, *yazadur-Ø-* gibi eklemelerde *+gel-*, *+dur-* morfeplerinin gramerleşme ürünü olduğunu değil de morfeplerin kelime iken eke dönüşmek suretiyle yaşadığı bir *morfolojik değişikliğin* (Turan, 2006) örneği olduğunu söyleyebiliriz. Türk dilinde morfolojik değişiklikler bir üst yapıyı ifade eder. Üst yapıya bağlı olarak gerçekleşen değişiklikler de aslında değişmeyen şeyleri belirtirler ve bu değişiklikler fonetiğe, kelime ve ek bilgisine dayalı olabilir. Morfolojik değişiklikler sadece tasvir ek fiillerinde değil, mesela şahıs eklerinde de görülür: “ben ança tirmen. ‘ben şöyle derim’”<sup>18</sup> örneğindeki *+men*, kelime olan *ben*’in eke dönüşmüş hâlidir. Kelime formatındaki “ben”, fonetik olarak uyuma girme yoluyla ekleşerek fiil çekiminin sonunda şahıs ekine dönüşmüştür. Yani *ben > + ben > + [(y)(I)]m* da kelime iken eke dönüşerek gerçekleşmiş morfolojik değişme örneklerindedir.<sup>19</sup>

### Değerlendirme ve sonuç

Çalışma vesilesiyle, kaynaklarda gramerleşme ve muadili olarak öne sürülen terimlerin, nasıl sunulduğu bilgisi ve bu terimlerin yapısı/şekli ile karşıladıkları anlamlar arasındaki ilişki incelenmiş; konunun Türk dilinin ekleşme ve eklenme düzeni bakımından sorunlu tarafları ortaya konulmuştur. Buna göre gramerleşmenin, Türk dilinden, ekleşme ve eklenme kültürü bakımından farklı olan Hint Avrupa dillerine ait dilcilik çalışmalarının devamı olan bir anlayışla değerlendirilmesi neticesinde öne sürülmüş konulardan biri olduğu görülmüştür. Bu dilcilik anlayışının temelinde dile kelime odaklı bakma<sup>20</sup> durumu hâkimdir. Kelimenin anlam sahibi olarak zihinde karşılığının olması, ona hem bağımsızlık hem de asıl unsur kimliğini kazandırır. Onun kendi kendine var olmasını sağlar. Ancak bu niteliğinden ötürü, dil bilgisi/gramer ile ilgili herhangi bir konuda sadece kelimeye odaklanış, beraberinde şekle odaklanmayı getirmiştir ve bu da Türk dilinin kendine has eklenme ve ekleşme düzeninin üzerine kurulu olduğu karşıtlık sistemini dışarıda bırakmak anlamına gelir. Söz konusu durum, öncelikle eklenme ve ekleşme düzeninin iki unsuru olan kelime ve ekin, beraberinde de kelime türlerinin sağlıklı tespit edilememesiyle sonuçlanmaktadır.

Gramerleşme, bu sorunlu bakışın ürünü olarak karşılaşılan konulardan biridir. Yapılan açıklamalar kelimenin başta gramer unsuru değil, adı geçen sürecin sonunda bir gramer unsuru hâline geldiğini savunmaktadır. Hâlbuki “kelime kelimeyken de bir gramer/dil bilgisi unsurudur.” (Topçu, 2020, s. 119) Kelimenin eke dönüşebilmesini sağlayan şey, bu iki unsur arasındaki yapılandırma/görevlendirme karşıtlığı/ilişkisidir. Eğer bu karşıtlık ilişkisi olmasa kelime eke dönüşemez. Yani, kelime ve ek arasındaki bu yapılandırma/görevlendirme ilişkisinin varlığı, her ikisinin de gramerin birer üyesi olduğunu kanıtlar. Kelimenin gramer unsuru olmadığı düşüncesi, ayrıca kelime kelime karşıtlığının yok sayılması anlamına da gelir. Bir kelimenin başka bir kelimeye karşı görev icra etmesi, yardımcı unsur (tamlayan) asıl unsur (tamlanan) olarak tamlama kurabilmesi de kelimenin sahip olduğu o anlamla bir gramer unsuru niteliği taşıdığını gösterir. Dolayısıyla ifade ettiğimiz bu sorunlu hususlar dikkate alındığında, muadili olarak hangi terim (dilbilgiselleşme, dilbilgiselleştirme, gramatikleşme, gramatikleşme) kullanılırsa kullanılsın, gramerleşme diye bir konunun varlığı Türk dilinin yapısı/işleyişi bakımından kabul edilemez.

<sup>18</sup> Bk. Köktürk Âbideleri Tonyukuk; ikinci taş, batı yüzü, 2. satır.

<sup>19</sup> Ayrıca Türk dilinde morfolojik değişikliklerin bu tür ve örneklerle sınırlı olmadığını hatırlatmak ve yazının esas konusunu oluşturmadığı için bu hususlarda ayrıntılı bir bilgiye yer verilmeyeceğini belirtmek icap eder.

<sup>20</sup> Bu sorun, daha önce bütün yönleri ve sonuçlarıyla Turan tarafından ele alınmıştır. Ayrıntılı bilgi için bk. Turan, Z. (2015). Dilciliğin Ana Sorunu ve Türk Dili. 7. Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı, 25-30 Ağustos, Kaposvar Macaristan, 76-83.

İlaveten, kelimeler gramerleşme sonucu değil, *morfolojik değişiklikler* sonucu eke dönüşürler. Türk dilinde tarih boyunca morfemlerin kelime iken eke dönüşmesi durumu hep olmuştur, bundan sonra da olabilir. Mesela sadece +*yaz-*, +*gör-*, +*bil-* vb. gibi hâli hazırda kullandıklarımız değil, Türk diline ait bütün fiiller, tasvir ek fiili olarak görevlendirilebilir. Kullanımlar ilk başta kulağa garip gelse de zamanla oluşacak ek kültürü sayesinde bunlara alışılabilir. Morfolojik değişiklik/değişme konusu, türleri ve sebepleriyle çok geniş ve ayrıntılı çalışılmayı gerektiren bir konudur. Eldeki çalışma, konunun daha derinlikli incelenmesine vesile olabilir.

### Kaynakça

- Ağca, F. (2013). Türk Budist Çevresi Metinlerinde Bir Gramerleşme Örneği Olarak arıtı Sözcüğü. *Bengü Bitig Dursun Yıldırım Armağanı, Türk Bilig*. Ankara. 63-74.
- Aydemir, İ. A. (2015). Güney Sibiryaya Türkçesinde Zarf-Fiili Yapıların Gramerleşmesi Hakkında. *Türkbilig*, 2015/29. 89-100.
- Can, M. (2017). Dilbilgiselleşme ve Edat Kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, Sayı: 26, 37-67. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/581338>)
- Çetin, O. A. (2016). *Gramerleşme ve Sözcükselleşme Bağlamında Eski Türkçede Zarflar*. Doktora Tezi. Danışman: Doç. Dr. Ferruh Ağca, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çubukçuoğlu, M. (2019). *Türkçede Dilbilgiselleştirme: Bilişsel Dilbilgisi Çerçevesinde Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Danışman: Doç. Dr. Özgün Koşaner, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Dilbilim Anabilim Dalı, İzmir.
- Demir, C. (2018). *Yeni Uygurca Gramerleşmiş Fiillerin Türkiye Türkçesine Çevirisi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Danışman: Prof. Dr. Nurettin DEMİR, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Ankara.
- Demirci, K. (2007). Dilbilgiselleşme Terimi Üzerine. 38. *ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi) Bildiriler Dil Bilimi, Dil Bilgisi ve Dil Eğitimi, I. Cilt*, Ankara, 2011, 451-464.
- Demirel, E. (2015). Gramerleşme Süreçleri Bakımından Nevâdirü’ş- Şebâb’da Tasvirî Fiiler. *Turkish Studies, Volume 10/8, Spring*. 819-834.
- Dilâçar, A. (1989). Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi. *TDAY-Belleten 1971*. 83-145.
- Ergin, M. (2001). *Orhun Abideleri* (27 b.). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gökçe, F. (2013). *Gramerleşme Teorisi ve Türkçe Fiil Birleşmeleri Oğuz Türkçesine Dayalı Tarihsel-Karşılaştırmalı Bir İnceleme*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Gökçe, H. (2010) Başkurt Türkçesinde Gramatikleşme Örnekleri Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 17/1. 83-104.
- Karaca, M. M. (2022). Eski Anadolu Türkçesinde Görülen Bir Dilbilgiselleşme Örneği: Vardı. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 30. 105-111.
- Kuş, Bahri. (2018). Tasvir Ek Fiilinin Yapısı. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi. TEAD-62*, Mayıs, Erzurum. 73-82.
- Öner, M. (2011). Türkçede -IIG > -II Ekli Niteleme Sözcüklerinin Edatlaşması. *Türkçe Yazıları*. İstanbul: Kesit Yayınları, 49-59.
- Salan, E. (2014). Bir Gramerleşme Örneği: -soñ < soñ. *Dil Araştırmaları*, Sayı 14, Bahar, 97-117.
- Sarı, İ. (2015). *Türkçede Ekleme Dışı Sözlük Yapımı ve Sözlükselleşme*. Doktora Tezi. Danışman: Prof. Dr. Ülkü Çelik Şavk. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara.

- Topçu, Ç. (2020). Türkçe Dil Bilgisi Çalışmalarındaki Birleşik Yapı Sorununun “Ek” Tarafı. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 23, 116-127.
- Tuna, O. N. (1986). *Türk Dilbilgisi (Fonetik ve Morfoloji)*. İnönü Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü Ders Notları: 3, Malatya.
- Turan, Z. (2006). Türk Dili Tarihinde Morfolojik Değişiklikler Lisans Dersi Basılmamış Ders Notları. Sakarya Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya.
- Turan, Z. (2015). Dilciliğin Ana Sorunu ve Türk Dili. 7. *Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı*, 25-30 Ağustos, Kaposvar Macaristan, 76-83.
- Turan, Z. (2018). Türk Dilinin Eklerini Sınıflandırmanın Esasları. *Türkbilig*, 35. 97-110.
- Türk, V., Özalan, U. (2014). Kutadgu Bilig’deki samı Edatı Üzerine. *Bilig*, Sayı: 71, Güz. 233-246.

## 09. Kutadgu Bilig’de tek vokalli zarf fiil ekleriyle kalıplaşmış edatlar ve bu edatların işlevleri

Ahmet KARATAŞ<sup>1</sup>

**APA:** Karataş, A. (2023). Kutadgu Bilig’de tek vokalli zarf fiil ekleriyle kalıplaşmış edatlar ve bu edatların işlevleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 138-162. DOI: 10.29000/rumelide.1342099.

### Öz

Türkçenin kelime türlerinden biri olan edatlar, eklendikleri söz veya söz grupları ile cümle içerisindeki diğer sözcükleri birbirlerine geçici olarak bağlama görevini üstlenen gramer görevli sözcüklerdir. Edatlar, isimler ve fiiller gibi yalnız başlarına bir anlam taşımazlar. Cümle içerisindeki sözcükleri benzerlik, beraberlik, başkalık, miktar, sebep, vasıta, zaman, mekan, yer ve yön gösterme gibi ilişkilerle birbirlerine bağlayarak gramer görevlerini tamamlarlar. Türkçede bulunan edatların bir kısmı çekim eki alarak isim görevinde kullanılmaktadır. Bunlar cümle içerisinde isim olarak görev alırlar. Bu tarz sözcükler tam olarak edatlaşmamış ya da bir diğer ifadeyle yarı donmuş sözcükler olarak adlandırılmaktadır. Ancak, Türkçede kullanılan edatların çoğu isim veya fiil soylu köklerle ve Türkçedeki çeşitli eklerin birleşerek kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Bunlar isim soylu köklere, çeşitli isim çekim ekleri, fiil soylu sözcüklere ise genellikle zarf fiil ekleri getirilerek oluşmuştur. Bu tarz edatlar da, kalıplaşıp donma evresinden geçerek yeni bir şekillenme ile edat durumuna gelmiştir. Bu çalışmada, Türkçenin XI. yy.’da bilim dili olarak kullanıldığını gösteren Kutadgu Bilig’de tek vokalli zarf fiil ekleriyle kalıplaşmış edatlar ve bu edatların sınıflandırılması üzerinde durulmuştur. Öncelikle, Kutadgu Bilig’de tek vokalli zarf fiillerle oluşan *ara*, *aşnu*, *basa*, *berü*, *birle*, *karşı*, *kata*, *kodı*, *oza*, *önği*, *ötrü*, *tapa*, *tegi*, *tegre*, *utru* edatlarının etimolojik önerileri sunulmuştur. Daha sonra tespiti yapılan edatlar, Zeynep Korkmaz’ın “Türkiye Türkçesi Grameri – Şekil Bilgisi” adlı çalışmasında kullandığı sınıflandırma örnek alınarak incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kutadgu Bilig, edat, zarf fiil, kalıplaşma

## The functions of the prepositions stereotype with single-vowel gerundium suffixes in Qutadgu Bilig

### Abstract

Prepositions are grammatical words that temporarily connect the words or groups of words to which they are added to other words in the phrase. Prepositions, like nouns and verbs, do not have their own meaning. They complete their grammatical tasks by connecting the sentences' words with relationships such as similarity, togetherness, difference, amount, cause, means, time, space, place, and direction. Some Turkish prepositions are used as nouns by adding inflectional suffixes. In sentences, they function as nouns. Such words are known as semi-frozen words since they have not been entirely prepositionalized. However, the majority of Turkish prepositions are constructed by combining noun or verb roots with various suffixes. These are constructed by combining various noun inflectional suffixes with noun roots and gerundium suffixes with verb roots. By going through the moulding and freezing phases, such prepositions have also acquired a new formation. This study

<sup>1</sup> Dr., (Balıkesir, Türkiye), 10ahmetkaratas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6698-8371 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342099]

focuses on the prepositions formed with single-vocal gerundium suffixes in Kutadgu Bilig, indicating that Turkish was being used as a language of science in the XIth century, as well as the classification of these prepositions. First, in Kutadgu Bilig, etymological proposals for the prepositions ara, aşnu, basa, berü, birle, against, kata, kod, oza, öngi, ötrü, tapa, tegi, tegre, utru generated with single-vocal gerundium are provided. The prepositions are then analysed using Zeynep Korkmaz's "Grammar of Turkish Turkish Grammar - Morphology" as an example.

**Keywords:** Qutadgu Bilig, preposition, gerundium, stereotyping

## Giriş

Türkçenin sözcük türlerinden biri olan edatlar, yalnız başlarına bir anlam taşımayan, kendisinden önce gelen isim ve isim soylu kelimelerle bir ilgi kurarak, bu ilgiyi cümledeki diğer sözcüklere bağlama görevini üstlenen kelimelerdir. Nitekim, Arapça bir sözcük olan edat terimi “vasıta, araç” anlamında kullanılmış, bunun neticesinde Türkçede bu sözcükler, gramer görevli kelimeler olarak nitelendirilmişlerdir.

Türk dil bilgisi çalışmalarında edatlar, dilciler tarafından farklı isimlerle anılmıştır. Edatların tek başlarına bir anlam taşımamaları ve çekime de girmedikleri gerekçesiyle bazı dilciler edatları, çekim edatları veya son çekim edatları, bağlama edatları ve ünlem edatları olarak üç grupta toplamaktadır. Konuya Batı gramerleri temelinde eğilen dilcilerimiz ise, edat terimini dar kapsamlı ve dar anlamlı olarak ele almışlar, çekim edatları veya son çekim edatları ismini benimsemişlerdir (Korkmaz, 2009: 1049/50). Muharrem Ergin edatları, ünlem edatları, bağlama edatları ve son çekim edatları şeklinde gruplandırmıştır (Ergin, 2011: 348). *Türk Dilinde Edatlar* adlı doçentlik tezini hazırlayan Hacıeminoğlu, son çekim edatları tabirinin ön çekim edatları terimini hatırlattığını belirterek, Türkçede ön ek veya ön edat olmamasından dolayı bu tabirin kullanımının yanlış olduğunu vurgulamış, bunun yerine çekim edatları tabirini kullanmayı tercih etmiştir (Hacıeminoğlu, 2015: 1). Zeynep Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri* adlı çalışmasında, Türkçenin kendi malzemesini ve Türkçe gramer birimlerinin dildeki şekil ve işlevlerini göz önünde tutarak görevli kelimeleri, edatlar ve bağlaçlar olarak iki grupta incelemiştir (Korkmaz, 2009: 1050).

Edatlar, kökleri itibarıyla aslında birer isim veya fiil soylu sözcüklerden oluşmuş gramer yapılarıdır. Dil kullanıcısının ihtiyaçları doğrultusunda zamanla bu isim veya fiil kökleri, Türkçenin esnek gramer yapısından dolayı, çeşitli ekler alarak, tek başlarına anlamları olmayan donmuş veya kalıplaşmış gramer yapılarını meydana getirmiştir. Bu gramer yapılarının en önemli özelliği, kullanıldıkları sözcüklerle bir anlam kazanmasıdır. Sözcük türleri içerisinde yalnız başlarına bir anlam taşıyama ve çekime girmeme özelliği yalnızca edatlara ve bağlaçlara özgüdür (Korkmaz, 2009: 1050). Demirci, dillerdeki bazı kelimelerin büyük ölçüde gerçek anlamlarını kaybedip yapısal olarak kalıplaşmaları, dilde semantik görevden ziyade dilbilgisel işlev yüklenmelerine dilbilgiselleşme dendiğini belirterek, yardımcı fiil, kip, edat ve bağlaçların bu sürece tabi olduğunu belirtmiştir (Demirci, 2021: 131). Can da, isim ya da fiillerin bu isim veya fiil özelliklerini dilbilgiselleşmeleri sonucunda aşama aşama kaybetmeleriyle kendinden önceki isim veya isim soylu sözcüğe anlamsal olarak her zaman, biçimsel olarak ise çoğu zaman bağımlı olmasıyla oluşan, bağlandığı sözcükle birlikte başka birimlerle sözdizimsel ve anlamsal ilişkiler kuran birimlere edat dendiğini belirterek, edatları dilbilgiselleşme süreci içerisinde incelemiştir (Can, 2018: 33).

Türkçede, fiil soylu sözcüklerden oluşan edatların önemli bir kısmı zarf fiil eklerinin kalıplaşmasıyla kullanım sahasına çıkmıştır. Şahsa ve zamana bağlı olmayan soyut birer hareketi ifade eden ve zarf olarak kullanılan birer fiil şekli olan zarf fiiller, isim çekim ekleri almamaları, hal ve durum gösteren kelimeler olması dolayısıyla görevleri ve cümle yapısı bakımından edatlarla ortak özellikler gösterirler (Korkmaz, 2018: 57). Zarf fiil ekleriyle oluşan edatlar, zamanla donma ve kalıplaşma evresinden geçerek, kök fiille olan anlam ilişkisini kaybetmiş, müstakil birer sözcük haline gelmiştir. Meydana gelen yeni anlamlı bu kelimeleri zarf, edat, bağlaç veya isim türlerine sokabilirsek de çok defa kalıplaşmış kelimelerin meydana getirdikleri gramer şekilleri için kesin bir sınırlama imkânı yoktur (Korkmaz, 2018: 57). Bunun sebebi de sözcük türlerinin cümle içerisinde üstlendiği çeşitli görevlerden ileri gelmektedir. Özellikle Karahanlı Türkçesine ait bir eser olan Kutadgu Bilig’de tek vokalli zarf fiillerle oluşmuş edatlar, cümle içerisinde kimi zaman zarf olarak kullanılmakla beraber çoğunlukla edat görevinde kullanılmıştır.

### 1. Kutadgu Bilig’de tek vokalli zarf fiil ekleriyle kalıplaşmış edatlar

Yusuf Has Hacib (1017-1077) tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig (1070), İslami Türk edebiyatının ilk eseri olmasının yanı sıra XI. yüzyılda Türkçenin bilim dili olarak kullanıldığını gösteren önemli bir eserdir.

Kutadgu Bilig’de fiil menşeli, tek vokalli zarf fiil ekleriyle kalıplaşarak edat oluşturmuş 11 adet sözcük tespit edilmiştir. Bunlar, *aşnu*, *basa*, *birle*, *ğata*, *ğodi*, *oza*, *ötrü*, *tapa*, *tegi*, *tegre* ve *utru* edatlarıdır. Buna ek olarak Kutadgu Bilig’de yer alan, yapısı ve menşesi kesin olarak bilinmeyen *ara*, *berü*, *önği* edatları da çalışmaya dahil edilmiştir. Tespiti yapılan bu edatlar, aşağıda, Zeynep Korkmaz’ın “*Türkiye Türkçesi Grameri – Şekil Bilgisi*” adlı çalışmasında uyguladığı sınıflandırma örnek alınarak incelenmiştir.

#### 1.1. ara < ar-a (ara, arasında)

*Ara*, tarihî ve modern Türk lehçelerinin hemen hepsinde bulunan bir sözcüktür. Clauson, *ara* edatının etimolojisi konusunda çekinceli davranmıştır. *Aranın* Türkçe yazılı belgelerde isim veya bir cümlenin öznesi olarak yer almadığını belirterek *aranın* en erken dönem metinlerinde bile çekim edatı olarak “*ara, arasında*” anlamında kullanıldığını vurgulamıştır (Clauson, 1972: 196). A. von Gabain, *ara* edatını isim menşeli olarak belirtmiş, sözcüğe “*ara*” anlamını vermiştir (Gabain, 2007: 99). Brockelmann ise, *ara* edatına “*ara, arasında*” anlamını vererek, söz konusu edatı fiilden türeyen edatlar kısmında incelemiştir. Ancak *aranın* etimolojisi üzerine bir izahta bulunmamıştır (Brockelmann, 1954: 181). Hacıeminoğlu da *ara* edatının gramatikal yapısıyla ilgili olarak çekinceli davranmış, hem bir çekim edatı olan, hem de isim hal eklerini alarak bir isim gibi kullanılan *ara* sözünün şekil bakımından *-ra* yön ekiyle yapılmış bir mekan zarfını anımsattığı gibi, *-a* zarf fiil ekini de düşündürdüğünü belirtmiştir (Hacıeminoğlu, 2015: 5). Tekin, *ara* edatına *ara* “*arasında*” < *ār-* “*arasından geçmek, çapraz geçmek*” – *a* “*eylemden ad türeten ek*” etimolojisini vermiştir (Tekin, 2016: 86). Boeschoten, *aranın* edat olarak “*ara, arasında*” anlamında kullanıldığını belirterek, sözcüğün etimolojisi ile ilgili yorumda bulunmamıştır (Boeschoten, 2023: 34). DLT’de *ara* “*arasında, arasına; bir şeyin ortası*” anlamındadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 554).

Zeynep Korkmaz, *arayı* edat gibi kullanılabilen isimler kategorisinde ele almıştır. Ona göre gerçek edatlar, kendilerinden önceki kelimelerle birer edat grubu oluşturabildikleri halde, edat gibi kullanılan isimler yalnızca ad tamlası oluşturur. Bu sebeple de bunlar, gerçek edatlar olmayıp, dilin ihtiyaç

gösterdiği durumlarda edat gibi kullanılabilen adları oluşturur. Zeynep Korkmaz, bu adlara, *alt, ara, art, arka, baş, boy, cihet, civar, çap, dış, etraf, hakk, hariç, iç, içeri, kıyı, köşe, orta, ön, öte, sağ, sol, son, taraf, üst, üzerinde, yan, yol, yön, yüz, zarf* isimlerini örnek olarak göstermiştir (Korkmaz, 2009: 1084/85). Korkmaz’ın verdiği örneklerden de anlaşılacağı üzere bu sözcüklerin çoğu yer ve yön bildiren isimlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu sözcükler eklendikleri isimlerle yer ve yön ilişkisi oluştururlar.

Kutadgu Bilig’de *ara* “*ara, arasında*”, isim ve edat görevlerinde kullanılmıştır. Edat görevinin dışında kullanımları için şu örnekler verilebilir:

“*ara minḡ çiçekler yazıldı küle*” “Ortada binlerce çiçek gülererek açıldı.” [KB, 3212]

“*ozunçı ara kirse sernü umaz*” “İftiracı araya girince itidalini koruyamaz.” [KB, 5863]

*Ara* edatı, Kutadgu Bilig’de kullanım biçimleri bakımından “*isimlerin yalın durumu ile*” ve “*zamirler ile*” kullanılmıştır. Görevleri bakımından da *ara*, “*yer ve yön gösterme ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

### 1.1.1. İsimlerin yalın durumu ile

#### 1.1.1.1. Yer ve yön gösterme ilişkisiyle

“*kalın yat ara kirse yalnḡuz başı* [KB, 491], *müni bu isizler ara savlanur* [KB, 909], *tilese küdezgey küyer ot ara* [KB, 1483], *savi bardı yalnḡuk ara sen bilin* [KB, 1671], *beḡük boldı begler ara bu külüḡ* [KB, 1694], *kişi kutluḡı kim kişiler ara* [KB, 1975], *karada bu inḡa bolur halk ara* [KB, 2082], *kiçik kur uluḡlar ara kirmese* [KB, 2587], *yoḡ erse bitig bu kişiler ara* [KB, 2700], *yakında yaḡuḡka ya yat baz ara* [KB, 2734], *kaḡaḡlar ara sanḡa uḡu teg tile bar mu* [KB, 3136], *kaḡaḡlar ara bar meninḡ bu yanḡlıḡ kişi bilgi artuḡ anınḡ* [KB, 3145], *negü bar kişiler ara ay külüḡ* [KB, 3355], *özüm kirse emdi kişiler ara* [KB, 3366], *er ol er turur kör kişiler ara yorıp* [KB, 3425], *kişisiz tirilme kişiler ara* [KB, 3505], *keçürmiş keçürḡü ara bir tüşün* [KB, 3634], *bu iki ara boldı kulluḡ* [KB, 3669], *beḡük belḡü boldı kişiler ara* [KB, 3916], *bu kullar ara halk tanumaz tilin* [KB, 3920], *tusulmaz ölüḡ ol tirigler ara* [KB, 3930], *sıḡırçuknu kördüm uçar kaḡ ara* [KB, 4198], *ayınḡlamasunlar sini halk ara* [KB, 4463], *isigli soḡıḡlı ara bir ülüḡ* [KB, 4629], *bu ikin ara kim erejke tegir* [KB, 5345], *kişiler ara kör kişi ol bolur* [KB, 5730], *ay ilig bu üç ara semzi yavüz* [KB, 6364], *biligsizke sandınḡ biligli ara* [KB, 6608], *aḡa tınmaz erter bulaḡlar ara* [KB, 6626].”

### 1.1.2. Zamirler ile

#### 1.1.2.1. Yer ve yön gösterme ilişkisiyle

“*taḡı anlar ara munāzara su ‘āli cevābı keçer* [KB, A30].”

### 1.2. aḡnu < aḡ- (ı)n-u (+dAn önce, önce, evvel)

*Aḡnu* edatı özellikle Eski Türkçe metinlerinde olmak üzere, Orta Türkçe devresinde kaleme alınmış eserlerde yer almaktadır. *Aḡnu*, *aḡın-* “*ilerlemek, önce davranmak*” fiil kökü ve *-u* zarf fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Clauson, *aḡnu* edatının etimolojisini *aḡnu < aḡ-un-u* olarak göstermiştir. O, *aḡ-* fiiline “*geçmek, aşmak*”, *aḡın-* fiiline “*aşmak, geçmek*” ve *aḡnu* edatına da “*önce*” anlamını vermiştir (Clauson, 1972: 263). Gabain, *aḡnu* edatının etimolojisini *aḡnu < aḡun-u* olarak göstererek, *aḡun-* fiilinin *-u* zarf fiil ekiyle kalıplaştığını belirtmiş ve *aḡnunun* “*önce*” anlamında kullanıldığını bildirmiştir

(Gabain, 2007: 93). Brockelmann da, *aşnu* edatının *aşın-* fiili ve *-u* zarf fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluştuğunu belirterek, sözcüğe “*önce, evvel*” anlamını vermiştir (Brockelmann, 1954: 182). Hacıeminoğlu, Gabain ve Brockelmann’ın görüşlerine katılarak *aşnu* < *aşın-u* “zarf fiil” etimolojisini benimsemiştir (Hacıeminoğlu, 2015: 10). Zeynep Korkmaz, *aşnu* sözcüğünün etimolojisini *aşnu* < *aşun-* “*takaddüm etmek*” -u “zarf fiil eki” olarak belirlemiştir (Korkmaz, 2018: 59). Can da *Dilbilgiselleşme ve Eski Uygurca Edatlar* adlı çalışmasında *aşnu* edatını ele almış, *aşnu* < *aşun-* “*önce gelmek*” -u “zarf fiil eki” etimolojisini sunmuştur (Can, 2018: 58). Wilkens, *aşnu* sözcüğüyle ilgili olarak etimolojik öneride bulunmamış ancak, *aşnunun* “*ilk olarak, önce, evvela, önceden, eskiden; -dan önce; önceki, evvelki*” anlamlarında kullanıldığını belirtmiştir (Wilkens, 2021: 77). Boeschoten, sözcüğün etimolojisini *aşnu* < *aşun-u* olarak göstermiş, *aşnu* sözcüğüne “*ilk önce, önce*” anlamlarını vermiştir (Boeschoten, 2023: 41-42). DLT’de *aşun-* “*(birini) geçmek, geride bırakmak*”, *aşnu* “*önce*” anlamlarına sahiptir (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 561).

Zeynep Korkmaz, *önce* edatını “*Öncelik, Sonralık ve Zaman İlişkisi Kuran Edatlar*” başlığında zikretmiştir. Korkmaz, bu edatların işlevlerinin çok fazla olduğunu ancak önde gelen işlevleri dolayısıyla bu sınıflandırmanın yapıldığını belirtmiştir (Korkmaz, 2009: 1081). Leyla Karahan, “sonra ve önce” kelimelerini incelediği çalışmasında, Türkçe Sözlük’te *önce* kelimesinin ilk olarak, baştaki, geçmişteki bölüm, geçmiş zaman ifadeleriyle zaman ve sıra anlamlarında bulunduğunu belirterek, sözcüğün Sözlük’te yer almayan başka anlamlar çerçevesinde de değerlendirilebileceğini belirtmiştir (Karahan, 2007: 40). Biz de bu çalışmada *aşnu* “*önce, evvel*” edatını Türkçe Sözlük’te *önce* sözcüğünün zaman ve sıra anlamlarında kullanılmasından ötürü Zeynep Korkmaz’ın tasnifine uygun olarak “*Öncelik, Sonralık İlişkisiyle*” ve “*Zaman İlişkisiyle*” olmak üzere iki alt başlık halinde değerlendirmeyi uygun gördük. Buna göre bir şeyin önemi, sırası, makamı veya yapılan/yapılacak olan bir eylemin önceliği ve sonralığı bakımından gruplandırılmasını “*Öncelik, Sonralık İlişkisiyle*”, bir eylemin ya da bir durumun zamanını belirtmesi bakımından gruplandırılmasını ise “*Zaman İlişkisiyle*” alt başlıkları içerisinde inceledik.

Kutadgu Bilig’de *aşnu* zarf ve edat olarak kullanılmıştır. Edat görevi dışında kullanımlarına örnek olarak şu beyitler verilebilir:

“*hâcib aydı aşnu manğa kelsüni*” “Hacib dedi ki: Önce o bana gelsin.” [KB, 509]

“*men aşnu ayayın iligke sözüng*” “Ben önce senin sözünü hükümdara arz edeyim.” [KB, 539]

*Aşnu*, Kutadgu Bilig’de kullanış biçimleri bakımından “*isimlerin ayrılma durumuyla*” kullanılmıştır. Görevleri bakımından *aşnu*, “*öncelik, sonralık ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

### 1.2.1. İsimlerin ayrılma durumu ile

#### 1.2.1.1. Öncelik, sonralık ilişkisiyle

“*ayıtmazda aşnu negü ötneyin* [KB, 959], *ayıtmazda aşnu sözüng sözleme* [KB, 960], *ayıtmazda aşnu sözüg sözlese* [KB, 962], *katılmazda aşnu sınağul kişig* [KB, 1304], *törütmezde aşnu bayat bu ‘âlem törütti yoritti bu levh u kalem* [KB, 2227], *ayıtmazda aşnu ötüg birmese* [KB, 2520], *törütmezde aşnu yoritti kazâ* [KB, 3195], *tükel işte aşnu tusulur bilig* [KB, 4389], *bu köçmezde aşnu köç ıdşa oza* [KB, 4815], *kamug işke aşnu sen işlet bilig* [KB, 5252].”



### 1.3. basa < bas-a (+dAn sonra, sonra)

Eski Türkçe, Orta Türkçe ve Çağatay Türkçesi'nde kullanılan *basa* sözcüğü *bas-* “*basmak; geçmek*” fiili ile *-a* zarf fiil ekinen oluşmuştur. Clauson, *basa* edatının *bas-* “*basmak, ezmek, sıkmak*” ve *-a* zarf fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluştuğunu bildirmiştir. *Basanın* en eski Türkçe metinlerden itibaren zarf ve edat görevinde kullanıldığını belirtmiştir (Clauson, 1972: 371). Gabain, *basa* edatını, cümle başı edatları kısmında incelemiştir. *Basanın* etimolojisini vermemiş fakat cümle başı edatlarının genellikle fiil ve zarf fiil birleşmeleriyle oluştuğunu vurgulamıştır (Gabain, 2007: 115). Brockelmann, *basa* edatını, fiil soylu edatlar kısmında incelemiştir. *Basaya* “*sonra, +A doğru*” anlamını vermiştir (Brockelmann, 1954: 182). Hacıeminoğlu, *basanın* bir çekim edatı olduğunu belirtmiş, etimolojisini ise şu şekilde izah etmiştir: *basa < bas-a* “zarf fiil eki” (Hacıeminoğlu, 2015: 12). Korkmaz, *basa* sözcüğünün *bas-*“*basmak*” ve *-a* zarf fiil ekinen oluştuğunu vurgulamıştır (Korkmaz, 2018: 58), Wilkens ise diğer araştırmacıların aksine, *basa* edatının Soğdça *ps' ~ ps'h* sözcüğünden geldiğini ifade ederek, *basaya* “*yeniden, yeni, sonra, bundan sonra, bundan başka, her zaman; bunun üzerine, ayrıca; müteakip, akabinde; ondan sonra gelen*” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 145). Boeschoten, edat olan *basanın* “*sonra*” anlamında kullanıldığını bildirmiş, etimolojik bir öneride bulunmamıştır (Boeschoten, 2023: 74). DLT'de *basa* “*sonra*” anlamında kullanılmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 575).

Zeynep Korkmaz, “*Öncelik, Sonralık ve Zaman İlişkisi Kuran Edatlar*” başlığı içerisinde önce, *evvel, sonra, beri, itibaren, başlayarak* edatlarını örnek olarak vermiştir (Korkmaz, 2009: 1080). Aşnu “*önce, evvel, +den önce*” edatında olduğu gibi *basa* “*+dAn sonra, sonra*” edatı da Türkçe Sözlük'te “*daha ileri bir zamanda, müteakiben, önce karşıtı*” anlamlarıyla *zaman*, “*daha uzak ve ileri bir yerde*” anlamlarıyla *yer*, “*makam, sıra, değer ve önemde arkada oluşu bildiren bir söz*” ile de *sıra* ifade etmektedir (TDK, 2019: 2139). Biz de Zeynep Korkmaz'ın sınıflandırmasına uygun olarak *basa* edatını “*Öncelik, Sonralık İlişkisiyle*” ve “*Zaman İlişkisiyle*” olmak üzere iki alt başlık içerisinde değerlendirmeyi uygun gördük. Buna göre bir şeyin önemi, sırası, makamı veya yapılan/yapılacak olan bir eylemin sonralığı bakımından gruplandırılmasını “*Öncelik, Sonralık İlişkisiyle*”, bir eylemin ya da bir durumun zamanını belirtmesi bakımından gruplandırılmasını ise “*Zaman İlişkisiyle*” alt başlıkları çerçevesinde inceledik.

Kutadgu Bilig'de *basa* “*+dAn sonra, sonra*” sözcüğü, zarf ve edat olarak kullanılmıştır. *Basanın* edat görevi dışında kullanımına örnek olarak şu iki beyit verilebilir:

“*kozi yazkı yılduz basa uç kelir*” “*Kozi [Koç] bahar yıldızıdır, sonra Ud [Boğa] gelir.*” [KB, 139]

“*basa keldi şā 'ir bu söz tirgüçi*” “*Sonra şairler gelir, söz dizenler*” [KB, 4392]

*Basa*, Kutadgu Bilig'de kullanım biçimleri bakımından “*isimlerin yalın durumu ile*”, “*isimlerin ayrılma durumu ile*” ve “*zamirlerin ayrılma durumu ile*” kullanılmıştır. Görevleri bakımından *basa* edatı, “*öncelik, sonralık ilişkisiyle*” ve “*zaman ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

### 1.3.1. İsimlerin yalın durumu ile

#### 1.3.1.1. Öncelik, sonralık ilişkisiyle

“(Ayrıma durumu vasfında) bu iki basa bolunsa tapuğcı [KB, 4014].”

### 1.3.2. İsimlerin ayrılma durumu ile

#### 1.3.2.1. Öncelik, sonralık ilişkisiyle

“yağur baş bolur bu beginde basa [KB, 1630], beginde basa ilke elgi uzun vezir ol iligke kılınçın sözün [KB, 2193], adın ma sözüm bar bu sözde basa [KB, 3317], tap erdi yana bu ölümdə basa kara yir katında ölüp oprasa [KB, 5416], ölümdə basa kör iki yol küder [KB, 6179].”

### 1.3.3. Zamirlerin ayrılma durumu ile

#### 1.3.3.1. Öncelik, sonralık ilişkisiyle

“anınğda basa boldı ikinç onğay [KB, 132], usanma ölüp sen meninğde basa [KB, 1093], tilekke tegümez bu anda basa [KB, 1821], kılıç kında çıkmaz aninğda basa [KB, 2138], kapuğda kişi koşsa özde basa [KB, 2538], aninğda basa kör oğul kız turur [KB, 3582], tağı bir seninğde basa ol kiçig [KB, 4183], bularda basa kaç kutu bar adın [KB, 4355], bularda basa keldi afsünçılar [KB, 4361], muninğda basa emdi yulduzcu ol [KB, 4376], açılığay sağış kapğı munda basa [KB, 4378], muninğda basa ol bu igdişçiler [KB, 4439], könğül kalmağay kör aninğda basa [KB, 4650], özünğ yolka köngey aninğda basa [KB, 4810], meninğde basa sen bütürgil sözünğ umunç kılmuş öde yetürgil özünğ [KB, 5009], aninğda basa bir bu üçke işig tile [KB, 5328], bizinğde basa tirki yigli olar [KB, 5341], aninğda basa kör neçe işler ol [KB, 5417], bularda basa muhtesibler turur [KB, 5555], bularda basa kaldı buğnunğ kara [KB, 5559], çığıaylar turur kör bularda basa [KB, 5563], aninğda basa bilge alim turup buğnunğa bilig birsü yetrü körüp [KB, 5587], irüklük kirür ilke anda basa [KB, 5906], aninğda basa kökke uçtum tenğip [KB, 6036], sanğa kelge minde basa sen anun [KB, 6175], kamuğ edğü boldı aninğda basa [KB, 6190].”

#### 1.3.3.2. Zaman ilişkisiyle

“ulma könğül bertme minde basa [KB, 6181].”

### 1.4. berü < ber-ü, be + rü ? (+dAn beri, beri)

Eski Türkçeden günümüz Türk lehçelerine kadar varlığını koruyan *berü/birü/beri/biri* edatının etimolojisi konusunda araştırmacılar tarafından çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Kimi Türkologlar *berünün* isim kökenli bir sözcükten oluştuğunu ileri sürse de kimi Türkologlar söz konusu edatı *ber-ü* şeklinde açıklamıştır. Bu noktada sözcüğün etimolojisi konusunda karışıklıklar mevcuttur. Clauson, *berünün* hem zaman zarfı hem de mekan zarfı olarak kullanıldığını belirtmiştir. *Anaru* sözcüğünün zıt anlamlısı olan *berü* sözcüğünün *berdin*, *birğaru*, *bergerü*, *berü:ki*, *berye* sözcükleriyle karşılaştırmıştır (Clauson, 1972: 355). Gabain, *bärüye* “*beri*” anlamını vermiş, sözcüğü son çekim edatları başlığı altında incelemiştir. Ancak *bärünün* etimolojisiyle alakalı bir izahta bulunmamıştır (Gabain, 2007: 99). Brockelmann, *bärünün* kökeninin isim soylu bir sözcük olabileceği düşüncesi üzerinde durmuştur (Brockelmann, 1954: 174). Hacıeminoğlu, köken bakımından *berünün* hem *ber-ü* şeklinde bir zarf fiili,

hem de *be+rü* şeklinde yön ekiyle yapılmış bir ismi düşündürdüğünden dolayı, sözcüğün etimolojisine ihtiyatla yaklaşmıştır. O, *berüye* “-den beri, -den itibaren” anlamını vererek, sözcüğün çekim edatı ve mekan zarfı görevlerinde kullanıldığını belirtmiştir (Hacıeminoğlu, 2015: 14). Tekin, yer zarfı olarak belirttiği *bärün*ün etimolojisini şu şekilde belirtmiştir: *bärü* “*beri, bu yana doğru*” < *bä + rü* (Tekin, 2016: 130). Wilkens, *berü* edatının “-dan bu yana, -dan itibaren, beri; (şimdiye) kadar, (bu) tarafa; bakış açısıyla; buraya, beriye” anlamlarında kullanıldığını belirterek, sözcüğün etimolojisiyle ilgili bir izahta bulunmamıştır (Wilkens, 2021: 160). Boeschoten de *bärü* ile ilgili olarak etimolojik bir izahta bulunmayarak *bärüye* “*bu yan; -den beri*” anlamlarını vermiştir. (Boeschoten, 2023: 81). DLT’de *berü* “*beri, konuşana doğru*” anlamında kullanılmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 583).

Zeynep Korkmaz, *beri* edatını “*Öncelik, Sonralık ve Zaman İlişkisi Kuran Edatlar*” başlığı içerisinde değerlendirmiştir (Korkmaz, 2009: 1080). Ancak biz, yukarıda da belirttiğimiz üzere “*Öncelik, Sonralık ve Zaman İlişkisi Kuran Edatlar*” başlığını “*Öncelik, Sonralık İlişkisiyle*” ve “*Zaman İlişkisiyle*” olmak üzere, iki alt başlık içerisinde değerlendireceğiz.

Kutadgu Bilig’de *berü* “*beri*” sözcüğü, isim, zarf ve edat olarak kullanılmıştır. Edat olarak kullanımının dışında aşağıda iki örnek verilecektir:

“*berü kel tapuğ kıl könğül bir ısın*” “*Beri gel, hizmet et, gönül ver, ısın.*” [KB, 106]

“*ilig imledi kelgil oldur berü*” “*Hükümdar gel, buraya otur diye işaret etti.*” [KB, 621]

*Berü*, Kutadgu Bilig’de kullanım biçimleri bakımından “*isimlerin ayrılma durumu ile*” ve “*zamirlerin ayrılma durumu ile*” kullanılmıştır. Görevleri bakımından *berü* edatı “*zaman ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

#### 1.4.1. İsimlerin Ayrılma Durumu İle

##### 1.4.1.1. Zaman ilişkisiyle

“*tümen yılda berü tul erdim tulas* [KB, 84], *ajunğa apa inmişinde berü* [KB, 219], *manğa oğ tapındınğ* *kiçigde berü* [KB, 1941], *manğa kelmişinğde berü men bu kün tapuğdın kesildim* [KB, 3364], *vefâ yok bularda ozadın berü* [KB, 4521], *bu kün sen manğda kelmişinğde berü* [KB, 4685], *ajun öngdisi bu telimde berü* [KB, 6344].”

#### 1.4.2. Zamirlerin ayrılma durumu ile

##### 1.4.2.1. Zaman ilişkisiyle

“*olarda berü tut bu öðke tegi* [KB, 6392]”

#### 1.5. bi(r)le / bile < bir+i-l-e (ile, ile beraber, ile birlikte)

*Birle* sözcüğü, Türkçenin hemen hemen her döneminde ve her lehçesinde edat ve bağlaç olarak kullanılmıştır. *Birle* sözcüğü *bir+* isim kökünden *-(i)l* isimden fiil yapım ekini almış, ve nihayet *-a* zarf fiil ekini de alarak kalıplaşmıştır. Clauson, *birle* edatının anlamını “*ile*” olarak vermiştir. *Birle* edatının *-e* zarf fiil ekiyle oluştuğunu belirtmiştir (Clauson, 1972: 364). Gabain, *birleyi* fiil menşeli son çekim edatları arasında değerlendirmiştir. *Birle* edatına “*ile, ile beraber*” anlamını vermiş, sözcüğün etimolojisini ise *birlä* < *bir + i - l - e* “*birleşmek, bir olmaktan*” (ile, beraber) olarak göstermiştir

(Gabain, 2007: 93). Brockelmann, *birle* edatının Batı Türkçesinde kullanılan biçimi *iläyi* fiil menşeli edatlar arasında zikrederek, sözcüğün etimolojisini *il-e* “zarf fiil eki” olarak sunmuştur (Brockelmann, 1954: 182). Hacıeminoğlu, R.R. Arat ve W. Bang’ın *birle* < *bir-le* (ile) görüşüne katılmaktadır (Hacıeminoğlu, 2015: 22). Tekin, *birle* edatının etimolojisini şu şekilde göstermiştir: *birlä* “*ile, ile birlikte*” < *bi:r+lä* (Tekin, 2016: 139). Wilkens, *birlä* edatıyla ilgili olarak etimolojik öneri sunmamıştır. O, *birlä* edatına “*ile, birlikte, beraber; olur olmaz; derhal, hemen; bununla birlikte, fakat; tamamen, bütün*” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 180). Boeschoten *birlä* sözcüğünü iki ayrı madde olarak vermiştir. Buna göre edat olan *birläyi bir-lä* (ile) olarak göstermiştir (Boeschoten, 2023: 86). DLT’de *birle*, “*ile, birlikte, arasında*” anlamlarında kullanılmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 590).

Zeynep Korkmaz, *ile* edatını “*Berberlik veya Vasıta İlişkisi Kuran Edatlar*” başlığı altında incelemiştir. Korkmaz, *ile* edatının Eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesindeki -Xn vasıta durumu ekinin yerini almış olan *ile* edatının yaygın bir şekilde “*berberlik işleviyle*” kullanıldığını belirterek, *ile* edatının bir nesnenin veya bir organın “*vasıta, araç*” olarak kullanıldığı durumlarda “*vasıta işleviyle*”, soyut adlar ile birleşen *ile* edatının da, nasıl ? sorusuna cevap oluşturacak biçimde, bir oluş veya kılışın nasıl yapıldığını belirttiği durumlarda “*tarz bildirme işleviyle*” kullanıldığını belirtmiştir (Korkmaz, 2009: 1072). Biz de bu çalışmada Korkmaz’ın uyarılarını dikkate alarak *birle* edatını “*Berberlik İlişkisiyle*”, “*Vasıta İlişkisiyle*” ve “*Tarz Bildirme İlişkisiyle*” olmak üzere üç başlık içerisinde değerlendirdik.

Kutadgu Bilig’de *birle* “*ile, birlikte*” edatı, kullanım biçimleri bakımından “*isimlerin ayrılma durumu ile*”, “*zamirler ile*”, “*zamirlerin ilgi durumu ile*” ve “*zamirlerin belirtme durumu ile*” kullanılmış, görevleri bakımından ise “*berberlik ilişkisiyle*”, “*vasıta ilişkisiyle*” ve “*tarz bildirme ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

### 1.5.1. İsimlerin yalın durumu ile

#### 1.5.1.1. Berberlik ilişkisiyle

“*ay yir kök idisi halāyık bile rüzni anutmuş* [KB, B3], *bu türlüğ fažāyil ukuşlar bile ārāste* [KB, B55], *üçüncü hıred ol uluğluk bile* [KB, B66], *törtünçü kanā’at ve ‘āfyet bile* [KB, B66], *yalnıgıuğ oğlı ağırhlık ukuş bilig birle erdükin* [KB, C6], *ögdülmüş oğğurmuş birle munāzara kılmuşın ayur* [KB, C46], *ögdülmüş oğğurmuş birle ikinç munāzara kılmuşın ayur* [KB, C53], *kapuğdaki er at birle negü teg tirilgüsin ayur* [KB, C55], *qara buğun birle negü teg katılğusın ayur* [KB, C56], *‘aleviler birle neteg katılğusın ayur* [KB, C57], *‘ilim adamları birle katılmağın ayur* [KB, C58], *igdişçiler uzlar çığaylar birle katılmağ* [KB, C58], *öküş ögdi birle tümen minğ şenā uğan bir bayatka* [KB, 2], *yağız yir yaşıl kök kün ay birle tün törütti* [KB, 3], *sevüğ savçı birle qopurğıl meni* [KB, 30], *sevüğ savçı birle qopur qopğımı* [KB, 47], *yıpar toldı kâfūr ajun yıd bile* [KB, 70], *ata ornı kaldı atı ma bile* [KB, 111], *yaşık birle utru bağıssa tolr* [KB, 137], *erentir kuçık birle sançu yorır* [KB, 139], *kör arslan bile qoşnı buğday başı* [KB, 140], *iki nenğ bile er qarımaz özi* [KB, 181], *biligsiz bile hiç sözüüm yok mening* [KB, 203], *bu iki bile er ağırhlık körür* [KB, 289], *bu iki bile işke yakma* [KB, 323], *kozi birle katlıp yorıdı böri* [KB, 461], *bilişti yime ol kişiler bile* [KB, 499], *yori bar bilis emdi hācib bile* [KB, 512], *küsemiş bile çıktı bardı naru* [KB, 519], *kıyās ma ‘nī birle anğar yanğzatu* [KB, 640], *tenği birle tutsa tirilmiş nenğın* [KB, 705], *tili könğli birle biriker sözi* [KB, 862], *örünğ süt bile kirse edğü kılığ* [KB, 881], *tadu birle katlıp törümiş kılınç* [KB, 882] *isiz me katılssa kör edğü bile* [KB, 885], *isizlik bile erse beglik manğa* [KB, 925], *erej edğü birle esen bolsu baş* [KB, 940], *bu iki bile er kızıl enğ urur* [KB, 992], *kuzi birle katlıp yorıdı böri* [KB, 1040], *neçe kirse bolğay çığay birle tenğ* [KB, 1308], *avinçu sevüglere bile avnur öz qara yir katında yaşıp yatğu tüz* [KB, 1427], *tü ni met bile bu igidmiş özüm* [KB, 1512], *sakınç kağğı birle yorıp külmedim* [KB, 1587], *sözüğ ma ‘nī birle tizip* [KB, 1620], *bu üç nenğ bile er bulur qut küni*

[KB, 1660], *yaraştı kamuğ birle keçti keçti kün ay* [KB, 1695], *biligsiz bile tursa devlet kalı* [KB, 1710], *biligsiz beğük bolsa devlet bile* [KB, 1711], *tapuğ tozğu birle nenğ artut kılıp* [KB, 1769], *bu begler sözi birle edgü savı* [KB, 1807], *bu iki bile boldı yalnğuk uluğ* [KB, 1842], *kişi yulkı bile adırtı bilig* [KB, 1845], *azu tadu birle toğarmu tigü* [KB, 1816], *ukuš hem bilig birle boldunğ amul* [KB, 1940], *bu edgü kılık birle edgü yorık* [KB, 1978], *anınğ boldı dünya tü ni 'met bile* [KB, 1979], *iki nenğ bile ilçi beglik buzır* [KB, 2023], *bu iki bile beg ilin artatur* [KB, 2024], *atı çavi birle ajun beklenür* [KB, 2050], *er at sü bile er tilekin bulur* [KB, 2051], *bu himmet bile hem mürüvvet kerek* [KB, 2124], *bu himmet mürüvvet bile barsa çav* [KB, 2125], *bu himmet bile hem siyâset kerek* [KB, 2127], *kılıç baldu birle yağığ utğuçı* [KB, 2141], *yüzi körki birle kılınçı tuş ol* [KB, 2215], *bilig birle bilse bu türlüg bitig* [KB, 2218], *emânet bile bolsa könğli süziük* [KB, 2237], *begi birle buğnu tüz inçke tegir* [KB, 2239], *buğun asğı birle iligke tatığ* [KB, 2242], *isiz kayda bolsa isizler bile* [KB, 2248], *isiz edgü birle yaraşmaz bolur, köni egri birle küreşmez bolur* [KB, 2249], *kamuğ nenğ katıldı öz ügri bile* [KB, 2252], *isiz edgü birle katılmaz kaçır* [KB, 2255], *yağı birle qarşur kağıtmaz öçün* [KB, 2290], *bu erdem bile bolsa sü başcısı* [KB, 2329], *telim tuştı artak öküş sü bile* [KB, 2340], *katılsa kılıç baldu birle tegiş* [KB, 2377], *isig söz küler yüz bile birgü nenğ* [KB, 2405], *sen altun kümüş birle alma kuluğ* [KB, 2409], *bu cınlık bile keđ bütün dñn kerek* [KB, 2436], *kılınç edgü tutsa kişilik bile* [KB, 2476], *bu iki kişi birle itlür kapuğ* [KB, 2556], *özi birle iltse yitürse aşın* [KB, 2559], *sözi ma 'ni' birle ukuğay tağı* [KB, 2578], *siliglik bile bilse türlüg bilig* [KB, 2621], *tetiglik bile bolsa erke bilig* [KB, 2624], *tetiglik bile bilse türlüg bitig* [KB, 2628], *özi ersig erse beğük himmeti bu iki bile ol kişi kıymeti* [KB, 2664], *bu üç nenğ bile er ajunuğ süzer* [KB, 2712], *kişi nenği birle ağı bolmağı* [KB, 2800], *ol at birle edgü kalır menğü at* [KB, 2871], *erej birle emgek adağşu yatur* [KB, 2936], *boşuğ kul bile tutsa bolmaz bu tüz* [KB, 2991], *tapuğçı kişi begi birle ortuk sakışlığ kişi* [KB, 2997], *tapuğçı et öz birle tapnur* [KB, 2998], *er at birle begler küçi belgürer, er at birle begler tüğünler yörer* [KB, 3006], *bu iki bile itgü uş bu ilig, bu iki bile er beğür ay ilig* [KB, 3043], *seninğdin kolur men basut küç bile köni yol öze tut* [KB, 3056], *erej birle emgek yanaşu yorur* [KB, 3140], *bayat hukmi tağdir bile tezigür* [KB, 3194], *barışğu kerek ka kadaşlar bile katılgı kerek iş adaşlar bile* [KB, 3209], *yağız yir yaşıl suv' bile yaraştı* [KB, 3212], *cemâ 'at bile kıl farıza namâz* [KB, 3239], *eşittim sini men ilig birle tip* [KB, 3304], *sakınç kağğu bile özüm umadı* [KB, 3331], *yağılığ kişi yağı birle urşu tükemiş yaşı* [KB, 3400], *yağı birle tegşip er atı beğür* [KB, 3419], *tilek birle keldi açayın söziüm* [KB, 3454], *begi birle turmaz tükel üç ayığ* [KB, 3542], *sakınç kağğu birle yana yavırtur* [KB, 3549], *tişi birle şuhbet idi keđ tatığ* [KB, 3584], *tatığ kayda erse tatıgsız bile* [KB, 3585], *ricâ birle hafınu kanat sen kılın* [KB, 3671], *könğül birle aşnu kinğeşgil* [KB, 3688], *ilig tapğı birle buğun asğı kıl* [KB, 3699], *kün ay birle yulduz bezedi beğiz* [KB, 3724], *bu dñn birle imân küdezsü idim* [KB, 3741], *törü hem toku birle öğren tapuğ* [KB, 4001], *törü hem toku birle itti kişi* [KB, 4010], *öçeşme bu begler bile* [KB, 4086], *er at birle şeksiz katılgı kerek* [KB, 4163], *kapuğdaki birle yaraşğu kerek* [KB, 4168], *kapuğdaki birle yaraşmasa uz* [KB, 4169], *yakınlık tilese özünğ beg bile, kapuğdaki birle yakınlık tile* [KB, 4171], *er at birle yakşı yorı* [KB, 4172], *yaraşğıl er at birle turğıl köni* [KB, 4173], *bu cān birle tüz tutğu* [KB, 4211], *yana umduçı birle bolma yağık* [KB, 4214], *yüzünğni yaruk tut süçig söz bile* [KB, 4222], *yakınlık bu iki kişi birle tut* [KB, 4237], *sözün ma 'ni' birle tanuk kılguçı* [KB, 4286], *buşi birle bolma yime keđ yakın* [KB, 4292], *öçeşme bu devlet bile sen yaraş* [KB, 4299], *sanğa tenğ tuşunğ birle iltiş barış* [KB, 4305], *törü önğdi birle buğun tüzmiş er* [KB, 4309], *sakış artasa dünyâ 'ukbı' işi neçe birle artar* [KB, 4384], *fesād birle devlet turumaz kaçır* [KB, 4415], *bu yanğlığ katılgıl satığçı bile* [KB, 4438], *buğun birle katlıp sinap bilgüçi* [KB, 4449], *at edgü kerek bu tiriglik bile* [KB, 4465], *katılsa özüm men kişiler bile* [KB, 4569], *yigü içgü birle tenğeşgü kerek* [KB, 4654], *kişi birle bolğa işim* [KB, 4687], *nenği birle yirde koğı barğuçı* [KB, 4713], *nerek dünyâ 'ukbı' ikigün bile* [KB, 4742], *atın tuttu mindi bir oğlan bile* [KB, 4970], *idisi bile cın tüzülmüş kişi* [KB, 4795], *tilek arzü birle uçar men sanğa* [KB, 4796], *bu kağğu sakınç birle erken özüm* [KB, 4851], *erej kayda erse minğ emgek bile* [KB, 4918], *kamuğ nenğ tenği*

*birle boldı esen* [KB, 4985], *eligleştı ilig bu zāhid bile* [KB, 5037], *içinġ me taşınġ birle barça tüzük* [KB, 5114], *esürme bu beglik bile ay silig* [KB, 5234], *bu dñ dünyā birle birikmeki sarp* [KB, 5312], *bu beglik bile sen kötürme egin* [KB, 5326], *esenleştı ilig bile ol köre* [KB, 5445], *saķınġ kađġu birle uğıtmadı köz* [KB, 5448], *bu iki bile er alır öz öçi* [KB, 5462], *bu iki bile beg beğüklük bulur* [KB, 5463], *er at sü bile yenġ bu kāfir yaġıġ* [KB, 5484], *müsülmān müsülmān bile ol kadaş* [KB, 5490], *köniler bile sen tirilgil oduġ* [KB, 5508], *köni egri birle küni tar küni* [KB, 5510], *er at birle begler süzer bulġanuġ* [KB, 5512], *emiñig ġıyānet bile kaţmaġıl* [KB, 5532], *bu ālim bile erke kut kv bolur* [KB, 5551], *kiminġ eđġü atı bile çıksa cān* [KB, 5570], *bu aġun ereġi bile eđġü at* [KB, 5604], *sözi ma 'nī birle anġar yanġzatu* [KB, 5606], *saķınġ kađġu birle bısa* [KB, 5629], *kinġeş birle ġılġu kerek iş bilip* [KB, 5650], *yarudı basa yıldıġı ađġur bile* [KB, 5676], *buğun birle kaţlıp yorık tüzmedim* [KB, 5750], *yā begler bile men ġalık bilmedim* [KB, 5750], *yorır sen ilig birle eđġü bolup* [KB, 5760], *sini at ayaġ birle ġıldı uluġ* [KB, 5771], *özüg ārzü ni 'met bile semritip* [KB, 5841], *nü ġılsun er at bir ikindi bile* [KB, 5851], *bu eđġü ġalık birle eđġü yorık* [KB, 5924], *ili toldı eđġü du 'ā' birle söz* [KB, 5943], *telim öġdi birle oġadı şenā* [KB, 5952], *ġıyās ma 'nī birle idi yetrü kör* [KB, 6000], *bu iki bile er yoġadıur küçün* [KB, 6162], *saķınġ kađġu birle köñġül ġılma tar* [KB, 6183], *aġır ig bile sen özünġ yalnġuzun negü teg ġıur* [KB, 6187], *saķınġ kađġu birle közin yummadı* [KB, 6212], *ol ig birle yalnġuz negü teg yatur* [KB, 6241], *mini ġutġaru bir özünġni bile* [KB, 6260], *saķınġ kađġu birle yorıma* [KB, 6252], *saķınġ kađġu birle yorıdı* [KB, 6275], *turup rekve birle tayaġın alıp* [KB, 6322], *namāz rüza birle yorıġlı ġişi* [KB, 6456], *yıl altmış iki erdi tört yüz bile* [KB, 6495], *bu ni 'met bile men negüke iġıdım* [KB, 6559], *tilek ārzü birle yügürdüim neġe men* [KB, 6542], *keyik taġı birle tiriglik ġılayı* [KB, 6570], *kümüş gevhler altun bile men ġılayı* [KB, 6584], *yıl altmış iki erdi dört yüz bile* [KB, 6623].”

### 1.5.1.2. Vasıta ilişkişiiyle

*fānī dünyā birle bāķī 'uķbī kaţġanġusun ayur* [KB, C50], *aya birke bütmiş tiling birle öġ* [KB, 25], *ġişi söz bile koġtı boldı melġk* [KB, 173], *sözi birle yalnġuġ aġır ġıldı öz* [KB, 210], *ġılıġ birle itmiş biligsiz işi* [KB, 223], *tili birle yalnġuġ sözi sözlenür* [KB, 275], *tili lafzı birle anġar yanġzatu* [KB, 471], *biliş birle itlür ġamuġ türölüg iş* [KB, 497], *tapuġ birle begler aġırlar ġuluġ* [KB, 611], *tapuġ ġıl tapuġ birle ġul beg bolur* [KB, 612], *teġimsiz tapuġ birle törke tegir* [KB, 614], *işāret bile kelgil oltur tidi* [KB, 768], *bu erk birle beglik ulı bolsu berk* [KB, 942], *tapuġ birle ārzü tilek bulmuş er* [KB, 946], *söz asġı bile kör yaġız yirdeki yaşıl kökke yoġlar* [KB, 1002], *tilin söz bile tüzdi açtı yüzün* [KB, 1007], *tili birle tenġriġ öġerler arıġ* [KB, 1022], *yimi birle iġdüür sen sansız özüg* [KB, 1257], *tapuġ birle devlet atın mingüçi* [KB, 1608], *du 'ā' birle tegdim bu yerke* [KB, 1803], *bu bilgi bile asġı ilke tolur* [KB, 1820], *bu belġü bile ol uġuş bilgüsi* [KB, 1864], *tapuġçı bile beg kötürdi egin* [KB, 1882], *sol elgi bile nenġ ülese alıp* [KB, 2069], *ġılıġ birle begler uzatır elig* [KB, 2139], *bitig birle yalnġuġ bitir bilmişin* [KB, 2223], *uzun yaş tilese bulur aş bile* [KB, 2322], *uş ol nenġ bile er ġızıl ġılsa enġ* [KB, 2398], *ġılıġ birle aldı kör il alġuġı* [KB, 2425], *ġılıġ birle alsa bolur terk* [KB, 2426], *ġılıġ birle alsa ġayu il* [KB, 2427], *ġalem birle tutsa ġayu kend uluş* [KB, 2428], *tapuġ birle begde aġır bolmuş er* [KB, 2569], *tili birle yumşak süçiġ tutġu söz* [KB, 2576], *bitig birle begler iter il itig* [KB, 2702], *ġılıġ birle tutlur ġalı tutsa il* [KB, 2711], *ġılıġ birle tutlur talu eđġü il* [KB, 2720], *ġişi nenġ bile bolsa arsızġmaz ol* [KB, 2722], *birisi tili birle etse sözüġ* [KB, 2736], *saķaş saķıġı ġın bitig birle* [KB, 2776], *öz elgi bile ġatsa iġġü körüp* [KB, 2902], *yigü iġġü katmış ġamuġ otlarıġ öz elgi bile ġatsa* [KB, 2903], *bu yanġlıġ ġişi birle begler beğür* [KB, 2945], *tapuġçı bile erkliġ il kend tüzür* [KB, 2968], *tapuġçı bile boldı atı beğük* [KB, 2969], *bu atı du 'ā' birle menġü ġalur* [KB, 2993], *du 'ā' birle tapsa manġa ol ödüün* [KB, 3024], *sav' altun bile bertse begler elig* [KB, 3042], *ġılıġsız tili birle evrer ilig* [KB, 3042], *aķı beg ġılıġ birle artlap alır* [KB, 3048], *özünġ ġulluġın sen tapuġ birle yul* [KB, 3091], *bayat tapġı birle özün emġetür, tapuġ birle yazuġ iġin emletür* [KB, 3149], *bitig birle itti işinġe itig* [KB, 3187], *bu tā 'at bile barġa rāġat turur* [KB, 3241], *yaruttı yaşık birle erkliġ*

küçi [KB, 3723], ilig yarlıkamış bitig birle söz [KB, 3732], atın tuttu terkin bir oğlan bile [KB, 3955], bu nenğ birle yalnğuk tilese tilek yaşıl kökke yoklar [KB, 3981], bayatığ tapuğ birle bulmaz kılı [KB, 3986], tapuğ birle itlür kamuğ türlüğ iş, tapuğ birle kavşur sanğa edgü iş [KB, 4053], iki tiz bile sök tüzün bol silig [KB, 4058], tapuğ birle kopmış tilek bulmuş er [KB, 4089], onğ elginğ bile sen kötürgil yigü [KB, 4129], onğ elginğ bile sun bayat atı ay [KB, 4597], isig aşnu ürme sen ağzınğ bile [KB, 4601], isig nenğ bile sen özünğ tab ‘ı tüz [KB, 4624], otağıl dārū birle bolğıl kamı [KB, 5244], bu ödleğ okı birle könğli balık [KB, 5430], du ‘ā’ birle bolğay keçürgey kerim [KB, 5667], du ‘ā’ birle yarı basut kıl [KB, 5821], du ‘ā’ birle yalnğuk bulur edğülük [KB, 5833], du ‘ā’ birle uçmak bulur menğülük [KB, 5833], du ‘ā’ birle bizni kılur [KB, 5836], bu yalğan kişi birle artar ajun [KB, 5878], kılıç birle ilke tusulur tümen [KB, 5911], şeker birle igdür [KB, 6129], du ‘ā’ birle itgil anğar sen işe [KB, 6305], bu bilginğ bile öz başınğ tezgünür [KB, 6610].”

### 1.5.1.3. Tarz bildirme ilişkisiyle

“çin hükemā’larınınğ emsālleri birle bezenmiş [KB, A8], maçin ‘ulemā’larınınğ eş ‘arları birle ārāste kılınmış [KB, A9], edgü du ‘ā’ birle yād kılun [KB, A31], bezenmiş ağırlığ biligler bile [KB, B10], bayat atı birle sözüğ başladım [KB, 1], sini kıldı tün kün bu emgeğ bile [KB, 39], küvenç birle avnur sevinçke tuşup [KB, 95], kayusu yıdı birle tapnur tapuğ [KB, 97], kayu körk menğiz birle açtı kapuğ [KB, 97], törü birle atın kopurdi örü [KB, 103], bayat atı birle sözüğ başladım [KB, 124], ukuş birle işle kamuğ iş küdüğ [KB, 161], bilig birle buldı meşel kökke yol [KB, 208], bilig birle sözle kamuğ sözni sen [KB, 209], ukuş birle tuttu ajun tutguçı [KB, 218], ukuş birle asılır kişi artağı [KB, 221], törü birle tüzse ili budnını [KB, 286], ukuş közi birle yaruttı cihān [KB, 290], ukuş birle aşlı atanur kişi [KB, 303], ukuş birle kılmuş üçün ögdiler [KB, 304], yıl ay tutğunu boldum emgeğ bile [KB, 373], keçip bardı öd kün yavahlık bile [KB, 377], bu kalmış kününğ birle ‘uzrünğ tile [KB, 377], könğülük bezedi yaruğluk bile [KB, 386], tilimni bezedi tanuğluk bile [KB, 386], şehādet bile kesgil ağır tınun [KB, 394], özünğ fazlı birle keçür ay küsüş [KB, 396], siyāset kılur erdi himmet bile [KB, 411], bu kün toğdı ilig bu kılığ bile yaradı ajunka kün ay teg yala [KB, 415], bu sağılık bile kör ilin başladı [KB, 438], usallık bile öldi er minğ tümen [KB, 442], bu sağılık bile iki ajun tilen [KB, 443], bu asğı bile boldı ilde tatığ [KB, 448], kişilik bile itse il kün işi [KB, 457], tümen erdemim birle ilde burun [KB, 466], ay devlet idisi bu devlet bile turayın tise [KB, 551], bu erdem bile er tilek ārzū yir [KB, 567], edeb birle ay toldı oldurdi kör [KB, 577], amulluk bile açtı ay toldı til [KB, 584], işinğ tüşse ivme şabır birle ayıt [KB, 586], tapuğ birle hoş boldı kulluk atı [KB, 589], kutı birle ārzū tilek bulmuş er [KB, 602], ilig me açığı birle açtı kapuğ [KB, 616], kişig satğamasa küvezlik bile [KB, 707], yavahlık bile borğa baş soğmasa [KB, 708], ağırlık bile birdim ol kün orun [KB, 793], könilik bile toldı eksümedi [KB, 826], ökünç birle emgeğ yarınkı künün [KB, 918], uluğluk bile bul öküş ilke erk [KB, 942], sağınc birle düşmān sızıp ölsünü [KB, 944], bilig birle avnur cānın semritür [KB, 990], ukuş birle sözle bilig birle tüz [KB, 1009], tiriglik keçürdüim usallık bile [KB, 1117], otunluk bile kıldım isiz öküş [KB, 1155], bu erdem bile bolsu kılığ silig [KB, 1228], bayat fazlı birle tirilgil kutun [KB, 1251], ökünçün sığıt birle yığılap öğün [KB, 1276], ereğ birle yip yat sevinç birle bük [KB, 1286], köni bol bütünlük bile tut kılınç [KB, 1289], özünğ edgü birle tamudn köşit [KB, 1295], bayat atı birle bitidi bitig [KB, 1342], bayat atı birle sözüğ başladı [KB, 1343], işinğni yoruttım könilik bile [KB, 1355], ökünçün sığıt birle gürke kirür [KB, 1516], şehādet bile kesti teprer tilig [KB, 1519], bayat atı birle kesildi tım [KB, 1520], kişike kişi bol kişilik bile [KB, 1599], kişilik bile at kötürdi kişi [KB, 1600], tadu birle katlıp törütür idi [KB, 1682], bütünlük bile kıldı barça işig [KB, 1687], tutup berklegüsi kiçiglik bile [KB, 1703], könilik bile ol anınğ bulğusu [KB, 1744], könilik bile bu ajun tutmuş er [KB, 1746], könilik bile tut könğül til özünğ [KB, 1748], bütünlük bile buldı bağıt öğün [KB, 1752], bayat fazlı birle beğür [KB, 1799], bayat fazlı birle ağırlar [KB, 1813], tadu birle kirse [KB, 1828], kişedi ukuş birle kılın tilin [KB, 1838], bilig birle sözle yorık tut tilig [KB, 1846], könilik bile ol yaruğı yıl ay

[KB, 1865], *bütünlük bile boldı kılkı tözi* [KB, 1866], *bilig birle begler beğütti atı* [KB, 1905], *eşitmek bile boldı bilge kişi* [KB, 1914], *bilig birle begler buğun başladı ukuş birle il kün işin işledi* [KB, 1952], *beg atı bilig birle bağlı turur* [KB, 1953], *bilig birle boldı kör öğrüm keğ ök* [KB, 1958], *bilig birle başlar kişi iş başın* [KB, 1967], *buğunuğ bilig birle bastı begi* [KB, 1968], *ukuş birle emle* [KB, 1970], *bu sağlık bile öz yağısın urar* [KB, 2019], *bu sağlık bile sen tözü ilke bağ* [KB, 2020], *bu sağlık bile arttı begler ili* [KB, 2021], *bu sağlık bile sen yağı boynı yenç* [KB, 2022], *bu sağlık bile sançtı begler yağı* [KB, 2026], *il artar törü birle itlür ajun* [KB, 2034], *yürek birle boldı yağıka titim* [KB, 2043], *küvezlik bile kökke ağmaz kişi* [KB, 2119], *siyāset bile beg tüzer il törü* [KB, 2128], *siyāset bile beg ilini tüzer* [KB, 2130], *törü birle buğnı sevınse turup* [KB, 2134], *usalhık bile yir yigüci ağu* [KB, 2142], *baş ağrığ bile tutçı emgek tegir* [KB, 2147], *vefā birle halkka yağığlı elig* [KB, 2197], *uvut birle yalnġuđ otun kapđı tur* [KB, 2202], *uvut birle yalnġuđ yüzi suvlanur* [KB, 2207], *sağış birle sağlar kişi iş küğüğ* [KB, 2220], *tetiglik bile kıldı yalnġuđ işi* [KB, 2222], *bilig birle köngli yarunmuş kögüz* [KB, 2243], *uvut birle yalnġuđ yağısın saçar* [KB, 2291], *bu yanġlar bile er yağıçı bolur* [KB, 2315], *bu hile bile kıl yağı menġzi al* [KB, 2356], *ol açığ bile er urunsa yürek* [KB, 2399], *bu asđı bile ötrü begke tatığ* [KB, 2423], *bilig birle yalnġuđ beğüp çavlanur* [KB, 2451], *oğuğluğ bile işte tutnur boğuğ* [KB, 2453], *yülüğ ersig erninġ bolur haşmeti bu haşmet bile ol kişi hürmeti* [KB, 2460], *köngül birle yalnġuđ kamuğ iş kılur* [KB, 2472], *teni cāmı birle tapuğsağ kerek* [KB, 2529], *uluğluk bile atı yağlur kamuğ* [KB, 2556], *tusulur adaş tut asığ birle toğ* [KB, 2575], *anınġ boşluğı kör ölüm birle ol* [KB, 2616], *uvut birle yalnġuđ bütünlük kılur* [KB, 2622], *bilig birle başlap özünġke iş it* [KB, 2625], *ukuş birle uk iş bilig birle bil* [KB, 2626], *tetiglik bile er tilekke tegir* [KB, 2627], *bu erdem bile er menġiz kılsa al* [KB, 2630], *kişi erdemi birle erdin keçer* [KB, 2646], *elig sunsa erdem bile er tegip* [KB, 2647], *bilig birle başlar begi il törü* [KB, 2713], *bitir umdu birle bitig artatur* [KB, 2725], *bu asđı bile buldı menġü tatığ* [KB, 2756], *tetiglik bile er kılur minġ itig* [KB, 2761], *saranlık bile nenġ küdezgü kerek* [KB, 2766], *sağış birle bek tutđu işçi işi* [KB, 2777], *ukuş birle ārzü havāġ örklese* [KB, 2793], *köngül birle yalnġuđ ağır yük yüder* [KB, 2797], *arığlık bile er bulur eğgü at* [KB, 2856], *bilig birle yalnġuđ uzatur elig* [KB, 2979], *bu erdem bile yir ajunçı cihān* [KB, 3009], *saranlık bile beg yiyümez ilin* [KB, 3035], *açlık bile beklegü ol ilig, açlık bile beg beğür ay ilig* [KB, 3040], *könilik bile sen kötürdüġ elig* [KB, 3063], *kıtı birle ilde çavıkmış* [KB, 3071], *erej birle erter buğun künleri* [KB, 3105], *du ā' birle tınmaz tınığlı tına* [KB, 3106], *bilig birle yazlur kamuğ ters tüġün* [KB, 3168], *bayat atı birle sözüġ başladı* [KB, 3188], *sanġa men bireyin törü küç bile* [KB, 3207], *asığ birle yalnġuđ tatığlar bulur* [KB, 3208], *bilig birle tā'at tapuğ kılđuçı* [KB, 3222], *bilig birle yağığlı bayat tapđınġa* [KB, 3223], *bilig birle tā'at muyanı tümen* [KB, 3224], *bu asđı bile bulsa buğnı tatığ* [KB, 3271], *ol eğgü kılınç birle iġdülmüş* [KB, 3281], *buğunka tusulur bilig birle tip* [KB, 3304], *esenlik bile men kavuğtum sanġa* [KB, 3316], *tilek birle manġsa yırağ yir yağın* [KB, 3325], *havā birle bolmaz bütün dīn işi* [KB, 3343], *havāka basıkma ukuş birle kes, et öz baş kötürse bilig birle bas* [KB, 3346], *bu erdem bile er tilek ārzü yir* [KB, 3420], *bu eğgü bile yağmış atı küsi* [KB, 3429], *çığaylık bile ol köngül koğkısı* [KB, 3527], *yorır şabrı birle ölümüg küğüp* [KB, 3436], *kıtı birle tegrür* [KB, 3461], *bilig birle sen bu kinġeşke tenġes* [KB, 3484], *avitsa erej birle terkin irer* [KB, 3548], *sevınç birle iġdüp tükel semritür* [KB, 3549], *erej birle minġ yıl tirilse kıtun* [KB, 3569], *tilek birle manġsa kişi ārzülap* [KB, 3702], *vefā birle bilse yağınlık haçın* [KB, 3706], *bayat atı birle sözüġ başladı* [KB, 3715], *otun men otunluk bile öz ulur* [KB, 3780], *köngül ārzü birle kıl iglese* [KB, 3874], *bayat atı birle sözüġ başladı* [KB, 3897], *bu çav' birle atınġ yağıldı köre* [KB, 3916], *törü birle beglik işin itgüci* [KB, 4082], *zemāne tururlar zemāne bile yaraşık kerek er sevınse küle* [KB, 4088], *edeb birle aş yi keğ öġren mum* [KB, 4128], *bilig birle işlet işiġ* [KB, 4136], *törü birle başlap kapuğ tüzgüci* [KB, 4170], *tenġeşlik tenġesi bile ol tudaş* [KB, 4193], *tilemegey eđgünġ tepizlik bile* [KB, 4250], *nenġinġde ülüğ kıl süçig söz bile aş içgü yitürġil* [KB, 4348], *sağış birle ağra tutar* [KB, 4383], *bilig birle yalnġuđ işin başlasa* [KB, 4388], *bilig birle işke yetürmüş elig* [KB, 4413], *satığ birle tınmaz asığçı turur* [KB, 4419],



*bilig birle işke tegürgü elig [KB, 4451], uçuz kılmağū öz beğük tūp bile [KB, 4495], ol erdem bile bu tīre birge māl [KB, 4508], ökünç birle ölgey [KB, 4510], cefā birle önmiş [KB, 4522], bilig birle işle kamuğ iş körüp [KB, 4557], edeb birle aş yi [KB, 4594], yisü ārzū birle sunuğh elig [KB, 4646], kişi munça emgek bile kazğanıp uzun qalmaz erse [KB, 4683], bayat tapğı birle tirildim ögün [KB, 4689], uluğ boldunğ erse baş ağığ bile [KB, 4917], okı edğū birle okıma küçün [KB, 4953], ukuş birle yağmış ajunka küsi [KB, 5043], köngül birle manğsa kişi ārzūlap [KB, 5045], köngül birle manğsa ol emgek barır [KB, 5047], köngül birle keldim sanğa [KB, 5048], sen emdi köngül birle keldinğ manğa [KB, 5051], ökünç birle tün kün uğıma [KB, 5148], anı itgü edğū bile ay küliug [KB, 5180], bu menğü erej kolsa emgek bile [KB, 5190], ukuş birle işle kamuğ işlerig [KB, 5196], bilig birle işlep [KB, 5199], uğıma bu ğaflet bile ay ilig [KB, 5234], bilig birle ilde ağır bolmuş er [KB, 5238], kayusı çığaylık bile yir saķanç [KB, 5242], kayu kağgu birle ulnmuş bolur [KB, 5243], bilig birle işle kamuğ türlüğ iş [KB, 5253], avinç birle ögrir bu dünyā [KB, 5266], bu ğaflet bile öz yokadır ‘aceb [KB, 5270], ay yigli içigli yavahlık bile [KB, 5277], törü birle beglik turur [KB, 5285], törü birle ilde yağığh küsi [KB, 5287], katıglan ukuş birle basğul havā [KB, 5403], bilig birle himmet uluğ tutğuçı [KB, 5419], bayat birdi fażlı bile belgülep [KB, 5469], havānğni ukuş birle basğul [KB, 5472], bilig birle nefsig havāğ basğuçı [KB, 5473], sanğa edğū birle du ‘ā` bolsunı [KB, 5491], buğunuğ törü birle tüzgil [KB, 5498], isizninğ kını birle kılkan evür [KB, 5548], köngül inçliki birle öğretsüler [KB, 5554], bularnı törü birle edğū köre [KB, 5559], sevindür bularıç açın nenğ bile [KB, 5592], tatıdı tiriglik il asğı bile [KB, 5627], tiriglik yava boldı ğaflet bile [KB, 5632], künümni keçürdüm yavahlık bile [KB, 5636], kinğeş birle itlür kamuğ türlüğ iş [KB, 5652], köngül közi birle baķıp [KB, 5691], bu kün tevbe birle yanayın [KB, 5711], du ‘ā` birle tınmaz [KB, 5728], bu kün edğū birle anğar sen tusul [KB, 5798], köni yarlıkadı bilig birle tüz [KB, 5835], erej birle avnur özümüz [KB, 5841], örünğ süt bile kirdi edğū kılık [KB, 5881], könilik bile halkka yağmış küsi [KB, 5891], törü birle beglik turur [KB, 5944], kamuğ ig ölüm birle kesmez [KB, 5991], tüşünğ yörme yörse bilig birle yör [KB, 6000], tüpi aşı bilgil ukuş birle kör [KB, 6003], erej birle avnur bulur [KB, 6026], uluğluk bile ilde yağlur atı [KB, 6041], havā bas ukuş birle nefis boynı sı [KB, 6161], sıgıt birle çıktı [KB, 6197], kaķır ağrılurda bu kağgu bile [KB, 6201], ukuş birle işke yetürmüş elig [KB, 6330], bilig birle il kün işin işler er [KB, 6342], harışlık bile ol tapuğ başladı [KB, 6346], erej birle avnur yorır [KB, 6382], tükel söz çını ol ukuş birle tüz [KB, 6387], bayat hukmi birle ayu birdi yol [KB, 6395], atınğ edğū birle yağıldı sözün [KB, 6418], ukuş birle körgil [KB, 6445], ay emgek bile sen şabır kılğuçı [KB, 6448], harām birle artuğ karardı köngül [KB, 6461], harām birle könglüm kara boldı kir [KB, 6463], ökünç birle közde kanın yaş aķıttım [KB, 6533], kaķ bulmasa men vefā birle yalnğuk [KB, 6570], ökünç birle tün kün neçe yük yüdeyi [KB, 6602], bilig birle suv teg kamuğka yara [KB, 6606].”*

## 1.5.2. Zamirler ile

### 1.5.2.1. Beraberlik ilişkisiyle

“kinğeşçi bular birle turup erdi [KB, 49], tilekim bu ok men bile bolsa men [KB, 3884].”

## 1.5.3. Zamirlerin ilgi durumu ile

### 1.5.3.1. Beraberlik ilişkisiyle

“anınğ birle tezginç yime tezginür [KB, 126], anınğ birle kılka yanğı tezginür [KB, 344], meninğ birle yügrür manğa öz ular [KB, 676], anınğ birle yalnğuk yarutsa küni [KB, 860], kiminğ birle devlet yaraşsa [KB, 1702], turumaz bu devlet anınğ birle büt [KB, 1712], kiminğ birle devlet yaraşsa [KB, 3072], anı kıl meninğ birle sindin yarar [KB, 3777], tiriglik olarınğ bile ol kağaş kayusın kağaş tut

*kaşusın adaş [KB, 4167], bularnıñ bile ol tiriglik işi [KB, 4174], bularnıñ bile ol açığı ya süçig [KB, 4183], negü teg yorığı olarnıñ bile [KB, 4317], katılğıl bularnıñ bile eğgüleş [KB, 4354], bularnıñ bile sen katıl hem qarıl [KB, 4401], bularnıñ bile me katıl ay kadaş [KB, 4405], munıñ birle üşgür tilese yüzin [KB, 6326].”*

#### 1.5.4. Zamirlerin belirtme durumu ile

##### 1.5.4.1. Beraberlik ilişkisiyle

*“munı birle yir kök bolur ol sasa [KB, 2784], mini birle bolsa meninğ ol kadaş [KB, 3151], mini birle turğıl manğa kıl basut [KB, 3261], sarāy qarşı yir suv sini birle yok [KB, 3439], at üstem kız oğlan kanı birle yok [KB, 3439], sini birle bolsa kör aşğı öküş [KB, 3490], bularnı bile me katıl hem qarıl [KB, 4461], olar bardı kaldım bularnı bile men [KB, 6597].”*

#### 1.6. *kata* < *kat-a* (*defa*, *kez*)

Edat olarak kullanılan *kata*, *kat-* “*katlamak*, *üst üste koymak*” fiili ile *-a* zarf fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Clauson, *kata*: sözcüğünün çoğu zaman “*defa*, *kez*” anlamında kullanıldığını belirtmiştir. *Kata*: sözcüğünün etimolojisinin belirsiz olduğunu ve *kata*: < *kat* + *ta* şeklinde yapılan etimolojinin izahının olmadığını savunmuştur (Clauson, 1972: 596). Gabain, *kata* edatının etimolojisini *kat-* “*katlamak*” – *a* “zarf fiil eki” olarak sunmuştur. *Kata* sözcüğünün anlamını ise “*tekrar tekrar*, *defa*” olarak bildirmiştir (Gabain, 2007: 96). Hacıeminoğlu, *kata* edatının genellikle “*defa*” anlamında kullanıldığını, bu edatın tün, kün gibi zaman isimleri ile kullanıldığında “*boyunca*” anlamını ifade ettiğini ve çekim edatı vazifesinde kullanıldığını vurgulamıştır. *Katanın* etimolojisini ise şu şekilde göstermiştir: *kata* < *kat* – *a* “zarf fiil eki” (Hacıeminoğlu, 2015: 311). Wilkens, *kata* edatının etimolojik izahında bulunmamıştır. Ancak kelimenin Sanskritçe *-krtvān*ın eş değeri olduğunu belirterek, sözcüğün kökeni konusunda kararsız kalmıştır. O, *kataya* “*kez*, *defa*” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 343). Boeschoten, *qat-* “*eklemek*, *katmak*” madde başında *qata* sözcüğüne değinmiştir. Buna göre sözcüğün “*devamlı*, *defa*” anlamlarına sahip olduğunu bildirmiştir (Boeschoten, 2023: 242). DLT’de ise *kata* “*kere*, *kez*, *defa*” anlamında kullanılmıştır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 692).

Zeynep Korkmaz, “*Türkiye Türkçesi Grameri – Şekil Bilgisi*” adlı çalışmasında “*Miktar ve Derece İlişkisi Kuran Edatlar*” başlığı içerisinde *kadar*, *derece*, *denli* ve *aşkın* edatlarını örnek olarak göstermiş, bu grup içerisinde *defa*, *kez* edatlarını zikretmemiştir. Biz de bu çalışmada miktar belirten *kata* “*defa*, *kez*” edatını bu grup içerisinde değerlendirerek, örneklendirdik.

Kutadgu Bilig’de yalnızca iki kez kullanılmakta olan *kata* “*defa*, *kez*” edatı, kullanım biçimleri bakımından “*isimlerin yalnız durumu ile*”, görevleri bakımından ise “*miktar ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

### 1.6.1. İsimlerin yalın durumu ile

#### 1.6.1.1. Miktar ilişkisiyle

“başın yirke çalsa ulp minġ kata [KB, 1207], kılur men muninġ şükri yüz minġ kata [KB, 3058]”

### 1.7. kodı < kod-ı (+dAn aşağı, +a doğru)

Tarihî Türk lehçelerinde hem yön zarfı hem de edat olarak kullanılabilen *kodı*, *kod-* “bırakmak, (aşağı) bırakmak, koymak” fiili ile *-ı* zarf fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Clauson, zarf olarak *kodı*:nın *ko:d-* fiili ile *-ı* zarf fiil ekinen oluşabileceğini belirtmiştir. O, *kodı*:nın anlamını ise “aşağı doğru, aşağıya doğru” olarak vermiştir (Clauson, 1972: 596). Gabain, *kodı* edatını fiil menşeli son çekim edatları kısmında incelemiştir. Gabain, sözcüğün etimolojisini şu şekilde sunmuştur: *kodı* “aşağı” < *kod-* “koymak” -ı “zarf fiil eki” (Gabain, 2007: 94). Brockelmann da fiilden türeyen edatlar kısmında *qodī* edatının kökünü *qod-* “indirmek, bırakmak” fiili olarak göstermiş *qodī* sözcüğüne “aşağı, aşağıya doğru” anlamlarını vermiştir (Brockelmann, 1954: 183). Hacıeminoğlu, *kodı*’nın aslında bir mekan zarfı olduğunu belirterek, sözcüğün etimolojisini şu şekilde belirtmiştir: *kodı* / *koğı* / *koyn* < *kod-ı* “-den aşağı, -a doğru” (Hacıeminoğlu, 2015: 59). Wilkens, *kudı* edatına “aşağıya; aşağı; alçaltmış; alçak; çok alçak; kuzey; sarkan; sarkık; çok; aşağı, alçak şey” anlamlarını vermiş, sözcüğün etimolojisini *kudı* < *kud-* “dökmek; boşaltmak; içirmek, uyandırmak; düşürmek; depolamak, stoklamak; yaymak” -ı olarak göstermiştir (Wilkens, 2021: 418). Can, *kodı*’nın Orhun Yazıtlarından itibaren görüldüğünü belirterek *kodı* < *kod-ı* “zarf fiil eki” etimolojisini sunmuştur (Can, 2018: 62). DLT’de *kodı* ~ *kodı* “herhangi bir şeyin alt kısmı, aşağı kısım, aşağı doğru” olarak kullanılmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 724-725).

Zeynep Korkmaz, “Yön Gösterme İlişkisi Kuran Edatlar” başlığı içerisinde, *aşağı, kadar, deġin, doğru, karşı, taraf, sıra, yana* edatlarına yer vermiştir (Korkmaz, 2009: 1079).

Kutadgu Bilig’de *kodı* “-den aşağı, -a doğru”nın, edat olarak kullanılmasının yanı sıra zarf olarak kullanıldığı örnekler de mevcuttur:

“kakilayu kaynar yokaru kodı” “Bağırışarak bir yukarı bir aşağı kaynaşıyorlar.” [KB, 72]

“kodı ıdtı kesme yaruġ yüz tudı” “Perçemini aşağı salıverdi, parlak yüzü kapandı.” [KB, 3284]

Kutadgu Bilig’de *kodı* “-den aşağı, -a doğru” edatı, kullanım biçimleri bakımından “isimlerin ayrılma durumu ile”, görevleri bakımından da “yön gösterme ilişkisiyle” kullanılmıştır:

### 1.7.1. İsimlerin ayrılma durumu ile

#### 1.7.1.1. Yön gösterme ilişkisiyle

“katıġ korġtı özke kodı aldı tın [KB, 773], küninge kodı ol küvezlik ġurı [KB, 1706], atındın kodı tüşti tegdi yorıp [KB, 3290], bu ‘arşta kodı kör şerāka tegi [KB, 3354], kaya yanġkusındın kodı bolmaġıl [KB, 4311], özünġde kodı al kisi alsa sen [KB, 4479], kisi alsa sen özde kodı al köni [KB, 4481], tenġizde kodı ıdtı tenġri töbün [KB, 4712], nenġi birle yirde kodı barġuġı [KB, 4713], (Ayrılma durumu vasfında) esiz yir kodı barġay erdi toġa [KB, 5834].”

### 1.8. oza < oz-a (+dAn önce, evvel)

Tarihî Türk lehçelerinde zarf ve edat olarak kullanılan *oza* sözcüğü, *oz-* “*ileri geçmek, atılmak*” fiili ile *-a* zarf fiil ekinden oluşmuştur. Clauson, *ozanın* etimolojisini *oza < oz-* “*geçmek, geride bırakmak*” – *a* “zarf fiil eki” olarak belirtmiştir. *Ozaya* “*önceden, evvel*” anlamlarını vermiştir (Clauson, 1972: 280). Brockelmann, *oza* edatının etimolojisini şu şekilde göstermiştir: *oza < oz-* “*önünü almak, kaçmak*” – *a* “zarf fiil eki” (Brockelmann, 1954: 170). Hacıeminoğlu, *ozanın* (önce, -den önce, -den beri), Karahanlı ve Harezmi Türkçesi metinlerinde görüldüğünü belirterek, *oza < oz-* “*geçmek*” – *a* “zarf fiil eki” etimolojisini sunmuştur (Hacıeminoğlu, 2015: 67). Wilkens, *oza* ile ilgili herhangi bir etimolojik öneri sunmayarak, sözcüğe “*eskiden, önceden, evvelce*” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 520). Boeschoten, *ozanın oz-* fiil kökünden geldiğini belirterek, sözcüğün zarf ve edat olarak kullanıldığını bildirmiş ve sözcüğün “*önce, evvel*” anlamlarına sahip olduğunu vurgulamıştır (Boeschoten, 2023: 216). DLT’de *oza* “*geçmiş zaman*” anlamında kullanılmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 781).

Zeynep Korkmaz, “*Öncelik, Sonralık ve Zaman İlişkisi Kuran Edatlar*” başlığı içerisinde *önce, evvel, sonra, beri, itibaren, başlayarak* edatlarını örnek olarak vermiştir (Korkmaz, 2009: 1080).

Kutadgu Bilig’de *oza* “*önce, evvel*” edat olarak kullanılmasının yanı sıra zarf görevinde de kullanılmıştır:

“*munı teg kitabını kim aymış oza*” “Böyle bir eseri daha önce kim söylemiştir?” [KB, B24]

“*bu köçmezde aşnu köç ıdşa oza*” “Kendisi daha göç etmeden, göçünü önceden gönderirse” [KB, 4815]

Kutadgu Bilig’de *oza* “*önce, evvel*” kullanış biçimleri bakımından “*isimlerin ayrılma durumu ile*” ve “*zamirlerin ayrılma durumu ile*”, görevleri bakımından ise “*öncelik, sonralık ilişkisiyle*” ve “*zaman ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

#### 1.8.1. İsimlerin ayrılma durumu ile

##### 1.8.1.1. Öncelik, sonralık ilişkisiyle

“*uğan bir bayat ol kamuğda oza* [KB, B1], *atıķ erdi aşnu kamuğda oza* [KB, 51], *tapuğçı haķı bar tapuğda oza* [KB, 2957], *bularığ küdezgü kamuğdın oza* [KB, 5563].”

##### 1.8.1.2. Zaman ilişkisiyle

“*ölümüğ ölünde oza uķmış er* [KB, 1475], *ölümde oza yan özünğni yığa* [KB, 5714], *ölümde oza işin itmiş kişi* [KB, 6165].”

#### 1.8.2. Zamirlerin ayrılma durumu ile

##### 1.8.2.1. Öncelik, sonralık ilişkisiyle

“*körü tursa bizde oza barğuçı* [KB, 250], *telim dünyā yigli seninğde oza* [KB, 1236], *ajun begleri öldi bizde oza* [KB, 1885], *mununğda oza barmadım men anğar* [KB, 4993], *ay ilig baķa kör seninğde oza, beg erdi atanğ ilde er türk tüze* [KB, 5151], *köçünğni özünğde oza ıd burun* [KB, 5178], *men aşnu barayın seninğdin oza* [KB, 5966]”

### 1.9. öngi < öng – i (+dAn başka, başkası)

Sözcük anlamı “başka, başkası” olan *öngi*’nin etimolojisi konusunda çeşitli görüşler mevcuttur. Clauson, *öngi* sözcüğü ile ilgili olarak bir etimoloji önerisi sunmamış, sözcüğe “başka, farklı” anlamlarını vermiştir (Clauson, 1972: 170). Gabain, *öngi* edatını, fiil menşeli son çekim edatları arasında incelemiştir. O, sözcüğün etimolojisini ise şu şekilde belirtmiştir: *öngi* < *öng*- “başka (türlü) olmak” –i “zarf fiil eki” (Gabain, 2007: 94). Hacıeminoğlu, *öngi* sözcüğüne “başka, -den başka, -den ayrı” anlamlarını vererek, *öngi* < *öng* + i “iyelik eki” etimolojik önerisini sunmuştur (Hacıeminoğlu, 2015: 68). Wilkens, etimolojik öneri sunmayarak, *öngi* sözcüğüne “-dan başka, -nın dışında, bir yana, olmadan” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 534). Boeschoten de etimolojik öneride bulunmayarak sözcüğün “başka, farklı” anlamlarına geldiğini belirtmiştir (Boeschoten, 2023: 221). DLT’de *öngi* “başka” anlamında kullanılmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 787).

Zeynep Korkmaz, “Belirtme Yoluyla Başkalık İlişkisi Kuran Edatlar” başlığı içerisinde *başka, gayri, maada* edatlarını örnek olarak göstermiştir. Bu edatların eklendikleri, adın gösterdiği kişi veya nesnelere öteki kişi veya nesnelere ayrılışını ifade ettiğini belirtmiştir (Korkmaz, 2009: 1070).

Kutadgu Bilig’de *öngi* “başka, başkası”, edat olarak kullanılmasının dışında isim, zamir ve zarf olarak da görev yapmaktadır:

“kara ‘am buğun barça kılkı öngi” “Avam halkın doğası bütünüyle başkadır.” [KB, 4320]

“manğa sen ayıtma ayıtğıl öngi” “Sen bana sorma; başkalarına sor.” [KB, 4657]

Kutadgu Bilig’de *öngi* “başka” edatı, kullanım biçimleri bakımından “isimlerin ayrılma durumu ile” ve “zamirlerin ayrılma durumu ile” kullanılmış, görevleri bakımından ise “başkalık ilişkisiyle” kullanılmıştır:

#### 1.9.1. İsimlerin ayrılma durumu ile

##### 1.9.1.1. Başkalık ilişkisiyle

“ay toldı kılkı yanğı, erende adınsığ kişide öngi [KB, 562], ukušuğ adırtıng biligde öngi [KB, 1833], tinek içre bolmaz sağınçta öngi [KB, 5185]”

#### 1.9.2. Zamirlerin ayrılma durumu ile

##### 1.9.2.1. Başkalık ilişkisiyle

“tutup kizlese bolmaz özde öngi [KB, 311], yavuz yunçığ andın yırasa öngi [KB, 413], ajunda alındım özümke öngi [KB, 4767]”

### 1.10. ötrü < öt- ür- ü (+dAn ötürü, dolayı)

Türk lehçelerinde sıklıkla kullanılan *ötrü / ötürü* edatı, *öt-* “geçmek, vazgeçmek” – *ür* “fiilden fiil yapım eki” ve *-ü* zarf fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Kutadgu Bilig’de söz konusu sözcük, orta hece vokalinin düşmesine bağlı olarak *ötrü* biçimiyle yer almıştır. Clauson, *ötrü/ötürü* sözcüğünün etimolojisini *ötrü/ötürü* < *ötür-* *ü* “zarf fiil eki” olarak göstermiştir. O, sözcüğün Türkçe metinlerde zarf

veya edat görevinde kullanıldığını belirterek, cümle başında zarf görevinde kullanıldığında “sonra; bunun üzerine” anlamında, edat görevinde kullanıldığında ise “-dan dolayı; hakkında” anlamında kullanıldığını bildirmiştir (Clouston, 1972: 64). Gabain, *ötrü* edatını, cümle başı edatları arasında değerlendirmiş, etimolojik önerisini ise şu şekilde sunmuştur: *ötrü* < *ötür-* ü “zarf fiil eki” (Gabain, 2007: 115). Hacıeminoğlu, *ötrü* < *ötür-* “geçirmek” – ü “zarf fiil eki” etimolojisini göstererek, *ötrü* sözcüğüne “-den sonra”, “-den dolayı, sebebiyle” anlamlarını vermiştir (Hacıeminoğlu, 2015: 70). Tekin de, *ötrü* “sonra” sözcüğüne *ötrü*< *ötür-* ü “zarf fiil eki” etimolojik önerisini sunmuştur (Tekin, 2016: 63). Korkmaz, tek vokalli zarf fiillerden oluşan edatlar arasında *ötrü* sözcüğünü de göstermiştir. O, *ötrü*nün etimolojisini şu şekilde belirtmiştir: *ötrü* “-den sonra, -den dolayı” < *öt-* “geçmek” – *ür* – ü “zarf fiil eki” (Korkmaz, 2018: 64). Ersöz, *ötürü* edatını incelediği çalışmasında Türkiye Türkçesinde kullanılan *ötrü* edatının doğrudan Eski Türkçe menşeli olduğunu belirterek, Türkiye Türkçesinde kullanılan diğer *ötürü* biriminin ise *öt* – *gür* – ü şeklinde oluştuğunu belirtmiştir (Ersöz, 2017: 214). Wilkens, *ötrü* sözcüğünün etimolojisine değinmeyerek, kelimeye “sonra, o zaman, bunun üzerine” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 544). Boeschoten, *ötrü* sözcüğüne “-den dolayı” anlamını vermiştir. DLT’de ise *ötrü* sözcüğü yer almamaktadır.

Zeynep Korkmaz, “Sebep, Maksat, Gaye, Hedef İlişkisi Kuran Edatlar” başlığı içerisinde *için*, *diye*, *ötürü*, *dolayı*, *üzere* (*üzre*), *binaen*, *cihetle*, *dolayısıyla*, *hasebiyle* gibi edatları örnek olarak belirtmiştir (Korkmaz, 2009: 1076).

Kutadgu Bilig’de *ötrü* “*ötürü*, *dolayı*” edatının zarf görevinde kullanımı da mevcuttur:

“*uğuş birdi ötrü yazıldı tügen*” “Ona anlayış verdi böylece/bundan dolayı düğümler çözüldü.” [KB, 150]

“*ilin itmiş ötrü bayumış kara*” “Memleketi düzenlenmiş böylece/bundan dolayı halkı zengin olmuş.” [KB, 256]

Kutadgu Bilig’de *ötrü* “*ötürü*, *dolayı*” edatı kullanım biçimleri bakımından “*isimlerin yalın durumu ile*”, “*isimlerin ayrılma durumu ile*”, “*isimlerin yönelme durumu ile*”, “*zamirler ile*”, “*zamirlerin ilgi durumu ile*” ve “*zamirlerin vasıta durumu ile*” kullanılmış, görevleri bakımından ise “*sebep ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

### 1.10.1. İsimlerin yalın durumu ile

#### 1.10.1.1. Sebep ilişkisiyle

“*bu ajuñ tutmuş er tüköl saklap ötrü yağıç utmuş er* [KB, 445], *tapındurğu ötrü açınsa yolın* [KB, 635], *ol oğlı bilir ötrü kılq yanğ tüze* [KB, 1218], *er edğü bolup ötrü törke ağar* [KB, 1959], *bayur ötrü budnu hem itlür ili* [KB, 2262], *bu söz eştip ötrü özünğke iş it* [KB, 2338], *bilip ötrü yalnğuk tilekke tegir* [KB, 4019], *kişi öğrenip ötrü bilge bolur* [KB, 4022], *tapuğ yetrüp ötrü tilek bulğuçı* [KB, 4050], *negü asğı ötrü kişig tepsemek* [KB, 4255], *yanut kılğu ötrü sevınç bulsalar* [KB, 4432], *tenğiz yarlıp ötrü yorıp keçğüçi kanı* [KB, 4715], *katığlanğu ötrü yetürgü tapuğ* [KB, 4859], *bayat birge ötrü sevınçin sanğa* [KB, 5492], *du `ā` artar ötrü sanğa ol ödün* [KB, 5568].”

## 1.10.2. İsimlerin ayrılma durumu ile

### 1.10.2.1. Sebep ilişkisiyle

“oğul kızda ötrü ata yir etin [KB, 1166], beğük işke ötrü bu bolsa titim [KB, 1961], yalavaçtın ötrü kelür körklüg iş [KB, 2599], uçuzluğtın ötrü ağır bolsa öz [KB, 3676], minġ azıglıġ eren erkeki tişilerde ötrü üzüldi köki [KB, 4523], yüzi suvluġ er tişilerde ötrü özi boldı yir [KB, 4524].”

## 1.10.3. Zamirler ile

### 1.10.3.1. Sebep ilişkisiyle

“yanutın öküş kıl sen ötrü anġar [KB, 1597], anġar ötrü açġu ağırlık yolu [KB, 1756], tirilse anġar ötrü ödrüm başı [KB, 2275], anġar tirlür ötrü kör ersig eren [KB, 2281], anġar tenġlese ötrü itse işin [KB, 2352], anġar ötrü begler mansa bolur [KB, 2416], bulardın bolur ötrü ilke asıġ [KB, 2423], anġar ötrü birgil bu iki işig [KB, 2732], kirür ötrü emgek begi tapġunġa [KB, 2906], mansa anġar ötrü begler bütüp [KB, 2926], özünġ ötrü bulsa tapuġda tatıġ [KB, 3342], anġar ötrü kirse bayat sevgi çın [KB, 4808].”

## 1.10.4. Zamirlerin ilgi durumu ile

### 1.10.4.1. Sebep ilişkisiyle

“itilse anınġ ötrü tüzmiş işi [KB, 2601]”

## 1.10.5. Zamirlerin vasıta durumu ile

### 1.10.5.1. Sebep ilişkisiyle

“anın ötrü bilge kılur er özüġ [KB, 2629], anın bulsa ötrü tilemiş sevınç [KB, 2862], anın ötrü bolsa idiş tutġuçu [KB, 2886], anın ötrü begler uzattı elig [KB, 4011], anın ötrü begler beğütür küçin [KB, 4015], itilse anın ötrü boġuzunġ işi [KB, 4404], anın ötrü begler yarutur küni [KB, 5946], anın ötrü yörse tüşüġ ay adaş [KB, 6030].”

## 1.11. tapa < tap – a (+A doğru)

Kutadgu Bilig’de yer alan *tapa*, *tap-* “bulmak” fiili ve *-a* zarf fiil ekiyle oluşmuştur. Özellikle Eski Türkçe’den sonra kullanılan *taparu* “-a doğru, -a karşı” sözcüğü de *tapa* ve yön gösteren *+ru* ekiyle oluşmuştur. Bu da *tapanın* *-a* zarf fiil ekiyle oluştuğunu kanıtlar niteliktedir. Clauson, *tapa*: sözcüğünün etimolojisini *tapa*: < *tap-* “bulmak” – *a* “zarf fiil eki” olarak belirtmiş ve sözcüğün çekim edatı işlevinde kullanılan anlamını da “-e karşı, -e doğru” olarak bildirmiştir (Clauson, 1972: 435). Gabain, *tapayı* fiil menşeli son çekim edatları arasında incelemiştir. Sözcüğün etimolojisini ise şu şekilde belirtmiştir: *tapa* “doġru, karşı” < *tap-* “bulmak” – *a* “zarf fiil eki” (Gabain, 2007: 94). Brockelmann, *tapa/tabu* sözcüğünün etimolojini şu şekilde sunmuştur: *tapa/tabu* “-e karşı” < *tap-* “karşılaşmak, bulmak” – *a* “zarf fiil eki” (Brockelmann, 1954: 184). Hacıeminoġlu da *tapa* < *tap – a* “zarf fiil eki” etimolojisini bildirerek, sözcüğe “-a doġru” anlamını vermiştir (Hacıeminoġlu, 2015: 86). Tekin ise Clauson, Gabain, Brockelmann ve Hacıeminoġlu’nun aksine *tapa* sözcüğünün etimolojisini *tapa* “-e doġru” < *tap-* “bulmak” – *a* “fiilden isim türeten ek” olarak göstermiştir (Tekin, 2016: 86). Can da edatları incelediği

eserinde *tapa* “-A doğru, -A karşı” < *tap-* “bulmak” – a “zarf fiil eki” etimolojik önerisini sunmuştur (Can, 2018: 75). Wilkens, *tapa* sözcüğü ile ilgili olarak herhangi bir etimolojik önermede bulunmayarak, sözcüğe “doğru, karşı, yönünde, -ya doğru, oraya, yanına” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 673). Yılmaz, *tapa* edatını incelediği makalesinde *tap + a* “yönelme eki” etimolojisini önermiştir (Yılmaz, 2021: 42-43). Boeschoten, *tapa* sözcüğüne “-A, -A karşı, -A doğru” anlamlarını vermekle yetinmiştir (Boeschoten, 2023: 317). DLT’de *tapa* “-A (ilâ), -A doğru” olarak yer almaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 854).

Korkmaz, “Yön Gösterme İlişkisi Kuran Edatlar” başlığında, *aşağı, kadar, değin, doğru, karşı, taraf, sıra, yana* edatlarını örnek olarak göstermiştir (Korkmaz, 2009: 1079).

Kutadgu Bilig’de *tapa* “-A doğru” sözcüğü edat olarak kullanılmıştır. Ayrıca metinde *tapa* “-A doğru” kelimesinin +rU yön ekiyle genişletilmiş biçimi de kullanılmış, edatın cümleye kattığı anlam pekiştirilmiştir:

“alıp kirdi hâcib taparu oqıp” “Sonra çıkıp onu alarak hâcibin yanına götürdü.” [KB, 521]

“tüşüp kirdi ilig taparu oqa” “İnip doğruca hükümdarın yanına girdi.” [KB, 5830]

Kutadgu Bilig’de *tapa* “-A doğru” edatı kullanım biçimleri açısından “isimlerin yalın durumu ile” kullanılmış, görevleri bakımından ise “yön gösterme ilişkisiyle” kullanılmıştır:

### 1.11.1. İsimlerin yalın durumu ile

#### 1.11.1.1. Yön gösterme ilişkisiyle

“ögdülmiş odğurmuş *tapa* barmışın ayur [KB, C45], odğurmuş ilig *tapa* kelmişin ayur [KB, C67], ögdülmiş kadaşı *tapa* barmışın ayur [KB, C77], hâcib kirdi ilig *tapa* yüz urup iligke ötündi [KB, 578], isizler yakın bolsa begler *tapa* [KB, 889], bağa kör men aymış bu sözler *tapa* [KB, 3260], kadaşı *tapa* bardı evdin turup [KB, 3289], yana yandru yanmağ yavahğ *tapa* [KB, 4690], kadaşı *tapa* bardı sevnü küle [KB, 4970], tüşüp kirdi ilig *tapa* yol qolup [KB, 5014], kişi ıdtı ilig *tapa* ukturu [KB, 5033], ikigü turup bardı ilig *tapa* [KB, 5035], turup bardı andın yana tağ *tapa* [KB, 5446], barayın men emdi kadaşım *tapa* [KB, 5654], atın mindi ilig *tapa* bardı [KB, 5661], yorıp kirdi ilig *tapa* yol qolup [KB, 5662], kötürdi yaşık baktı meşriğ *tapa* [KB, 5678], atın mindi bardı kadaşı *tapa* [KB, 5973], kadaşı *tapa* bardı [KB, 6284].”

### 1.12. tegi < teg – i (+A kadar, dek)

Tarihî Türk lehçelerinde sıklıkla kullanılan *tegi* edatı, *teg-* “değmek, ulaşmak, varmak” ve *-i* zarf fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Clauson *tegi* edatının etimolojisini *teg-* *i* “zarf-fiil eki” olarak açıklamış, sözcüğün anlamını “doğru, kadar” olarak vermiştir (Clauson, 1972). Gabain, *tegi*yi fiil menşeli son çekim edatları arasında değerlendirmiş, sözcüğün etimolojisini ise şu şekilde belirtmiştir: *tegi* “-A kadar” < *täg-* “ulaşmak, değmek” – *i* “zarf fiil eki” (Gabain, 2007: 94). Brockelmann, *tägü* edatını fiilden türeyen edatlar kısmında incelemiş ve edatın etimolojisini ise şu şekilde göstermiştir: *tägü* “kadar, değin” < *täg-* “ulaşmak, değmek” – *ü* “zarf fiil eki” (Brockelmann, 1954: 184). Hacıeminoğlu, *tegi/tegü* edatının etimolojisini şu şekilde belirlemiştir: *tegi/tegü* “-A kadar”, “-A dek” < *teg-* *ü* “zarf fiil eki” (Hacıeminoğlu, 2015: 94). Tekin de *täginin* etimolojisini diğer araştırmacıların görüşlerine uygun olarak şu şekilde belirlemiştir: *tägi* “-A kadar” < *täg-* “erişmek, varmak” – *i* “zarf



fiil eki” (Tekin, 2016: 159). Korkmaz, sözcüğün etimolojisine *teğü*, *tegi* < *teg-* “erişmek, vâsıl olmak” - *i* “zarf fiil eki” önerisini sunmuştur (Korkmaz, 2018: 65). Wilkens, *tägi* ile ilgili olarak herhangi bir etimolojik önerme sunmamış ancak sözcüğe “*dek*, *değın*, *kadar*” anlamını vermiştir (Wilkens, 2021: 688). Boeschoten, *tägi* sözcüğünün etimolojisini şu şekilde belirtmiştir: *tägi* “*dek*, *kadar*” < *täg* – *i* “zarf fiil eki” (Boeschoten, 2023: 327). DLT’de *tegi* sözcüğü yer almamaktadır.

Zeynep Korkmaz, yön gösteren *kadar* edatını “Yön Gösterme İlişkisi Kuran Edatlar” başlığı içerisinde incelese de -*A kadar* ve -*A doğru* edatlarının, zaman gösteren sözlerden sonra zamanda sınırlama ve yön işleviyle kullanıldığını belirtmiştir (Korkmaz, 2009: 1081).

Kutadgu Bilig’de *tegi* “-*A kadar*, *dek*” edatı kullanış biçimleri açısından “*isimlerin yönelme durumu ile*” kullanılmış, görevleri bakımından ise “*yön gösterme ilişkisiyle*” ve “*zamanda sınırlama ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

### 1.12.1. İsimlerin yönelme durumu ile

#### 1.12.1.1. Yön gösterme ilişkisiyle

“*ediz* ‘arşta altın şerâka *tegi* [KB, 24], *bu* ‘arşta *koğı kör şerâka tegi* [KB, 3354], *bu yirke tegi ol tapuğcı kırı* [KB, 4070], *kanı ol toğardıñ batırka tegi* [KB, 4714], *ediz* ‘arşta altın şerâka *tegi* [KB, 4776], *başınğa tegi bağna sadım neçe* [KB, 6034], *şatununğ başınğa tegi yoğladım* [KB, 6053], *yime yarlıkığıl kamuğ mü`minğ toğardıñ batırka tegi* [KB, 6512].”

#### 1.12.1.2. Zamanda sınırlama ilişkisiyle

“*ıdı edğü tuttunğ bu öğke tegi* [KB, 1259], *törütti iğığti bu öğke tegi* [KB, 3744], *olarda berü tut bu öğke tegi* [KB, 6392].”

### 1.13. *tegre* < *teğür* – *e* (etraf, çevre)

Eski Türkçe’de sıklıkla kullanılan *tegre*, hem bir yer zarfı hem de edat olarak kullanılmıştır. *Tegre*, *teg-* “değmek, ulaşmak” fiil kökünden –(ü)r – “fiilden fiil yapım eki” ve -*e* “zarf fiil eki” ile kalıplaşarak oluşmuştur. Clauson, *tegrenin* hem edat hem de isim olarak kullanıldığını belirterek sözcüğün etimolojisini şu şekilde göstermiştir: *teğir* – *ü* “zarf fiil eki” (Clauson, 1972: 485). Gabain *tägräyi* fiil menşeli son çekim edatları arasında zikretmiş, kelimenin etimolojisini şu şekilde belirtmiştir: *tägrä* “*etrafında*, *için*, *uğruna*” < *tägür* – “*değirmek*, *ulaştırmak*” – *ä* “zarf fiil eki” (Gabain, 2007: 95). Brockelmann da *tägräyi* fiilden türeyen edatlar kısmında incelemiştir. O, *tägränin* etimolojisini şu şekilde göstermiştir: *tägrä* “*etraf*, *çevre*” < *tägür*- “*etraflamak*, *çevirmek*” – *ä* “zarf fiil eki” (Brockelmann, 1954: 185). Hacıeminoğlu, *tegre* edatının *tigre* / *tegrü* / *tigrü* / *tigri* / *dergi* şekillerinin de bulunduğunu belirterek söz konusu sözcüğün etimolojisini şu şekilde sunmuştur: *tegre* “*çevre*, *etraf*, -*e kadar*” < *teğür*-*e* “zarf fiil eki” (Hacıeminoğlu, 2015: 95). Tekin, Orhon Türkçesi Grameri’nde diğer Türkologlardan ayrı bir etimolojik öneri sunmuştur. Buna göre *tägrä* “*çepeçevre*” < *tägür*- “*çevirmek*, *kuşatmak*” – *ä* “fiilden isim türeten ek” (Tekin, 2016: 86). Korkmaz, *tegre* edatının genellikle ilgi durum eki istediğini belirterek *tegre* < *teg* – *ir* – *e* “zarf fiil eki” etimolojisini belirtmiştir (Korkmaz, 2018: 65). Wilkens *tägrä* sözcüğüyle alakalı etimolojik bir öneri sunmayarak *tägräye* “*çevresinde*, *etrafında*, *çevresi*, *dört bir tarafı*; *ilgili*, *ilişkin*, *hakkında*; *çevre*, *etraf*” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 690). Boeschoten *tägrä* sözcüğünü *täg*- “*çevresinde dolaşmak*” fiilinden alarak, *tägrä* kelimesine “*etraf*;

çevre” anlamlarını vermiştir (Boeschoten, 2023: 327). DLT’de *tegre*, “bir şeyin çevresi, etrafı” anlamında yer almaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 866).

Zeynep Korkmaz, “*Edat Gibi Kullanılan Adlar*” başlığı içerisinde *alt, ara, art, arka, baş, boy, cihet, civar, çap, dış, etraf, hariç, iç, içeri, kıyı, köşe, orta, ön, öte, sağ, sol, son, taraf, üst, üzerinde* gibi isimleri örnek olarak vermiştir. Bu isimlerin yer ve yön gösteren adlar olduğunu belirtmiştir (Korkmaz, 2009: 1084/85). (bkz. ara).

Kutadgu Bilig’de *tegre* “*etraf, çevre*” sözcüğü, kullanım biçimleri açısından “*isimlerin yalnız durumu ile*” kullanılmış, görevleri bakımından ise “*yer ve yön gösterme ilişkisiyle*” kullanılmıştır:

### 1.13.1. İsimlerin yalnız durumu ile

#### 1.13.1.1. Yer ve yön gösterme ilişkisiyle

“*fesād tegre turma yorıma yağuk* [KB, 4414], *ajun tegre yügrü özümni kürettim* [KB, 6541].”

### 1.14. *utru/utra < utur – u (+A doğru, +A karşı)*

Tarihî Türk lehçelerinin hemen her sahasında kullanılan *utru, utur-* “*karşı gelmek*” ve *-u* zarf fiil ekinin kalıplaşmasıyla oluşmuştur. Clauson, *utru* sözcüğünün hem zarf olarak hem de çekim edatı olarak kullanıldığını belirtmiş, sözcüğün etimolojisini ise *utru* “*karşı, yüzyüze, doğru*” < *utur- u* “*zarf fiil eki*” olarak sunmuştur (Clauson, 1972: 64). Gabain *utru* sözcüğünü fiil menşeli son çekim edatları arasında incelemiş, etimolojisini ise *utru* “*karşı*” < *utur – karşı olmak, muhalif olmak*” – *u* “*zarf fiil eki*” olarak belirlemiştir (Gabain, 2007: 95). Brockelmann, *utru* sözcüğünün kökünün *utrun-* veya *utruş-* fiili olabileceğini düşünerek *utru* “*karşı*” < *utur – u* “*zarf fiil eki*” etimolojisini göstermiştir (Brockelmann, 1954: 185). Hacıeminoğlu da, *utru* “*karşı, -A doğru*” < *utur – u* “*zarf fiil eki*” etimolojisini benimsemiştir (Hacıeminoğlu, 2015: 104). Can, *utru* edatının eski Uygur Türkçesi metinlerinde kullanılmaya başladığını ifade ederek, *utru* “*-A doğru*”, “*-A karşı*” < *utur – karşı olmak*” – *u* “*zarf fiil eki*” etimolojisini sunmuştur (Can, 2018: 82). Wilkens, herhangi bir etimolojik önermede bulunmayarak *utru* sözcüğüne “*-ya doğru, karşı, karşısına; demin; hemen, derhal; ... sonra*” anlamlarını vermiştir (Wilkens, 2021: 807). Boeschoten de *utru* sözcüğünü *utur-* “*buluşmaya gelmek*” madde başı içerisinde incelemiş, sözcüğün edat görevinde “*karşı, karşısında*” anlamında kullanıldığını belirtmiştir (Boeschoten, 2023: 375). DLT’de *utru* “*bir şeyin karşısı, karşı, karşı karşıya*” olarak kullanılmaktadır (Ercilasun & Akkoyunlu, 2018: 925).

Zeynep Korkmaz, “*Yön Gösterme İlişkisi Kuran Edatlar*”a, *aşağı, kadar, değin, doğru, karşı, taraf, sıra, yana* edatlarını örnek olarak göstermiştir (Korkmaz, 2009: 1079).

Kutadgu Bilig’de *utru* “*doğru, karşı*” sözcüğü, edat olarak kullanılmasının dışında isim ve zarf olarak da kullanılmıştır:

“*ölümke yüz ursa kim utru turur*” “Ölümü göze alan kişi çok şiddetle karşı koyar.” [KB, 2391]

“*özünğ körge sen tip anı utru tut*” “Kendini görebilmek için onu daima karşısında bulundur.” [KB, 5618]

Kutadgu Bilig’de *utru* “doğru, karşı” edatı, kullanım biçimleri açısından “isimlerin yalın durumu ile”, “isimlerin yönelme durumu ile” ve “zamirler ile”, görevleri bakımından ise “yön gösterme ilişkisiyle” kullanılmıştır:

### 1.14.1. İsimlerin yalın durumu ile

#### 1.14.1.1. Yön gösterme ilişkisiyle

“yüz *utru* turur bu uzun yol sefer [KB, 1417], yüz *utru* bolur tutçı hâcib özi [KB, 2464], yüz *utru* ulaşur öz aşğı alır [KB, 2996], yüz *utru* turur bolsa begke özünğ [KB, 4051], yüz *utru* kitergü bu dünyâ salp [KB, 4799], yüz *utru* uruğluğ ediz hem yası [KB, 6033], ilig *utru* urdu kumarı kılıp [KB, 6322].”

### 1.14.2. İsimlerin yönelme durumu ile

#### 1.14.2.1. Yön gösterme ilişkisiyle

“kalı begke *utru* turur erse sen [KB, 4055].”

### 1.14.3. Zamirler ile

#### 1.14.3.1. Yön gösterme ilişkisiyle

“öz *utru* negü erse alğu yigü [KB, 4598].”

## Sonuç

Edatlar, tarih boyunca yazılmış Türk dil bilgisi kitaplarının önemli konularından birisini oluşturmaktadır. Bugüne değin yazılmış Türkçe gramer kitaplarında, edat teriminin adlandırmasından, morfolojik özelliklerine kadar pek çok hususta farklı görüşler mevcuttur. Biz de bu çalışmada Kutadgu Bilig’de yer alan tek vokalli zarf fiillerle oluşmuş edatları tespit ederek, bu edatların etimolojik önerilerini sunduk. Çalışmayı irdelerken, Zeynep Korkmaz’ın “Türkiye Türkçesi Grameri – Şekil Bilgisi” çalışmasını örnek aldık. Buna göre;

1. Fiile gelen tek vokalli zarf fiil ekleri kalıplaşarak edat, isim ve zarf oluşturmaktadır. Kutadgu Bilig’de fiil köklerinden türeyen edatlar *aşnu*, *basa*, *birle*, *kata*, *kodı*, *oza*, *ötrü*, *tapa*, *tegi*, *tegre*, *utru* sözcükleridir.

2. Buna ek olarak, çalışmaya, yapısı ve menşei kesin olarak bilinmeyen *ara*, *berü*, *önği* edatları da dahil edilmiştir.

3. Kutadgu Bilig’de yer alan *aşnu* “+dAn önce, önce” ve *basa* “+dAn sonra, sonra” edatları, işlevleri dolayısıyla cümle içerisinde pek çok anlamda kullanılmaktadır. Bizim gruplandırılmamızda Zeynep Korkmaz’ın gruplandırması örnek alınmasına rağmen, edatların metinde sıra ve zaman belirtmesinden dolayı “öncelik, sonralık ilişkisi” ve “zaman ilişkisi” olarak iki alt başlık altında değerlendirilmiştir.

4. Kutadgu Bilig’de edat olarak kullanılan *berü*, yalnızca “zaman ilişkisiyle” kullanılmıştır.

5. *Birle/bile* edatları “beraberlik ilişkisiyle” ve “vasıta ilişkisiyle” kullanılmasının yanı sıra, bir oluş ve kılışın yapılış özelliğini bildirmesi bakımından “tarz bildirme ilişkisiyle” de kullanılmıştır. Ayrıca zamirlerle beraber kullanılan *birle/bile* edatları, yalnızca “beraberlik ilişkisiyle” kullanılmıştır.

6. “Yön gösterme ilişkisi” kuran teği “+A kadar, dek” edatı, zaman bildiren sözcüklerden sonra “zamanda sınırlama ilişkisiyle” kullanılmıştır.

### Kaynakça

- Arat, R.R. (2018). *Kutadgu Bilig*, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Boeschoten, H. (2023). *A Dictionary of Early Middle Turkic*, Boston: Brill.
- Brockelmann, C. (1954). *Osttürkische Grammatik Der İslamischen Litteratur-Sprachen Mittelasiens*, Leiden: E. J. Brill.
- Can, M. (2018). *Dilbilgiselleşme ve Eski Uygurca Edatlar*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Oxford: Oxford Press.
- Demirci, K. (2021). *Türkoloji İçin Dilbilim Konular Kavramlar Teoriler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercilasun, A.B. ve Akkoyunlu, Z. (2018). *Divânu Luğâti't-Türk (Giriş, Metin, Çeviri, Notlar, Dizin)*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2011). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ersöz, S. (2017). “Ötürü”, “Ötrü” Edatlarının Yapısı ve Türk Dilindeki Görünümleri, MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:15, Sayı:3.
- Gabain, A.V. (2007). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. Mehmet Akalın), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2015). *Türk Dilinde Edatlar*, İstanbul: Bilge, Kültür, Sanat Yayınları.
- Karahan, L. (2007). “Sonra, Önce” Kelimelerinin Edat Kategorisi İçindeki Durumu. *Dil Araştırmaları Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri – Şekil Bilgisi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2018). *Türkçede Eklerin Kullanış Şekilleri ve Ek Kalıplaşması Olayları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2019). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yılmaz, K. (2021). *Eski Türkçe tapanın Kökeni Üzerine*, Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 10/24, s. 38-46.
- Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen*, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

## 10. Havza Ağzı'nın genel özellikleri\*

Tuğba ALTUN TAFLAN<sup>1</sup>

Ali Osman YALKIN<sup>2</sup>

**APA:** Altun Taflan, T. & Yalkın, A. O. (2023). Havza Ağzı'nın genel özellikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 163-175. DOI: 10.29000/rumelide.1342101.

### Öz

Türkiye Türkçesinin önemli dil alanlarından biri de ağızlardır. Bunların çeşitli yönleri üzerinde Türkiye'de ve dünyada birçok çalışma yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde hâlâ işlenmemiş, üzerinde bilimsel çalışma yapılmamış ağız bölgeleri olduğu bilinmektedir. Günümüzde kitle iletişim araçlarının hayatımızdaki yerinin artmasıyla ağız özelliklerinin giderek kaybolduğu görülmektedir. Bu sebeple henüz bilimsel yöntemlerle hiçbir çalışma yapılmayan ağız bölgeleri üzerinde çalışılması gerekmektedir. Türkiye Türkçesi ağızları üzerine yapılan çalışmalar azımsanmayacak kadar çok olmasına karşın boşluklar ve eksiklikler vardır. Türkiye Türkçesinin tam ve kapsamlı bir dil atlasının oluşturulması da ağız çalışmalarının tamamlanmasına bağlıdır. Samsun iline bağlı olan Havza ilçesi, tarihî ve coğrafi konumu bakımından bir hayli önemlidir. Anadolu'nun Türkleşmesinde kilit rol oynayan, Kurtuluş Savaşı'nın temelleri atılan coğrafyalardan biri olarak anılan Havza, bu tarihî sebeplerle önemli bir coğrafi yerleşim yeridir. Bu bağlamda Havza Ağzı, Türkiye Türkçesi ağızları içinde incelenmeye değer dil özellikleri taşımaktadır. Bu özelliklerin belirlenmesi, ilçenin önemli özelliklerinden olan ağız özelliklerini de ortaya koyacaktır. Bu makalede, Türkiye Türkçesi ağızlarına katkı sunmak amacıyla hazırlanmakta olan *Havza Ağzı (Giriş-İnceleme-Metinler-Sözlük)* adlı yüksek lisans tezine ait verilerden hareketle Havza Ağzı'nda tespit edilen genel özellikler üzerinde durulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye Türkçesi, Türkiye Türkçesi ağızları, Samsun, Havza ağzı

### General characteristics of Havza Dialect

#### Abstract

One of the important linguistic area of Turkey Turkish language is dialects. Many studies have been done on various aspects of these in Turkey and in the world. It is known that within the borders of the Republic of Turkey, there are still unprocessed dialect areas on which scientific studies have not been carried out yet. Today, with the introduction of mass media into our lives, dialect features are gradually disappearing. For this reason, it is necessary to work on the dialectic regions that have not been studied with scientific methods yet. Although there are many dialect studies on Turkey Turkish dialects, there are gaps and deficiencies. The creation of a complete and comprehensive language atlas of Turkey Turkish also depends on the completion of dialect studies. Havza district, which is

\* Bu makale, Dr. Öğr. Üyesi Ali Osman Yalkın danışmanlığında Tuğba Altun Taflan tarafından hazırlanmakta olan Havza Ağzı (Giriş-İnceleme-Metinler-Sözlük) adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Ve Edebiyatı ABD (Isparta, Türkiye), taltunn55@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8623-067X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342101]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD (Isparta, Türkiye), ali.yalkin@sdu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0326-1578

connected to Samsun province, is very important in terms of its historical and geographical location. Havza, which plays a key role in the Turkification of Anatolia and is known as one of the geographies where the foundations of the War of Independence were laid, is an important geographical settlement for these historical reasons. In this context, Havza Dialect has linguistic features that are worth examining among Turkey Turkish dialects. The determination of these features will also reveal the features of the dialectic system. In this article, the general features identified in Havza Dialect will be emphasized, based on the data in the research and analysis study called *Havza Dialect (Introduction-Inspection-Texts-Dictionary)*, which is being prepared to contribute to Turkey Turkish dialects.

**Keywords:** Turkey Turkish, Turkey Turkish dialects, Samsun, Havza dialect

## Giriş

Aynı milleti oluşturan bireyleri birbirleriyle kaynaştırması ve onları birbirlerine sımsıkı bağlaması, kültürün en önemli özellikleri arasındadır. Bu bütünlüğü oluşturan ilk ve temel unsur dildir. Dil, kültürün en büyük taşıyıcısıdır. Temel olarak “Aynı dil içinde ses, şekil, söz dizimi ve anlamca farklılıklar gösterebilen, belli yerleşim bölgelerine veya sınıflarına özgü olan konuşma dili” (TDK, 2011, s. 44) şeklinde tanımlanan ağızlar, yazı dili yanında dilin temel niteliklerinden biri olan aktarım özelliğini çok canlı bir biçimde yaşatmaktadır. Ağızlar, bir milletin binlerce yıllık dil ve kültür birikimi olmakla birlikte tarihî geçmişine de ayna tutan bir araçtır.

Türkçe için ağızların konu edilmesini, büyük Türk dilcisi Kâşgarlı Mahmud’a kadar götürmek mümkünse de, o gün de dâhil, çağımıza kadar geçen devre pek aydınlık sayılmaz (Gemalmaz, 1999, s. 5). Türkiye Türkçesi ağızları üzerindeki araştırmaların daha verimli olan dönemi, 1940’tan sonra başlamaktadır. Bu dönemde çok sayıda araştırma yapılmasına karşın hâlâ incelenmemiş/incelenememiş birçok ağız bölgesi bulunmaktadır. Samsun ve yöresi de ağız araştırması kapsamında akademik düzeyde yeteri kadar incelenmemiş alanlardan biridir.

Erdem’e (2006, s. 637) göre Karadeniz’in demografik yapısı en fazla değişen ili olması nedeniyle Samsun, diyalektolojik olarak çalışılması en zor illerin başında gelmektedir. Samsun ve yöresi ağızları üzerine yazı, makale ve çeşitli üniversitelerde yapılmış bitirme tezleri mevcut olsa da bu çalışmalar, akademik ve bilimsel ölçülerden uzak çalışmalardır (Erdem, 2006, s. 639). Samsun’un 17 ilçesinin yalnızca 3’ü üzerine akademik düzeyde ağız çalışması yapılmıştır. Asarcık Ağızı üzerine Erdem (2001), Alaçam Ağızı üzerine Kemik (2019) ve Ladik Ağızı üzerine Özgül (2020)’ün çalışmaları bulunmaktadır.

1071’den sonra 24 Oğuz boyundan en az 23’ü ve öteki Türk boy, soy, kabile ve oymaklarından pek çoğu Anadolu’ya gelip yerleşmişlerdir (Gülensoy, 1988, s. 205-209). Samsun ve yöresi ağızları hakkında tarihî kaynaklar ve yer adları göstermektedir ki yöre ağızlarının oluşumunda burayı mesken tutmuş Karkın, Bayındır, Çavuldur, Çepni, Salur, Eymür, Ala-Yundlu, Yüreğir, İğdir boyları etkili olmuştur (Sümer, 1972, s. 412-450).

Türkiye Türkçesi ağızları içerisindeki yeri, Karahan (2014, s. 167-171) tarafından “Batı Grubu ağızlarının VI. Alt Grubu” olarak gösterilen Havza Ağızı’nı müstakil olarak inceleyen bilimsel anlamda ciddi herhangi bir çalışma henüz yapılmış değildir. Bu makale, Türkiye Türkçesi ağızlarına katkı sunmak amacıyla hazırlanmakta olan *Havza Ağızı (Giriş-İnceleme-Metinler-Sözlük)* adlı yüksek lisans tezinden elde edilen verilere dayanmaktadır.

## 1. Havza tarihi

Anadolu'nun dünyada ilk medeniyetlere ev sahipliği yapan yerleşim alanlarından biri olduğu bilinmektedir. Büyük şehirlerden en küçük yerleşim birimi olan köylere kadar birçok alanın tarihi geçmişi incelendiğinde temellerin genellikle ilk çağlarda atıldığı görülür. Anadolu'da mevcut yerleşim alanlarının genel yapısının bu nitelikte olduğu rahatlıkla ifade edilebilir.

Orta Anadolu'da yer alan Havza'nın MÖ 2500'lü yıllarda kurulduğu söylenebilir. Burada MÖ 3000-1850 yılları arasında Anadolu'nun İlk Çağ uygarlıklarından olan Hititler hüküm sürmüştür. "Havza" adının Hititlerin Amasya Valisi olan Kavushan'dan kaynaklandığı rivayet olunmakta ve bu ismin zamanla halk ağzında bugünkü şeklini aldığı ileri sürülmektedir (Havza Kaymakamlığı, 2003, s. 2). MÖ 2000'li yıllarda Kızılırmak ve Yeşilirmak deltaları arasında kurulmuş olan Havza'nın tarihi, Hitit Uygarlığı Dönemi'ne uzanmaktadır. Samsun'un MÖ VII. yüzyılda İonyalılarca kurulmasından sonra bölge, Miletlerin etki alanına girmiş, daha sonra Kafkaslardan gelen Kimerlerin istilasına uğramıştır. Yapılan savaşlar sonucunda önce Persler tarafından idare edilmiş, Büyük İskender'in Anadolu'yu istilasından sonra Bizans İmparatorluğu'na dâhil olmuştur (Havza Kaymakamlığı, 2003, s. 4).

Zekeriya bin Mahmud el-Kazvini, *Asarü'l-Bilâd* adlı kitabında 1050 yılında meydana gelen bir depremden söz ederken depreme uğrayan yerleşim yerinin adı olarak "Ancere" kelimesini kullanmıştır. Tarihî belgelere göre "Ancere" adının "Hancere" veya "Hanceze" olduğu kabul edilmektedir (Havza Kaymakamlığı, 2003, s. 2). Ancere kasabasının Havza'nın şimdiki yerine göre hamamın batı tarafında düz bir yerde olduğu anlaşılmaktadır (Abdî-zâde Hüseyin Hüsameddin, 2007, s. 198). 1174'ten sonra yazılmış vesikalarda kasabanın adının "Havize" ve "Hevize" olarak geçtiği, 1524'ten sonra yazılan resmî yazılarda ise "Havza" şeklinde kayıtlı olduğu görülmektedir. "Havize" adının, eski "Hancere" isminin Türklerin dilinde değişikliğe uğrayarak yerleşmiş yanlış bir şekli olduğu, bunun sonradan "Havza" şekline geldiği zannedilmektedir (Havza Kaymakamlığı, 2003, s. 2). "Havza" adı, ağırlıklı bir şekilde 930 veya 1245'ten sonra kullanılmaya başlanmıştır (Havza Kaymakamlığı, 2003, s. 3).

Havza, 1071 Malazgirt Savaşı'ndan sonra Türk hâkimiyetine girmiş ise de Haçlı Seferleri sırasında sık sık el değiştirmiştir. XIII. yüzyılda Selçukluların eline geçen bölge, Selçuklu Devleti'nin çöküşünden sonra Canik Beyliği'ne ve daha sonra da 1414'te Osmanlı yönetimine geçmiştir (Yücel, 2001, s. 2.). Osmanlı Dönemi'nde Havza ilk fethedildiği zaman buraya Türk aşiretlerinden Gidürlü, Çarıklı ve Kanıklı aşiretleri yerleştirilmiş olduğundan bugün bazı köyler bu isimler ile anılmaktadır. Havza'nın o gün için 50 kadar köyü, 30 bin civarında nüfusu olup Halyas, Kamlık, Gidürlü ve Simre isimleriyle 4 nahiyesi bulunmaktadır (Abdî-zâde Hüseyin Hüsameddin, 2007, s. 202). Amasya'nın Osmanlı Dönemi'nde şehzadelerin yetiştirildiği ve devlet yönetiminde tecrübe sahibi olmalarının sağlandığı bir şehir hüviyetinde olması, Havza'nın önemini de artırmıştır. 1881'e kadar bir kadı ve müftü tarafından yönetilen Havza, 1882'de kaymakam ve belediye başkanı tarafından yönetilen bir ilçe hâline getirilmiştir (Havza Kaymakamlığı, 2003, s. 8).

Şemseddin Sâmî, 1888'de yayımlanan eserinde Havza nüfusunun 1000 civarında olduğunu, kazada birkaç han ile 20 dükkânın faaliyet gösterdiğini ve haftada bir kere kurulan pazar bulunduğunu yazmaktadır. Hanların ve haftalık pazarın varlığı, kaplıcanın ekonomik hayata getirdiği canlılığın sonucudur. Şemseddin Sâmî, Havza'nın ormanlar ortasında ve pek güzel bir arazide kurulduğunu, yeni açılan Bağdat Caddesi sayesinde bir taraftan Amasya ve Sivas'a diğer taraftan Samsun'a bağlantı kurulduğunu belirtmektedir (Şemseddin Sâmî, 1888'den aktaran Kuzucu, 2013, s. 333).

Abdî-zâde Hüseyin Hüsameddin'in eserinde (2007, s. 199) Havza hakkında şu bilgiler yer almaktadır: Havza kasabası, Ters Akan Irmağı'nın batı tarafında küçük bir şehir olup eskiden kaza merkezi olduğu hâlde artık büyük bir mahalle konumundadır. Kasabanın batı tarafında yüksek bir yerde bulunan kaplıca suyu gayet sıcak olup eskiden beri akmaktadır. Bu su, insan vücudunda meydana gelen cilt hastalıklarına faydalı olduğundan mayıs ve haziran aylarında etraftan pek çok ziyaretçisi vardır. Halkın buraya akın akın geldiğini gören Türkler, bu kaplıcanın olduğu yerde hamam, imaret ve misafirhane gibi ziyaretçilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri binalar yaptırmışlardır. Bugün halk dilinde Sadi Paşa Hamamı, bunlardan önce de Sultan Mesud Hamamı demekle meşhur olan hamamı yaptırmışlardır. Bu hamamın şekline ve inşa tarzına bakılırsa bunun Selçuklu eserlerinden olduğu anlaşılır. Hamamın 665 tarihlerinde mevcut olması hasebiyle Sultan Mesud tarafından yaptırıldığı düşünülmektedir. Hiçbir tarafında hamamın kimin tarafından ve ne zaman yaptırıldığına dair bir yazıt bulunmamaktadır. Yalnız Sadi Paşa tarafından vakfedildiği kaydedilmiştir.

Millî Mücadele'nin başlangıç ve en önemli bölümlerinden birini Havza oluşturur. Yeni bir Türk devleti kurmak amacıyla 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkan Mustafa Kemal Paşa, 25 Mayıs 1919'da Havza'ya gelmiştir. Havza'da kaldığı 18 günlük süre içerisinde Kurtuluş Savaşı'nın temellerini atan Mustafa Kemal, Millî Mücadele bakımından son derece önemli işler gerçekleştirmiştir. İlk marş Havza yollarında okunmuş, ilk Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti burada kurulmuş, Kurtuluş Savaşı'nın ilk genelgesi olan Havza Genelgesi burada yayımlanmış, İzmir'in işgaline karşı ilk protesto mitingi burada düzenlenmiş, Amasya Genelgesi'nin temelleri de burada atılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk, rahatsız olarak geldiği ilçede hem Millî Mücadele'nin temellerini atmış hem de ilçenin şifalı kaplıcalarında sağlığına kavuşarak buradan ayrılmıştır (Havza Kaymakamlığı, 2003, s. 11-16).

## 2. Havza Ağzı'nın genel özellikleri

Dil verileri ve sözlüksel bağlamı yönüyle daha önce kapsamlı bir şekilde çalışılmamış olan Havza Ağzı, Türkiye Türkçesi ağızları içerisinde incelenmeye değer dil özellikleri taşımaktadır. *Havza Ağzı (Giriş-İnceleme-Metinler-Sözlük)* adlı çalışmada yöre ağzı ile ilgili olarak tespit edilen genel özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Yazı dilinde bulunan sekiz ana ünlüden başka [á], [â], [ã], [ê], [ë], [í], [î], [ï], [ó], [ô], [ö], [ú] alt ses birimleri de kullanılmaktadır.
2. Yazı dilinde olan yirmi bir ünsüzün yanı sıra [Ç], [ç], [F], [ğ], [h], [K], [ŋ], [P], [S], [Ş], [T] alt ses birimleri de bulunmaktadır.
3. [ê] ünlüsünün tespit edildiği iki örnek vardır: *gèdenler* "gidenler" (2/17), *èlif* "lif" (30/27).
4. [ã] ünlüsünün kullanımı yaygındır: *ãlerinden* "ellerinden" (27/78), *ãllah* "Allah" (44/2), *ãllerin* "ellerin" (5/107), *ãllerünü* "ellerini" (4/32), *ãlli* "elli" (15/2) ~ *ãllü* "elli" (47/29), *ãmeliyetliyin* "ameliyatlıyım" (43/8), *ãmma* "ama" (42/94), *dicäg* "diyecek" (46/16), *utandriyän* "utandırıyor" (44/87).



5. Tarihî ve çağdaş lehçelerde varlığı kanıtlanmış olan birincil uzun ünlüler<sup>3</sup>, Havza Ağzı'ndaki şu kelimelerde düzenli olmamakla birlikte korunmaktadır: *âşlık* (4/42), *bāş* (44/1), *çōk* (3/62), *ūn* (6/53), *vār* (18/20), *yōg* (18/58).

6. Yöre ağzında, çeşitli ses olayları (erime, büzülme, derilme vb.) ile vurgu ve tonlamaya bağlı olarak ortaya çıkan ikincil uzun ünlüler de bulunmaktadır. Bu tip uzunluklar, özellikle /ğ/, /h/, /l/, /r/, /v/, /y/ gibi ünsüzlerin yanlarındaki ünlülerin açıklığı içinde kaybolmaları sonucu oluşmaktadır: *sabānan* “sabahleyin” (24/75), *çā* “çağ” (25/20), *piçānan* “bıçakla” (26/39); *erzāni* “erzağımı” (33/59), *ācin* “ağacın” (34/44), *ufām* “ufağım” (41/42), *irmāna* “ırmağın” (42/29); *gazandū* “kazandığı” (19/31), *kemū* “kemiği” (45/80), *yapabüldü-gada* “yapabildiği kadar” (22/43), *güçü* “küçüğü” (22/43); *epēy* (48/47), *adīm* (1/5), *bunlarī* (21/11).

7. Uzun ünlülerin yanında kısa telaffuz edilen ünlülere de rastlanmaktadır: *eşyāsı* “eşyası” (26/27), *hesābıñ* “hesabın” (41/57); *cenāzelērde* “cenazelerde” (12/6), *semavēr* “semaver” (29/3); *ramazan\_ayında* “Ramazan ayında” (1/83), *yufkayı* “yufkayı” (28/29).

8. Havza Ağzı'nda hem alçalan hem yükselen hem de eşit ikiz ünlüler yer almaktadır: *davı* “davul” (34/20), *bebein* “bebeğin”, *yourt* “yoğurt” (1/35); *yıardın* “yığardı” (44/7), *çoaldı* “çoğaldı” (5/86), *tavuş* “tavuğa” (1/17); *gıraatlı* “kravatlı” (16/38), *bahalılığdan* “pahalılığından” (45/29), *iyüüg* “iyiyiz” (47/2).

9. Damak uyumu, ilerleyici ve gerileyici ünlü benzeşmesi yollarıyla sağlanabilmektedir: *arazımız* “arazimiz” (8/123), *hadı* “haydi” (8/176), *boğun* “bugün” (19/18), *zahmatlı* “zahmetli” (3/77), *sahıbı* “sahibi” (8/100); *nufustan* “nüfustan” (2/41), *eteşte* “ateşte” (31/25), *denedük* “taneydik” (10/20), *mehleye* “mahalleye” (18/50).

10. Yöre ağzında, {-X}yor} şimdiki zaman eki ile {+ki} aitlik ekinin ölçünlü Türkiye Türkçesinden farklı olarak -uyumsuz biçimleri de olmakla birlikte- uyuma girebildiği örneklerine rastlanmaktadır: *geliyem* “geliyorum” (6/18), *biliyen mi* “biliyor musun” (6/19), *görüye* “görüyor” (6/45), *görmüye* “görmüyor” (18/17), *yatiye* “yatiyor” (18/28), *çekdüriyeñ* “çektiriyorsun” (19/21), *istiye* “istiyor” (19/349), *édiye* “ediyor” (37/17), *benziye* “benziyor” (37/99), *ayrıliye* “ayrılıyor” (44/44), *yaşıye* “yaşıyor” (45/16); *yoħarıki* “yukarıdaki” (9/26).

11. Türkiye Türkçesi ağızlarının birçoğunda rastlanan ve Batı Grubu ağızlarının bir kısmı için karakteristik bir özellik olan diş ve diş eti ünsüzlerinin sistemli ve yoğun biçimde sebep olduğu ünlü incelmeleri (Karahan, 2014, s. 123-124) ile Batı Grubu ağızlarının bir bölümünde düzenli ve kuralı olarak görülen arka damak ünsüzlerinin sebep olduğu ünlü kalınlaşmaları (Karahan, 2014, s. 118-120), damak uyumsuzluğuna sebep olmaktadır. Havza Ağzı'nda da bu tip inceleme ve kalınlaşmalar neticesinde meydana gelen damak uyumsuzluğu örnekleri görülmektedir: *anehteri* “anahtarı” (39/21), *būdey* “buğday” (19/23), *bureye* “buraya” (31/109), *dayisi* “dayısı” (8/144), *saliye* “salıya”, *tarlesinde* “tarlasında” (32/22); *buyúk* “büyük” (8/134), *duğnunü* (13/17), *ekmāmi* “ekmeğimi” (5/79).

12. Ölçünlü Türkiye Türkçesinde dudak uyumuna bağlı olmayan bazı sözcüklerin yanı sıra şimdiki zaman eki ve aitlik eki, yöre ağzında az sayıda örnekte uyuma girebilmektedir: *çibīna* “çubuğuna” (9/19),

<sup>3</sup> bk. Tekin, 1975; Tuna, 1960; Korkmaz, 1995, s. 443-458.

*pamıg* “pamuk” (31/116); *bitiye* “bitiyor” (19/41), *sayıydın* “sayıyordun” (30/17), *çalıylar* “çalıyorlar” (30/40), *demüñkü* “deminki” (22/62).

13. Eskiçil şekillerin korunması, ünlü yuvarlaklaşması vb. nedenlerle hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerin bir bölümü dudak uyumuna girmez: *ağurlaştı* “ağırlandı” (2/51), *atmuş* “altmış” (33/8), *ayakkabıyu* “ayakkabıyı” (18/33), *değül* “değil” (4/9), *eskü* “eski” (8/96), *ällü* “elli” (47/29), *gadunun* “kadının” (36/13), *gapuları* “kapıları” (4/57), *hiçbü\_şeyne* “hiçbir şeyine” (4/56), *kendüme* “kendime” (2/91), *saru* “sarı” (19/24), *yahundu* “yakındır” (36/6), *yalıjuz* “yalnız” (6/9); *ahura* “ahıra” (13/6) [← Far. *āhūr*], *dervüş* “derviş” (42/69) [← Far. *dervīš*], *devür* “devir” (24/58) [← Ar. *devr*], *kevgürden* “kevgirden” (3/36) [← Far. *kefgūr*], *misafürümüze* “misafirimize” [← Ar. *musāfir*], *partü* “(siyasi) parti” (54/71) [← Fr. *parti*], *şehürde* “şehirde” (7/98) [← Far. *şehr*], *temüzletim* “temizledim” [← Ar. *temyīz*].

14. Havza Ağzı’nda çeşitli sebeplere bağlı olarak çok sayıda ekte dudak uyumsuzluğu göze çarpmaktadır. Uyumsuzluğun en önemli sebebi, Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesindeki yuvarlak ünlülü şekillerin<sup>4</sup> korunmasıdır: *dişlerimde* “dişlerimde” (7/109), *elünnden* “elinden” (42/147), *ällerünü* “ellerini” (4/32), *işimüzü* “işimizi” (5/84), *annemün* “annemin” (18/8), *babamunan* “babamla” (7/117); *hastaluk* “hastalık” (7/4), *çeşitlü* “çeşitli” (21/20), *terbiyesüzlüg* “terbiyesizlik” (22/42), *tarihçüydüg* “tarihçiydik” (33/10), *biricük* “biricik” (22/43), *dakusu* “takısı” (32/28), *delüklü* “delikli” (5/82), *yatur* “yatır” (8/58), *gelün* “gelin” (4/69), *sayulu* “sayılı” (32/36), *çalgu* “çalgı” (23/31), *sıhuntuaya* “sıkıntıya” (8/69); *çekdü* “çektü” (8/163), *sevduk* “sevdi” (4/67), *ekdüle* “ektiler” (18/22), *gelürüm* “gelirim” (3/15), *galu* “kalır” (4/39), *ekerük* “ekeriz” (8/77), *verüle* “verirler” (4/22), *gelüse* “gelirse” (3/125), *gaçmuş* “kaçmış” (39/72), *gelsün* “gelsin” (31/80), *vardu* “var idi” (7/87); *getürüncü* “getirince” (7/67), *Pişirüp* “pişirip” (12/60), *getüdü gibi* “getirdiği gibi” (42/56), *yapabüldü gadar* “yapabildiği kadar” (20/18), *erdünden* “erdiğinden” (2/46), *geldükten sona* “geldikten sonra” (2/10), *didüğüm* “dediğim” (22/62); *dakulurlardu* “takılırlardı” (28/35), *geçündümek* “geçindirmek” (8/31), *atturusunuz* “attırırsanız” (21/43).

15. Ünlü-ünlü veya ünlü-ünsüz etkileşimi sonucu neredeyse bütün ünlüler; ön, iç ve son seslerde birbiriyle değişebilmektedir: *ehtiyarları* “ihtiyarları” (12/56), *eteşte* “ateşte” (31/25), *olüm* “ölüm” (8/36); *aneheri* “anahtarı” (39/21), *çerek* “çörek” (1/50), *divam* “devam” (32/42), *dukuz* “dokuz” (39/27), *ekmāmi* “ekmeğimi” (5/79), *gunler* “günler” (7/40), *nasıb\_itsin* “nasip etsin” (8/176), *ölü\_bök* “öyle pek” (1/73), *siniñ* “senin” (31/102), *traftan* “taftan” (18/17); *ayçiçä* “ayçiçeği” (2/48), *kirle* “kirli” (31/17), *gibü* “gibi” (7/60), *bü* “bir” (31/81).

16. Yöre ağzında iç seste ünlü düşmesinin bolca örneği bulunmaktadır: *dağlırdı* “dağılırdı” (15/44), *doyurcak* “doyuracak” (9/26), *ilerde* “ileride” (2/35), *iyce* “iyice” (3/32), *köymüzde* “köyümüzde” (15/6), *yüğrusun* “yoğurursun” (26/49).

17. Kalıcı veya geçici birleşik yapılu kelimelerde geçişme ve birleşme hadiseleri<sup>5</sup> gerçekleşmektedir: *böle* “böyle” (1/91), *cumartesi\_ğün* “cumartesi günü” (1/59), *şöle* “şöyle” (1/91); *napıcān* “ne yapacaksın” (11/63), *napıcuğ* “ne yapacağız” (31/9).

18. Ulama hadisesi yaygın olarak görülmektedir: *bahÇaynan\_ürāşim* “bahçeyle uğraşıyorum” (1/11), *çoğ\_emme* “çok ama” (31/6), *çok\_küzel* “çok güzel” (52/60), *eħmeg\_gavgası* “ekmek kavgası” (21/57), *ekiP\_bıçıyoS* “ekip biçiyoruz” (37/26), *ilaş\_aldım* “ilaç aldım” (18/61), *kırh\_üç* “kırk üç”

<sup>4</sup> krş. Yıldız-Yalkın, 2021, s. 53-59; Kartalhoğlu, 2011, s. 237-487.

<sup>5</sup> Yıldız (2015, s. 248-249)’a göre Türkiye Türkçesi ağızlarında ve edebî eserlerde sıkça görülen *nideyim*, *n’olur*, *n’eyle*- gibi geçici birleşiklerdeki fonetik hadise, “ulanma (liaison)” terimiyle karşılanabilir.

(43/36), *neyleş\_alacān* “neyle alacaksın” (31/85), *üç\_Çocūm* “üç çocuğum” (37/75), *yüz\_Seksen* “yüz seksen” (2/102).

19. Havza Ağzı'nda, yazı dilinden farklı görünüm sergileyen ötümlüleşme ve yarı ötümlüleşme örneklerine sıklıkla rastlanmaktadır: *çeşme* “çeşme” (5/14), *coluyn* “çoluğun” (46/15), *dadı* “tadı” (5/6), *danuštuk* “tanıştık” (4/64), *darla* “tarla” (17/72), *dopukları* “topukları” (5/11), *duz* “tuz” (5/76), *gara* “kara” (15/12), *gaş* “kaş” (7/90), *gat* “kat” (4/46), *gatk* “katık” (6/37), *geçi* “keçi” (2/69), *gırk* “kırk” (4/78), *gişi* “kişi” (17/76), *gocaman* “kocaman” (6/80), *gova* “kova” (26/42), *guru* “kuru” (7/41), *zabah* “sabah” (1/8), *zebzeci* “sebzeci” (28/55), *zopa* “sopa” (34/23); *adeş* “ateş” (5/11), *icme* “içme” (46/20), *korgma* “korkma” (18/5); *oruc* “oruç” (1/83), *şubad* “şubat” (11/83); *Kadar* “kadar” (24/51); *dülbenTimi* “tülbendimi” (7/16), *seFer* “sefer” (2/89); *çocuK* “çocuk” (24/22), *gurutuyoS* “kurutuyoruz” (6/40), *nufuS* “nüfus” (2/111), *topladıK* “topladık” (29/11).

20. Çok sistemli olmamakla birlikte ünsüz benzeşmeleri meydana gelmektedir: *annadıñ mı* “anladın mı” (42/28), *dünnada* “dünyada” (22/107), *fasille* (1/22) ~ *fasülle* “fasulye” (42/53), *mılağ\_üssüne* “milyar üstüne” (47/30), *öle* “öyle” (7/78), *sandelle* “sandalye” (35/9), *yimmi beş* “yirmi beş” (28/116).

21. Havza Ağzı'nda geniş zaman bildirme 1. teklik kişi yaygın olarak {+(y)Xm} olmakla birlikte ekin {+(y)Xn} biçimine de rastlanmaktadır: *çakıralanlıyım* “Çakıralanlıyım” (22/22), *geliniyim* (19/4), *iki nufuSum* “iki nüfusum” (2/110), *mutluyum* (10/8), *yaşındayım* “yaşındayım” (6/12); *âmeliyetliyin* “ameliyathım” (43/8), *köylüyün* “köylüyüm” (44/16), *yaşındayın* “yaşındayım” (44/15).

22. Zamir kökenli 1. çokluk kişi eki ile geniş zaman bildirme 1. çokluk kişi eki, Batı Grubu ağızlarının bir bölümünde olduğu gibi Havza Ağzı'nın da içinde bulunduğu VI. alt grupta {-(X)K} şeklindedir. Havza Ağzı'nda Bekdiğin, Kale, Ereli ve Başpelit Mahalleleri başta olmak üzere fiil çekimlerinde 1. çokluk kişi eki olarak daha çok {-(X)K} biçimi kullanılmaktadır: *bilmeg* “bilmeyiz” (32/26), *çıharucug* “çıkarcacağız” (31/67), *çovallaycug* “çuvallayacağız” (43/12), *ekük* “ekiyoruz” (30/20), *galkıyok* “kalkıyoruz” (1/8), *gidmişüg* “gitmişiz” (35/40), *göstermeyük* “göstermiyoruz” (22/6), *örtürük* “örteriz” (5/50), *yapıcuk* “yapacağız” (28/34), *yapıyuk* “yapıyoruz” (7/50), *yirük* “yeriz” (3/11). Geniş zaman bildirme 1. çokluk kişi eki ise Beyköy, Dereköy, Kocapınar ve Mısmılağaç Mahallelerinde genellikle {-(X)K} şeklindedir: *aynıyug* (18/5) ~ *aynıyug* “aynıyız” (22/36), *iyük* “iyiyiz” (8/9), *ireçberüg* “rençperiz” (43/13), *kişiyük* “kişiyiz” (39/21), *koyluyük* “köylüyüz” (27/43), *rahatuk* “rahatız” (8/119), *susuzug* “susuzuz” (35/21), *toplumug* “toplumuz” (41/85), *üzgünüg* “üzgünüz” (37/79).

23. Başpelit ve Ereli Mahallelerinde şimdiki zaman üzerine ek-fiilin görülen geçmiş zamanı getirilmesiyle oluşturulan birleşik yapılı fiil çekimlerinde sonda genellikle /η/ ünsüzü<sup>6</sup> bulunmaktadır: *çalıydıñ* “çalıyordu” (22/30), *gelidiñ* “geliyordu” (22/30), *geliydiñ* “geliyordu” (30/30), *gididiñ* “gidiyordu” (22/30), *oluyduñ* “oluyordu” (28/15).

<sup>6</sup> Türkiye Türkçesi ağızlarında, fiillerin teklik 3. kişi çekimlerinde görülen /-n/ sesi, bazı araştırmacılar tarafından “ünsüz türemesi” olarak değerlendirilirken bazı araştırmacılar tarafından “zamir n'si”, “zamir ünsüzü”, “iyelik zamiri n” gibi farklı terimlerle adlandırılan /n/ sesi ile ilişkilendirilmektedir (Dinar, 2015, s. 158-162). Ashında Ana Altayca iyelik ifade eden 3. kişi zamiri \*in morfeminin bir kalıntısı olan bu ses, Türkiye Türkçesi ağızlarında teklik 3. kişiyi gösteren bir ek durumundadır (Pekacar & Erdem Uçar, 2012, s. 230-234). Bu sesin türeme bir ses olmadığını belirten Dinar (2015)'in tespitlerine göre Batı Grubu ağızlarında çok yaygın olarak kullanılıp Doğu ve Kuzeydoğu Grubu ağızlarında hiç görülmeyen “-DI(n)” yapısı, Türkiye Türkçesi ağızlarının sınıflandırılmasında kullanılabilecek bir ölçüt olarak ortaya konulmuştur. Çok daha sınırlı bir kullanıma sahip olan “-DI(η)” yapısı ise Türkiye Türkçesi ağızlarında yaygın olarak kullanılan [ŋ] sesinin teklik 3. kişilerde -özellikle Batı Grubu ağızlarında örneksene yoluyla- /n/ sesinin yerine kullanılmasıyla ilgilidir (Dinar, 2015, s. 165).

## 24. Şimdiki zaman eki, Havza Ağzı'nda karakteristik özelliklerde farklı kullanımlara sahiptir:

Ekin geniş ünlülü {- (X)yo} ve {- (X)yA} biçimleri; Bekdiğin, Karahalil, Demiryurt, Dereköy, Karameşe, Aslançayır, Ereli, Sivrikese ve Yenimescit Mahallelerinde daha yaygın olarak kullanılmaktadır: *ahıyo* “akıyor” (11/54), *alıyom* “alıyorum” (11/53), *ekiyolar* “ekiyorlar” (16/5), *gouşuyo* “konuşuyor” (27/33), *örüyöñ* “örüyorsun” (30/27), *yapmıyo* “yapmıyor” (12/62), *yazıyō* “yazıyor” (2/40); *bitiye* “bitiyor” (19/41), *çekdürıyeñ* “çektiriyorsun” (19/21), *getürıye* “getiriyor” (45/23), *görüye* “görüyor” (6/45), *görmıye* “görmüyor” (18/17), *gullanıyem* “kullanıyorum” (20/23), *gurudıyeñ* “kurutuyorsun” (19/21), *yağıye* “yağıyor” (46/69), *yaşıyam* “yaşıyorum” (19/10), *yepiyem* “yapıyorum” (19/12).

Ekin dar ünlülü {- (X)yU} biçiminin çoğunlukla Bekdiğin, Beyköy, Demiryurt, Başpelit, Kamlık ve Kocapınar Mahallelerinde kullanıldığı tespit edilmiştir: *alıyū* “alıyor” (2/41), *duruyū* “duruyor” (1/40), *dutüyū* “tutuyor” (1/83), *edıyūk* “ediyoruz” (8/76), *gıdıyūg* “gıdıyoruz” (41/30), *gurutüyūz* “kurutuyoruz” (1/41), *unuduyūm* “unutuyorum” (5/96), *ūraşıyūK* “uğraşıyoruz” (25/7), *yapıyū* “yapıyor” (28/52). Özellikle Bekdiğin, Kale, Demiryurt ve Başpelit Mahallelerinde ekin dar ve uzun ünlülü [-ı], [ū] ve [-ū] biçimlerine de rastlanmaktadır: *açı* “açıyor” (1/85), *ateşlenım* “ateşleniyorum” (5/14), *çalışım* “çalışıyorum” (2/77), *ezın* “eziyorsun” (3/34), *garışmı* “karışmıyor” (4/56), *gaynatın* “kaynatıyorsun” (3/31), *gelıler* “geliyorlar” (2/73), *gırım* “giriyorum” (7/37), *tanışı* “tanışıyor” (4/19), *uğraşım* “uğraşıyorum” (14/7), *yapıler* “yapıyorlar” (1/63), *yemā\_yıdirım* “yemeği yediriyorum” (1/12); *duyūm* “duyuyorum” (17/87); *dökūk* “döküyoruz” (5/44), *ekūk* “ekiyoruz” (3/20), *gūdū* “güdüyor” (7/16), *verūk* “veriyoruz” (5/85).

Şimdiki zaman üçüncü teklik kişi eki, başta Bekdiğin, Karahalil, Başpelit ve Kamlık Mahallerinde olmak üzere {- (X)y} biçiminde görülmektedir: *aray* “arıyor” (26/10), *ayrılıy* “ayrılıyor” (1/100), *bulüy* “buluyor” (22/92), *duruy* “duruyor” (3/47), *gelıy* “geliyor” (34/13), *gılıy* “kılıyor” (1/84), *oküy* “okuyor” (26/30), *soruy* “soruyor” (14/28), *yapıy* “yapıyor” (28/61), *yaşāy* “yaşıyor” (5/31), *yollay* “yolluyor” (25/35), *yükleıy* “yükliyor” (4/52).

Şimdiki zaman çekiminde çokluk 1. kişi eki; daha yaygın olarak Bekdiğin, Kale, Ereli, Beyköy, Demiryurt ve Başpelit Mahallelerinde {+(X)K} biçimindedir: *edıyū`k* “ediyoruz” (8/76), *galkıyok* “kalkıyoruz” (1/8), *geçınıyug* “geçiniyoruz” (17/59), *haşlayūk* “haşlıyoruz” (12/71), *satuyug* “satıyoruz” (43/28), *sóylüyūk* “söylüyoruz” (2/45), *yapmāyūk* “yapmıyoruz” (3/56), *yıyūg* “yiyoruz” (22/12).

Bekdiğin, Kale, Demiryurt, Yenice, Başpelit ve Kamlık Mahallelerinde şimdiki zamanın teklik 3. kişi olumsuz çekiminin {-mAy} biçiminde olduğu tespit edilmiştir: *bılmđy* “bilmiyor” (5/31), *çıkımay* “çıkılmıyor” (2/79), *dönmey* “dönmemiyor” (8/39), *dudımay* “tutmuyor” (31/18), *durımay* “durumuyor” (21/49), *gelımey* “gelmemiyor” (16/27), *ödümey* “ödemiyor” (24/66), *yemey* “yemiyor” (31/36), *yürümey* “yürümüyor” (7/47).

Karahan, *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması* adlı eserinde Havza ve Lâdik dışındaki Samsun ağızlarını Batı Grubu ağızlarının V. alt grubunda değerlendirmektedir (2014, s. 167). Havza Ağzı'na ise Lâdik (Samsun), Amasya, Tokat, Sivas; Şebinkarahisar, Alucra (Giresun); Mesudiye (Ordu), Malatya merkez, Hekimhan, Arapgir ağızlarıyla birlikte Batı Grubu ağızlarının VI. alt grubunda yer vermektedir (2014, s. 167). Bu gruba ait ağız özellikleri, Havza Ağzı'na ait verilerle karşılaştırarak şöyle değerlendirilebilir:

VI. Alt Grup Ağzlarının Özellikleri (Karahan, 2014, s. 168-171)	Havza Ağzı'nın Özellikleri
[ó], [ú] ünlüleri ile [h], [ɲ], dip damak /g/ ünsüzü bu ağzılarda duyulur.	Dip damak /g/ ünsüzü dışında geçerlidir: <i>bóğün</i> “bugün” (39/17), <i>örüyóñ</i> “örüyorsun” (30/27); <i>gún</i> “gün” (40/40), <i>ekiyúg</i> “ekiyoruz” (42/41); <i>gırh</i> “kırk” (42/42), <i>yoh</i> “yok” (14/2); <i>goñşu</i> “komşu” (15/41), <i>oñ</i> “on” (16/24).
Ünlü yuvarlaklaşması genellikle yoğundur.	Örnekleri bulunmakla birlikte çok karakteristik bir özellik değildir: <i>bobasın</i> “babasının” (8/138), <i>bü</i> “bir” (31/81), <i>gibü</i> “gibi” (7/60), <i>kevgürden</i> “kevgirden” (3/36), <i>müsafimiz</i> “misafirimiz” (12/78), <i>ölü_bök</i> “öyle pek” (1/73), <i>şehürde</i> “şehirde” (7/48).
Ön damak ünsüzü /k/, iç ve son seslerde ince ünlülerin yanında orta damağa kayarak ünlü-ünsüz uyumsuzluğuna sebep olur.	Derlenen metinlerde örneğine rastlanmamıştır.
Ön ve art damak /g/ ünsüzleri, ön seste ünlü ile biten bir kelimeden sonra sızıcılaşarak düşer.	Bir örnekte tespit edilmiştir: <i>bi_ünde</i> “bir günde” (46/19).
Zamir kökenli 1. şahıs ekleri “-ım/-im,-ıñ/-ik/-ıñ”tır.	Kullanım, genel itibarıyla bu yöndedir: <i>dōmuşum</i> “doğmuşum” (24/11), <i>gılrım</i> “kılarım” (3/14); <i>gaynaturuk</i> “kaynatırız” (4/83), <i>yerleşmişük</i> “yerleşmişiz” (2/12); <i>duymuyoh</i> “duymuyoruz” (17/50).
Teklik 1. şahıs emir eki, yazı dilinde olduğu gibidir.	Varyantları olmakla birlikte benzerlik gösterir: <i>alayım</i> “alayım” (31/47), <i>bakayım</i> (6/23), <i>cevaplayım</i> “cevaplayayım” (6/23).
İstek eki “-a/-e”, genellikle çokluk 1. şahıslarda kullanılır.	Geçerli bir tespittir: <i>bineg</i> “binelim” (43/68), <i>demleyek</i> “demleyelim” (11/4), <i>gidek</i> “gidelim” (12/13), <i>işedek</i> “işetelim” (5/8).
Havza, Amasya, Sivas (Gürün, Divriği ve Kangal hariç) ve Tokat ağzlarında art damak ünsüzü /ğ/'nin sebep olduğu “e>á, a” değişmesi görülür.	Yaygın bir değişme değildir, sınırlı sayıda örneği bulunur: <i>ayçıçā</i> “ayçıçeği” (2/48), <i>ekmāmı</i> “ekmeğimi” (5/79).
Lâdik, Havza, Amasya, Tokat (Zile ve Artova hariç) kısmen Mesudiye, Şebinkarahisar, Alucra ve Suşehri ağzlarında /r/ düşmesi görülür.	İç ve son seslerde yaygın olarak görülen bir hadisedir: <i>atuk</i> “artık” (2/45), <i>bigaç</i> “birkaç” (3/74), <i>bilikte</i> “birlikte” (53/27), <i>boşlu</i> “borçlu” (11/69), <i>tuşu</i> “turşu” (3/25); <i>bi</i> “bir” (2/12), <i>hazı</i> “hazır” (28/45), <i>ikişe</i> “ikişer” (7/57), <i>otu</i> “otur” (1/15), <i>va</i> “var” (11/66), <i>ye</i> “yer” (11/15).
Lâdik, Havza, Amasya, Tokat, Mesudiye ve kısmen Sivas ağzlarında şimdiki zaman eki “-yo”dur.	Varyantları olmakla birlikte geçerli bir tespittir: <i>ahıyo</i> “akıyor” (11/54), <i>biliyom</i> “biliyorum” (55/29), <i>ekiyolar</i> “ekiyorlar” (16/5), <i>gazanamıyo</i> “kazanamıyor” (55/31), <i>goşşuyo</i> “konuşuyor” (27/33), <i>yapmıyo</i> “yapmıyor” (12/62).
Lâdik, Havza ve kısmen Amasya ağzlarında “o” zamirinin ünlüsü daralmıştır.	Yaygın olarak görülür: <i>u</i> “o” (8/135), <i>uña</i> “ona” (28/90), <i>uñda</i> “onda” (31/117), <i>unun</i> “onun” (8/138), <i>ununan</i> “onunla” (8/152).

Tablo-1: Batı Grubu VI. Alt Grup Ağzları ile Havza Ağzı'nın Özelliklerinin Karşılaştırılması

### 3. Havza'nın alt ağız bölgeleri

Havza Ağzı'nda, yukarıda belirtilen genel özelliklerin dışında, özellikle yörede farklı kullanıma sahip olan şimdiki zaman çekiminin karakterize ettiği üç alt ağız bölgesi belirlenmiştir.

### I. Bölge: {-(X)yo} Ağzı

Havza Ağzı'nın asıl ağzıdır. {-(X)yo} şimdiki zaman ekinin Havza ilçesinin her yerinde kullanıldığını görmek mümkündür. Karahan, *Anadolu Ağzılarının Sınıflandırılması* adlı eserinde (2014, s. 167), Havza Ağzı'nı Batı Grubu ağzılarının VI. alt grubu olarak değerlendirmektedir. Söz konusu şimdiki zaman ekiyle temsil edilen ağız bölgesi, Karahan (2014, s. 142-143)'ın Havza için verdiği gruba tam olarak uymaktadır.

Bu bölgedeki Bekdiğin, Karahalil, Ereli, Mısmılağaç, Aslançayır ve Sivrikese Mahallelerinde [ä] ünlüsü yaygınlıkla kullanılmaktadır: *älerinden* “ellerinden” (27/78), *ällah* “Allah” (44/2), *ällerin* “ellerin” (5/107), *ällerünü* “ellerini” (4/32), *älli* (15/2) ~ *ällü* “elli” (47/29), *älli* “elli” (41/12), *ämma* “ama” (42/94), *ämeliyetliyin* “ameliyatlıyım” (43/8); *dicäg* “diyecek” (46/16), *utandırüyän* “utandırıyorsun” (44/87).

/e/ > [ä], /a/ değişmesine bu ağız bölgesi içerisinde yer alan Bekdiğin, Karameşe ve Celil Mahallelerinde rastlanmıştır: *ekmāmı* “ekmeğimi” (5/79), *ayçiçä* “ayçiçeği” (2/48), *süzma* “süzme” (6/37), *sada* “sade” (37/33).

Art damak /k/ ünsüzünün sızıcılığı, diğer ağız bölgelerinde sınırlı olarak görülürken bu bölgede oldukça yaygındır: *hassaslarımış* “hassaslar imiş” (2/26), *hastam* “hastam” (4/6), *hoş buldük* “hoş bulduk” (5/1), *yoħarı* “yukarı” (1/15), *tavuhlarım* “tavuklarım” (1/18), *taħla* “takla” (2/83), *gaħvaltını* “kahvaltım” (3/6), *ayaħlarımđan* “ayaklarımđan” (5/13), *çıħaħ* “çıkalm” (1/3), *yoħ* “yok” (1/14).

/r/ ünsüzünün düşmesi, bu bölgede iç ve son seslerde sıkça görülen bir hadisedir: *atuk* “artık” (2/45), *bilikte* “birlikte” (53/27), *boşlu* “borçlu” (11/69), *gaşulaşıduK* “karşılaştık” (24/53), *tuşu* “turşu” (3/25); *hazı* “hazır” (28/45), *ikişe* “ikişer” (7/57), *otu* “otur” (1/15), *va* “var” (11/66), *ye* “yer” (11/15).

Sivrikese Mahallesi ağzındaki bir örnekte, ön ve art damak /g/ ünsüzleri, ön seste ünlüyle biten bir kelimedenden sonra sızıcılıştır ve düşer: *bi\_ünde* “bir günde” (46/19).

Bu bölgedeki mahallelerde zamir kökenli 1. şahıs ekleri {+(X)m}, {+(U)K} / {+(U)h} biçimlerindedir: *çıħarcam* “çıkarcacağım” (5/20), *dōmuşum* “doğmuşum” (24/11), *gılrım* “kılarım” (3/14); *çıħarucug* “çıkarcacağız” (31/67), *gaynaturuk* “kaynatırız” (4/83), *yapık* “yapıyoruz” (4/4), *yerleşmişük* “yerleşmişiz” (2/12); *duymuyoh* “duymuyoruz” (17/50).

Bölgenin genelinde *o* zamirinin ünlüsü daralmıştır: *u* “o” (8/135), *uħa* “ona” (28/90), *uħda* “onda” (31/117), *unun* “onun” (8/138), *ununaħ* “onunla” (8/152).

### II. Bölge: {-(X)y(U)} Ağzı

Şimdiki zaman ekinin kullanımı bakımından Batı Grubu ağzılarının VI. alt grubundan Malatya, Sivas ve Tokat'ın bazı bölgeleri ile VII. alt grubundan Gaziantep ağzılarıyla (Karahan, 2014, s. 144-145) paralellik göstermektedir. Havza Ağzı'nda bu ağız bölgesine Bekdiğin başta olmak üzere Kale, Beyköy, Karahalil, Demiryurt, Yenice, Başpelit, Ereli, Kamlık, Şeyhali, Celil, Kocapınar ve Mısmılağaç Mahalleleri dâhildir.

Bekdiğin ve Ereli ağzılarında birer örnekte [é] ünlüsüne rastlanmıştır: *gēdenler* “gidenler” (2/17), *ēlif* “lif” (30/27).

Bekdiğin, Kale, Beyköy, Karahalil ve Kamlık ağızlarında ünlü yuvarlaklaşmaları görülmektedir: *bobasının* “babasının” (8/138), *bü* “bir” (31/81), *eşüddüğümüz* “ışittiğimiz” (9/12), *gibü* “gibi” (7/60), *kevgürden* “kevgirden” (3/36), *müsafimiz* “misafirimiz” (12/78), *ölü böc* “öyle pek” (1/73), *şehürde* “şehirde” (7/48).

[ŋ] ünsüzü, ölçünlü Türkiye Türkçesinde varlığını yitirmesine rağmen bu bölgedeki mahallelerde yaygındır: *anŋen* “annen” (5/28), *dedeŋe* “dedene” (1/12), *geziŋ* “geziyorsun” (13/12), *gınasıŋ* “kınasını” (20/13), *gıŋıŋ* “kışım” (12/40), *havzanıŋ* “Havza'nın” (1/8), *köyüŋ* “köyün” (2/2), *ununanŋ* “onunla” (14/9), *yalnŋuz* “yalnız” (6/9).

Bu bölgedeki Bekdiğin, Beyköy, Başpelit, Mısmılağaç ile III. bölgedeki Dereköy ve Aslançayır ağızlarında geniş zaman bildirme teklik 1. kişi eki yaygın olarak  $\{+(y)Xm\}$  olmakla birlikte ekin  $\{+(y)Xn\}$  biçimine de rastlanmaktadır: *çakıralanlıyım* “Çakıralanlıyım” (22/22), *geliniyim* (19/4), *iki nüfusum* “iki nüfusum” (2/110), *mutluyum* (10/8), *yaşıdayım* “yaşıdayım” (6/12); *âmeliyetliyin* “ameliyatlıyım” (43/8), *köylüyün* “köylüyüm” (44/16), *yaşıdayın* “yaşıdayım” (44/15).

Başpelit ve Ereli ağızlarında şimdiki zaman üzerine ek-fiilin görülen geçmiş zamanı getirilmesiyle oluşturulan birleşik yapılı fiil çekimlerinde sonda genellikle [ŋ] bulunmaktadır: *çalyduŋ* “çalıyordu” (22/30), *gelidiŋ* “geliyordu” (22/30), *geliydiŋ* “geliyordu” (30/30), *gididiŋ* “gidiyordu” (22/30), *oluyduŋ* “oluyordu” (28/15).

Bekdiğin, Karahalil ve Mısmılağaç ağızlarında  $\{-(y)A\}$  istek eki, genellikle çokluk 1. şahıslarda kullanılmaktadır: *bineg* “binelim” (43/68), *demleyek* “demleyelim” (11/4), *gidek* “gidelim” (12/13), *işedek* “işetelim” (5/8).

### III. Bölge: $\{-(X)yA\}$ Ağzı

Daha dar bir kullanıma sahip olan  $\{-(X)yA\}$  ekiyle temsil edilen bu grup, Dereköy başta olmak üzere Demiryurt, Başpelit, Şeyhali, Celil ve Aslançayır Mahallelerinin ağızlarında tespit edilmiştir. Bu ek, Batı Grubu ağızlarının kuzey kesimlerinde yaygın olup II., III. ve V. gruptaki ağızlarda kullanılmaktadır.

### Sonuç

Elde edilen verilere göre Havza Ağzı'nın hem bağlı bulunduğu Batı Grubu ağızlarının hem de bu gruba bağlı VI. alt grubun özellikleriyle (Karahan, 2014, s. 115-151, 167-171) büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Bu ağız bölgesini diğer bölgelerden ayıran özellikler şöyle sıralanabilir:

1. [ä] ünlüsünün yaygın olarak kullanılması: *âlerinden* “ellerinden” (27/78), *âllah* “Allah” (44/2), *âllerin* “ellerin” (5/107), *âllerünü* “ellerini” (4/32), *âlli* “elli” (15/2) ~ *âllü* “elli” (47/29), *âmeliyetliyin* “ameliyatlıyım” (43/8), *âmma* “ama” (42/94), *dicâg* “diyecek” (46/16), *utandırıyân* “utandırıyor” (44/87).

2. Art damak /k/ ünsüzünün sızıcılığı: *hassaslarımıŋ* “hassaslar imiş” (2/26), *hastam* “hastam” (4/6), *hoŋ buldük* “hoş bulduk” (5/1), *yoharı* “yukarı” (1/15), *tavuhlarım* “tavuklarım” (1/18), *tahta* “takla” (2/83), *gahvaltını* “kahvaltını” (3/6), *ayahtarımđan* “ayaklarımđan” (5/13), *çıhağ* “çıkalm” (1/3), *yoh* “yok” (1/14).

3. Arka ve orta damak [ŋ] ünsüzünün korunması: *beŋ* “ben” (8/19), *eŋ* “en” (2/13), *goŋŋu* “komşu” (12/1), *yalyuz* “yalnız” (6/9).

4. Zamir kökenli 1. şahıs eklerinin genel itibarıyla “-ım/-im,-ık/-ik/-ih” biçimlerinde olması: *dōmuşum* “doğmuşum” (24/11), *gılırim* “kılarım” (3/14); *gaynaturuk* “kaynatırız” (4/83), *yerleşmişük* “yerleşmişiz” (2/12); *duymuyoh* “duymuyoruz” (17/50).

5. Şimdiki zaman eki olarak {-(X)yo} biçiminin yanında {-(X)yA}, {-(X)yU}, [-ĩ] / [ũ] / [-ü-], {-(X)y} gibi farklı biçimlerin kullanılması: *aħıyo* “akıyor” (11/54), *yapmıyo* “yapmıyor” (12/62), *yazyıō* “yazıyor” (2/40); *bitiye* “bitiyor” (19/41), *görüye* “görüyor” (6/45), *kesiye* “kesiyor” (19/51); *aliyū* “alıyor” (2/41), *unuduym* “unutuyorum” (5/96), *unuduym* “unutuyorum” (5/96); *çalışım* “çalışıyorum” (2/77), *tanişī* “tanışıyor” (4/19), *duyūm* “duyuyorum” (17/87), *güdü* “güdüyor” (7/16); *ayriliy* “ayrılıyor” (1/100), *yapiy* “yapıyor” (28/61), *yükley* “yükliyor” (4/52).

6. /o/ zamirinin ünlüsünün daralması: *u* “o” (8/135), *uŋa* “ona” (28/90), *uŋda* “onda” (31/117), *unun* “onun” (8/138), *ununaŋ* “onunla” (8/152).

### Kısaltmalar

**Ar.:** Arapça

**Far.:** Farsça

**Fr.:** Fransızca

**TDK:** Türk Dil Kurumu

### Kaynakça

- Abdî-zâde Hüseyin Hüsameddin Efendi (2007). *Amasya Tarihi* (Cilt I) (M. Aydın & G. Aydın, Ha.). Amasya: Amasya Belediyesi.
- Dinar, T. (2015). Anadolu Ağzlarında, Görülen Geçmiş Zaman ve Dilek-Şart Kipi 3. Teklik Şahıs Çekimlerinde Görülen /n/ Sesi ve Kullanıldığı Bölgeler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (53), 155-199.
- Erdem, M. D. (2001). *Asarcık Ağzı*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Erdem, M. D. (2006). Samsun Ağzları. *Geçmişten Geleceğe Samsun* (C. Yılmaz, Haz.) (Cilt 1, s. 637-642). içinde Samsun: Samsun Büyükşehir Belediyesi.
- Gemalmaz, E. (1999). Ağız Bilim Araştırmalarının Gerekliliği. *Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni*. Ankara: TDK, 4-13.
- Gülensoy, T. (1988). Karadeniz Ağzlarına Toplu Bir Bakış. *Birinci Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri 1986*. Samsun: OMÜ Eğitim Fakültesi, 205-209.
- Havza Kaymakamlığı (2003). *Havza*. Sivas: Doğan Ofset.
- Karahan, L. (2014). *Anadolu Ağzlarının Sınıflandırılması*. Ankara: TDK.
- Kartallıoğlu, Y. (2011). *Klasik Osmanlı Türkçesinde Eklerin Ses Düzeni (16, 17 ve 18. Yüzyıllar)*. Ankara: TDK.
- Kemik, F. (2019). *Alaçam (Samsun) Ağzı*. Doktora Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Korkmaz, Z. (1995). Eski Anadolu Türkçesinde Aslı Ünlü (Vocal) Uzunlukları. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar* (Cilt 1, s. 443-458). içinde Ankara: TDK.
- Kuzucu, K. (2013). Osmanlı Döneminde Havza Kaplıcaları ve Kasabanın Sosyo-Ekonomik Gelişimindeki Rolü. *Tarih Boyunca Karadeniz Ticareti ve Canik* (O. Köse, Ed.) (Cilt 1, s. 323-338). içinde Samsun: Canik Belediyesi Kültür.



- Özgül, A. G. (2020). *Ladik (Samsun) Ağızı*. Doktora Tezi. Ankara: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Pekacar, Ç. & Erdem Uçar, F. M. (2012). Nevşehir ve Diğer Anadolu Ağızlarında Fiillerin Teklik 3. Şahıs Çekimlerinde /n/ Sesi. 1. *Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu Bildirileri 16-19 Kasım 2011, Nevşehir* (A. Öger, Ed) (Cilt 2, s. 225-235) içinde Ankara: Nevşehir Üniversitesi.
- Sümer, F. (1972). *Oğuzlar (Türkmenler)*. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Tekin, T. (1975). *Ana Türkçede Aslı Uzun Ünlüler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tuna, O. N. (1960). Köktürk Yazılı Belgelerinde ve Uygurcada Uzun Vokaller. *TDAY Belleten 1960*, 213-282.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Yıldız, O. (2015). Birleşik Kelimelerde Görülen Fonetik Hadiseler, Terimleri, Tanımları ve Örneklerinin Tasnifi Üzerine. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 231-252.
- Yıldız, O. & Yalkın, A. O. (2021). *Tarihî Türk Lehçeleriyle Karşılaştırmalı Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ.
- Yücel, S. (2001). *İlk Kıvılcım, M. Kemal Paşa'nın Havza Günlüğü ve Havzalıları*. Samsun: Havza İlçesi ve Köylerine Hizmet Götürme Birliği.

## 11. Noktalama işaretleri kullanma güçlüklerinin yapay zekâ yöntemiyle modellenmesi Romeo-Juliet örneği (I.Perde)

Neşe AYDIN KARAASLAN<sup>1</sup>

Şerife SAZAK İBİŞ<sup>2</sup>

**APA:** Aydın Karaaslan, N. & Sazak İbiş, Ş. (2023). Noktalama işaretleri kullanma güçlüklerinin yapay zekâ yöntemiyle modellenmesi Romeo-Juliet örneği (I.Perde). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 176-185. DOI: 10.29000/rumelide.1342103.

### Öz

Konuşmanın yazıya aktarılması konusunda kelimeler ve cümleler arasındaki anlam boşluklarının tamamlanmasını sağlayan en önemli unsurların başında noktalama işaretleri gelmektedir. Bununla birlikte yazılı metinlerde metne açıklık getirmek ve metindeki anlatımı kuvvetlendirmek için de uyulması gerekli bazı kurallar vardır. Noktalama işaretleri de bu kuralların başında gelmektedir ama hangi seviyede ve ne şekilde olursa olsun yazılı anlatım metinleri incelendiğinde noktalama işaretleri ile ilgili kullanım hatalarına rastlanmaktadır. Tiyatro metinlerinde noktalama işaretleri kullanma sıklığı oldukça fazladır. Bu çalışmada da diyalog örneklerinin yoğunlukta olduğu ve noktalama işaretlerinin net olarak görülebildiği bir tiyatro metni olan Shakespeare'in Romeo ve Juliet isimli eseri tercih edilmiştir. Tiyatro metninin yalnızca birinci perdesi çalışmaya dâhil edilmiştir. Toplamda 17 adet noktalama işareti çalışma kapsamında incelenmiştir. Metnin birinci perdesinde bulunan bütün tümceler yapay zekâ kavramı çerçevesinde önce noktalama işaretsiz şekliyle ChatGPT programında bulunan sohbet çubuğuna kopyalanmış programdan yanıt alındıktan sonra metnin aslı ile bu yanıtlar noktalama işaretlerinin kullanımı bakımından karşılaştırılmıştır. Asıl metinde ve ChatGPT'de hangi noktalama işaretinin toplamda kaç kez kullanıldığı bilgisi sonuç verilerine eklenmiştir. Bu veriler kıyaslandıktan sonra ChatGPT'nin bu metindeki noktalama işaretlerini kullanma hususu tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan yazım kılavuzu, Shakespeare'in 'Romeo ve Juliet' isimli eseri ve bir yapay zekâ programı olan ChatGPT kullanılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Noktalama işaretleri, Romeo-Juliet, ChatGPT

## Artificial intelligence of challenges using punctuation modeling by method Romeo - the example of Juliet (Current I)

### Abstract

Punctuation marks are one of the most important elements that enable the transfer of speech to writing and the completion of the gaps in meaning between words and sentences. However, there are some rules to be followed in order to clarify the text in written texts and to strengthen the expression in the text. Punctuation marks are one of these rules, but when written expression texts are examined at whatever level and in whatever form, errors in punctuation are encountered. The frequency of

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ortak Dersler Bölümü (Kütahya, Türkiye), karaaslannese@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5844-8778 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342103]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Başkent Üniversitesi, Anadolu OSB Meslek Yüksekokulu, Makine Bölümü (Ankara, Türkiye), serifesazak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9537-2103

using punctuation marks in theater texts is quite high. In this study, Shakespeare's Romeo and Juliet, a theater text in which dialogue examples are dense and punctuation marks can be clearly seen, was preferred. Only the first act of the theater text was included in the study. A total of 17 punctuation marks were analyzed within the scope of the study. Within the framework of the concept of artificial intelligence, all sentences in the first act of the text were first copied to the chat bar in the ChatGPT program without punctuation marks, and after receiving a response from the program, the original text and these responses were compared in terms of the use of punctuation marks. The total number of times each punctuation mark was used in the original text and in ChatGPT was added to the result data. After comparing these data, ChatGPT's use of punctuation marks in this text was determined. In the study, the spelling guide published by the Turkish Language Association, Shakespeare's 'Romeo and Juliet' and ChatGPT, an artificial intelligence program, were used to collect data.

**Keywords:**Punctuation,Romeo-Juliet, ChatGPT

### **Araştırmanın amacı**

Günümüzde yaygın olarak kullanılmaya başlanan ChatGPT programının çoğunlukla e-ticaret, turizm, sağlık vb. alanlarda etkin rol aldığı görülmektedir. Soru – cevap yöntemiyle diyalog kurmaya dayalı bir yapay zekâ dizgesiyle donatılmış bu program, dil bilimsel alanlarda da birtakım çalışmaların ortaya konulmasında öncülük edebilir. Bu bağlamda diyaloglarla örülü zengin bir tiyatro metni olan Romeo ve Juliet eseri esas alınarak bu metindeki noktalama işaretlerinin ChatGPT programı kullanılarak incelenmesi araştırmanın ilk amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın diğer bir amacı ise metindeki noktalama işaretlerinin türüne göre sayısının belirlenmesi ve bu sayıların ChatGPT programının verdiği dönütlerle hangi oranda uyum sağladığını ortaya koymaktır.

### **Araştırmanın yöntemi**

Yapay zekâ kavramı çerçevesinde Shakespeare'in Romeo ve Juliet metninin birinci perdesinde bulunan bütün tümceler önce noktalama işaretlerinden arındırılmış, sonrasında ise bu tümceler ChatGPT programında bulunan sohbet çubuğuna kopyalanmıştır. Bu işlemin devamında ChatGPT'ye "Bu metni noktalama işaretleri ile yeniden yaz." komutu verilmiştir. Programdan yanıt alındıktan sonra metnin aslı ile bu yanıtlar noktalama işaretlerinin kullanımı bakımından karşılaştırılmıştır.

Tüm noktalama işaretleri ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Her işaretin tanımı, Türk Dil Kurumu sayfasına başvurularak tanımlanmıştır. Başlıklardaki açıklamalar yalnızca tek sayfadan veri alınarak işaretin doğru ve yanlış kullanımlarının örneklendirilmesiyle belirlenmiştir.Asıl metinde ve ChatGPT'de hangi noktalama işaretinin toplamda kaç kez kullanıldığı bilgisi sonuç verilerine eklenmiştir. Bu veriler kıyaslandıktan sonra ChatGPT'nin bu metindeki noktalama işaretlerini kullanma hususu tespit edilmiştir.

Değerlendirme yapılırken belirlenen derlemdeki bütün tümcelere çalışmada yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırma verilerinin istatistiksel bir analizi yapılmıştır.

### **Sınırlılıklar ve kapsam**

Bu çalışmada diyalog örneklerinin yoğunlukta olduğu yani ulaşılabilir bir evren seçilerek noktalama işaretlerinin net olarak görülebildiği bir tiyatro metni tercih edilmiştir. Tiyatro metninin yalnızca birinci

perdesi çalışmaya dâhil edilmiştir. Toplamda 17 adet noktalama işareti çalışma kapsamında incelenmiştir.

## Giriş

Dil; kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme, iletişimlerini sağlama hususunda temel bir işleve sahiptir. Bununla beraber sadece konuşma ile sınırlı değildir. Yazı ve işaret kullanımıyla da bir bütündür. Konuşmanın yazıya aktarılmasında kelimeler ve cümleler arasındaki anlam boşluklarının tamamlanmasında bu bütünlüğü sağlayan en önemli unsur ise noktalama işaretleridir. Noktalama işaretleri, ilk olarak, karışabilecek olanı ayırmak, karışmayı önlemek için kullanılmıştır. Daha sonraları duyguların aktarılmasına yardımcı olacak işaretler geliştirilmiştir (Atasoy, 2010, s.824).

TDK yazım kılavuzunda noktalama işaretleri ‘Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılır.’ (<http://tdk.gov.tr>) şeklinde açıklanır. Bu tanımdan hareketle yazılı bir metinde anlatımı anlaşılır kılmak, sözdizimsel özellikleri yansıtmak, yazının tam ve doğru bir şekilde ifade edilebilmesini sağlamak için noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Türkçede noktalama işaretleri Batılı anlamda ilk kez Şinasi tarafından yazılan “Şair Evlenmesi” (1860) isimli tiyatro metninde kullanılmıştır. Bu dönemde edebiyatımıza Batıdan giren gazete, tiyatro, hikâye ve roman gibi türlerde, noktalama işaretlerinin öncelikle çeviri yoluyla kullanıldığı, çevrilen eserlerdeki noktalamaların etkili bir konumda olduğunu aktaran Durukoğlu ve Büyükelçi, çalışmalarında şu bilgilere de yer vermiştir:

*“Noktalamayla ilgili terimlerin büyük bir kısmı Fransızcadan dilimize girmiştir. Bu kavramların adlandırılmasında Fransızca terimlerden bazıları (virgül, parantez, ayraç / apostrof), önceleri kabul görmüş, daha sonra virgül dışında pek çok noktalama terimi Türkçeleştirilmiş; ‘soru, ünlem, ayraç, kısa çizgi, uzun çizgi, tırnak, kesme’ adları terim olarak dilimizde tutunmuştur. Son zamanlarda bunlara bir de ‘yay ayraç’ eklenmiştir. Arapça asıllı olan ‘nokta’ kelimesi, ‘iki nokta, üç nokta, sıralı noktalar’ şeklindeki türleriyle birlikte Türkçeye mal olmuştur.”*(Durukoğlu ve Büyükelçi, 2018: 13-14).

Tiyatro metinleri, noktalama işaretlerinin kullanım sayısı ve çeşitliliği açısından oldukça zengindir. Çalışmamıza konu olan “Romeo ve Juliet” isimli tiyatro metni de bu yönüyle değerlendirilecektir.

Çağımızda yapay zekâ gerek akademik gerekse de teknolojik çevrelerde büyük ses getirmiş ve kullanım alanlarını genişletmiştir. Noktalama işaretleri ve kullanımı hususunda da başvurulan kaynaklar arasında olan yapay zekâ, uygulanan metinler üzerinde noktalama işaretlerini kullanmaktadır.

## 1. Noktalama işaretleri

### 1.1. Nokta

Türk Dil Kurumunun nokta işareti için verdiği tanım, “Cümlelerin bittiğini anlatmak için sonuna konulan, küçük benek biçimindeki noktalama işareti (.)” (<http://tdk.gov.tr>) şeklindedir.

ChatGPT, Özdemir Nutku’nun çevirisini yaptığı Romeo ve Juliet adlı metinde (Shakespeare, 2006: 21) kullanılan toplam 3 noktadan 2’sini doğru, 1’ini ise yanlış tespit etmiştir:

Prens Escalus maiyetiyle girer  
Bastırmak için sizin uğursuz kininizi  
Montague karısı ve Benvoliodan  
başka herkes çıkar

Prens Escalus maiyetiyle girer. Bastırmak için sizin uğursuz kininizi, Montague karısı ve Benvolio'dan başka herkes çıkar.

**Şekil 1:** Nokta işaretinin ChatGPT'deki doğru ve yanlış kullanım örneği.

Yukarıdaki cümlelerde geçen “kininizi” sözcüğünden sonra kullanılması gereken nokta işaretini ChatGPT, virgül olarak işaretlemiş ve yanlış bir kullanım örneği göstermiştir. Diğer cümlelerde geçen nokta işareti, program tarafından doğru olarak belirlenmiştir.

## 1. 2. Virgül

Virgül, “Yazılı cümlelerde birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime grupları arasına konulan, kısa bir durmayı göstermek için kullanılan noktalama işaretinin adı(,)” (<http://tdk.gov.tr>) olarak TDK’de tanımlanmıştır.

Güzel bir topluluk, nereye gelecek bunlar? UŞAK Yukarıya. ROMEO Yukarıya nereye? UŞAK Bizim eve, yemeğe.	Güzel bir topluluk nereye gelecek bunlar UŞAK Yukarıya ROMEO Yukarıya nereye UŞAK Bizim eve yemeğe
--	--

**Şekil 2:** Virgül işaretinin ChatGPT'deki doğru kullanım örneği.

Yukarıdaki örnek cümlelerde görüldüğü üzere; “Güzel bir topluluk nereye gelecek bunlar / Yukarıya / Yukarıya nereye / Bizim eve yemeğe” dizeleri, noktalama işareti kullanılmadan ChatGPT yapay zekâ programına aktarılmıştır. Yapay zekâ programının virgül kullanma hususundaki verileri şu şekildedir:

“Güzel bir topluluk, nereye gelecek bunlar?  
Yukarıya.  
Yukarıya nereye?  
Bizim eve, yemeğe.” (Shakespeare, 2006: 31)

Veriden hareketle yukarıdaki dizelerde kullanılması gereken iki adet virgül işaretinin yapay zekâda doğru kullanıldığı görülmüştür.

Sen Capulet, benimle geleceksin! Sen de öğleden sonra Montague! İyice aranmayı öğrenmek için bu konuda, Her zamanki yerine Freetown'da. Bir daha söylüyorum, hemen dağılsın canını sevenler,	Sen Capulet benimle geleceksin Sen de öğleden sonra Montague! İyice aranmayı öğrenmek için bu konuda Her zamankiyarı yerine Freetownda Bir daha söylüyorum Hemen dağılsın canını sevenler
--	---

**Şekil 3:** Virgül işaretinin ChatGPT'deki yanlış kullanım örneği.

Yukarıdaki örnek cümlelerde görüldüğü üzere, “Sen Capulet benimle geleceksin / Sen de öğleden sonra Montague / İyice aranmayı öğrenmek için bu konuda/Her zamanki yerinde Freetown'da / Bir daha

*söylüyorum hemen dağılsın canını sevenler*” dizeleri, noktalama işareti kullanılmadan ChatGPT programına aktarılmıştır. Yapay zekâ programının virgül kullanma hususundaki verileri şu şekildedir:

*“Sen Capulet, benimle geleceksin!  
Sen de öğleden sonra Montague!  
İyice aranmayı öğrenmek için bu konuda,  
Her zamanki yerinde Freetown’da  
Bir daha söylüyorum, hemen dağılsın canını sevenler”* (Shakespeare, 2006: 21).

Veriden hareketle yukarıdaki dizelerde kullanılması gereken virgül işaretinin sadece ilkdizede doğru kullanıldığı görülmüştür. Doğru kullanım:

*Capulet, benimle geleceksin,  
Sen de öğleden sonra Montague  
İyice aranmayı öğrenmek için bu konuda  
Her zamanki yargı yerine, Freetown’da  
Bir daha söylüyorum: hemen dağılsın canını sevenler!”*(Shakespeare, 2006: 21).

### 1. 3. Noktalı virgül

TDK’de noktalı virgül, “*Bağımsız fakat mantık açısından birbirini bütünleyen cümleleri bağlayan noktalama işaretinin adı (;).*” (<http://tdk.gov.tr>)olarak tanımlanmıştır.ChatGPT, metindeki noktalı virgül işaretlerini doğru olarak tespit edememiştir.

### 1. 4. İki nokta

İki nokta işareti TDK’de, “*Kendisinden sonra örnek verilecek veya açıklama yapılacak cümlelerin sonuna konulan noktalama işareti (:).*”(http://tdk.gov.tr)şeklinde açıklanmıştır. Metinde 12 adet iki nokta işareti kullanılmasına rağmen ChatGPT’de, işaretin doğru kullanımına rastlanamamıştır.

### 1. 5. Üç nokta

“*Tamamlanmamış cümlelerin sonuna veya başına yan yana konulan noktalama işaretinin adı (...).*” (<http://tdk.gov.tr>) olarak TDK’de tanımlanan üç nokta işareti, metinde 9 yerde kullanılmıştır fakat ChatGPT, bu işareti tespit edememiştir.

### 1. 6. Soru işareti

Soru işareti, “*Soru cümlelerinin sonuna konulan noktalama işaretinin adı (?).*” (<http://tdk.gov.tr>)şeklinde TDK’de tanımlanmıştır.

ChatGPT, incelenen metinde (Shakespeare, 2006: 38) kullanılan toplam 2 soru işaretinden 1’ini doğru, 1’ini yanlış tespit etmiştir:

## Nasıl bağışlanmamız için söylev mi çekeceğiz Yoksa özür dilemeden içeri mi gireceğiz

"Nasıl, bağışlanmamız için söylev mi çekeceğiz, yoksa özür dilemeden içeri mi gireceğiz?"

**Şekil4:**Soru işaretinin ChatGPT’deki doğru ve yanlış kullanım örneği.

Yukarıdaki cümlelerde geçen “*çekeceğiz*” sözcüğünden sonra kullanılması gereken soru işaretini ChatGPT, virgül olarak işaretlemiş ve yanlış bir kullanım örneği göstermiştir. Diğer cümlede geçen soru işareti, program tarafından doğru olarak belirlenmiştir.

### 1. 7. Ünlem işareti

Ünlem işareti TDK’de, “*Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma vb. duyguları anlatan, bir doğa sesini yansıtan kelime veya cümlelerin sonuna konulan noktalama işaretinin adı, ünlem ( ! )*.”(<http://tdk.gov.tr>)biçiminde tanımlanmıştır.

Ey kavıacı sevgi! Sevilen nefret, Eyağır hafiflik. Ağırbaşlı uçarılık,	Ey kavıacı sevgi Sevilen nefret Eyağır hafiflik Ağırbaşlı uçarılık
---	---

**Şekil 5:** Ünlem işaretinin ChatGPT’deki doğru ve yanlış kullanım örneği.

Yukarıdaki örnek cümlelerde görüldüğü üzere; “*Ey kavgacı sevgi sevilen nefret*’, ‘*Ey ağır hafiflik ağır uçarılık*” dizeleri, noktalama işareti kullanılmadan ChatGPT yapay zekâ programına aktarılmıştır. Yapay zekâ programının ünlem işareti kullanma hususundaki verileri şu şekildedir:

“*Ey kavgacı sevgi! Sevilen nefret,*  
*Ey ağır hafiflik. Ağırbaşlı uçarılık,*”(Shakespeare, 2006: 25).

Veriden hareketle yukarıdaki dizelerde kullanılması gereken 4 adet ünlem işaretinin sadece ilk dizede doğru kullanıldığı görülmüştür. Doğru kullanım:

“*Ey kavgacı sevgi! Sevilen nefret!*  
*Ey ağır hafiflik! Ağırbaşlı uçarılık!*”(Shakespeare, 2006: 25).

### 1. 8. Kısa çizgi

“*Satır sonuna sığmayan kelimeleri, hecelere bölerken kullanılan noktalama işaretinin adı, tire ( - )*.”(<http://tdk.gov.tr>)şeklinde TDK’de tanımlanan kısa çizgi işareti, metinde 3 adet kısa çizgi kullanılmasına rağmen ChatGPT tarafından tespit edilememiştir.

### 1. 9. Uzun çizgi

“*Karşılıklı konuşmada, konuşanın değiştiğini göstermek için kullanılan noktalama işaretinin adı, konuşma çizgisi, tire (-)*” (<http://tdk.gov.tr>)olarak’da tanımı yapılan uzun çizgi işareti, metinde 5 yerde kullanılmıştır fakat ChatGPT, bu işareti tespit edememiştir.

**1. 10. Eğik çizgi**

“*Yan yana yazılan dizeler, kelime grupları ve cümle öğeleri, adres yazarken kapı numarası ile daire numarası vb. nin arasına konulan noktalama işareti ( / ).*” (<http://tdk.gov.tr>)olarak TDK’de tanımlanan eğik çizgi işareti, metinde kullanılmamıştır.

**1. 11. Ters eğik çizgi**

TDK’de, “*Bilişim uygulamalarında art arda gelen dizinleri birbirinden ayırt etmek için kullanılır.*” (<http://tdk.gov.tr>)şeklinde tanımlanan ters eğik çizgi, metinde kullanılmamıştır.

**1. 12. Tırnak işareti**

Tırnak işareti TDK’de, “*Bir metnin içinde başkasından aktarılan yazı veya sözlerin başına ve sonuna konulan noktalama işaretinin adı ( ‘...’ ).*” (<http://tdk.gov.tr>)olarak açıklanmıştır.

akıllandığın gün, öyle değil mi Jule? Na yeminle size işte. Güzel yumurcak ağlamayı kesip de "Evet" demez mi? Şakanın gerçek olduğunu görecektim meğer. Unutmam bunu bin yıl yaşasam da. Öyle değil mi Jule? dedi kocam. "Evet" dedi bu şirin maskara da. LADY	Güzel yumurcak ağlamayı kesip de Evet demez mi Şakanın gerçek olduğunu görecektim meğer Unutmam bunu bin yıl yaşasam da Öyle değil mi Jule dedi kocam Evet dedi bu şirin maskara da
--	---

**Şekil 6:** Tırnak işaretinin ChatGPT’deki doğru ve yanlış kullanım örneği.

Yukarıdaki örnek cümlelerde görüldüğü üzere; “*Güzel yumurcak ağlamayı kesip de evet demez mi / Şakanın gerçek olduğunu görecektim meğer / Unutmam bunu bin yıl yaşasam da / Öyle değil mi Jule dedi kocam / Evet dedi bu şirin maskara da*” dizeleri noktalama işareti kullanılmadan ChatGPT yapay zekâ programına aktarılmıştır. Yapay zekâ programının tırnak işareti kullanma konusundaki verileri şu şekildedir:

“*Güzel yumurcak ağlamayı kesip de: ‘Evet’ demez mi Şakanın gerçek olduğunu görecektim meğer, Unutmam bunu bin yıl yaşasam da! Öyle değil mi Jule’ dedi kocam, ‘Evet’ dedi bu şirin maskara da!*” (Shakespeare, 2006: 35).

Veriden hareketle yukarıdaki dizelerde kullanılması gereken ‘*evet*’ kelimelerindeki tırnak işareti doğru kullanılmıştır. “*Öyle değil mi Jule’ dedi kocam*” dizesindeki tırnak işareti, ChatGPT yapay zekâ programında kullanılmamıştır.

**1. 13. Tek tırnak işareti**

“*Çift tırnak içinde verilen bir alıntıda yer alan bir başka sözü belirlemek için kullanılan noktalama işaretinin adı ( ‘...’ ).*” (<http://tdk.gov.tr>)olarak tanımlanan tek tırnak işareti, metinde kullanılmamıştır.

**1. 14. Denden işareti**

“*Bir çizelgede alt alta gelen aynı söz veya söz gruplarının tekrar yazılmasını önleyerek kolaylık sağlamak amacıyla kullanılan noktalama işaretinin adı ( ” ).*” (<http://tdk.gov.tr>)şeklinde tanımlanan denden işareti, metinde kullanılmamıştır.



**1. 15. Yay ayraç**

Yay ayraç işareti, “Cümle içinde geçen bir sözü metin dışı tutmak için o sözün başına ve sonuna getirilen noktalama işaretinin adı, parantez, mutariza ‘( )’.” (<http://tdk.gov.tr>) biçiminde TDK’de tanımı yapılan yay ayraç işareti, metinde 39 yerde kullanılmıştır fakat ChatGPT, bu işareti hiçbir yerde tespit edememiştir.

**1. 16. Köşeli ayraç**

“Ayraç içinde bulunan bir anlatımda veya ayraç içine alınması gereken bir açıklamada kullanılan [ ] biçimindeki köşeli ayraçın adı, köşeli parantez ( [ ] ).” (<http://tdk.gov.tr>) şeklinde tanımı yapılan köşeli ayraç işareti, metinde kullanılmamıştır.

**1. 17. Kesme işareti**

“Özel adlara, kısaltmalara ve sayılara getirilen ekleri, iki sözün birleşmesi sırasında ortaya çıkan ses düşmesini belirtmek için kullanılan noktalama işaretinin adı, kesme, kesme imi, apostrof ( ‘ ’ ).” (<http://tdk.gov.tr>) şeklinde TDK’de tarif edilmiştir.

ChatGPT’de incelenen metinde (Shakespeare, 2006: 37) kullanılan toplam 2 kesme işaretinden 1’ini doğru, 1’ini yanlış tespit etmiştir:

Söyle bana Parisin aşkına karşılık verecek mlsin Yardım etmedi diye kilerde Dadiya veriştiriyorlar her yerde bir telaş

Söyle bana, Paris’in aşkına karşılık verecek misin? Yardım etmedi diye, kilerde dadiya veriştiriyorlar. Her yerde bir telaş.

**Şekil 7:** Kesme işaretinin ChatGPT’deki doğru ve yanlış kullanım örneği

Yukarıdaki cümlelerde geçen “Dadiya” sözcüğünde kesme ile ayrılması gereken +{ya} eki, ChatGPT’de kesme işareti ile kullanılmamıştır. Diğer cümlede geçen “Paris’in” sözcüğünde ise kesme işareti, program tarafından doğru olarak belirlenmiştir.

**Sonuç**

**1.** Metinde toplam 312 adet nokta (.) mevcuttur. ChatGPT programının bulduğu nokta sayısı ise 272’dir. Bu durumda ChatGPT’nin bu metinde nokta işaretini doğru olarak tespit etme oranı %87’dir.

**2.** Metinde 371 adet virgöl (,) bulunmaktadır. ChatGPT programının bulduğu virgöl sayısı ise 143 ‘tür. Bu durumda ChatGPT’nin bu metinde virgülü doğru olarak saptama oranı %39’dur.

**3.** Metinde toplam 63 adet noktalı virgöl (;) bulunmaktadır. ChatGPT programının bulduğu noktalı virgöl sayısı ise 0’dır. Bu durumda ChatGPT’nin bu metinde noktalı virgöl işaretini tespit etme oranı %0’dır.

**4.** Metinde 12 adet iki nokta işareti ( : ) bulunmaktadır. ChatGPT programının bulduğu iki nokta işareti sayısı ise 0'dır. Bu durumda ChatGPT'nin bu metindeki nokta işaretini doğru olarak saptama oranı % 0'dır.

**5.** Metinde toplam 9 tane üç nokta (...) işareti vardır. ChatGPT programının bulduğu üç nokta sayısı ise 0'dır. Bu durumda ChatGPT'nin bu metinde üç nokta işaretini tespit etme oranı %0'dır.

**6.** Metinde toplam 72 adet soru işareti (?) tespit edilmiştir. ChatGPT programının bulduğu soru işareti sayısı ise 68'dir. Bu durumda ChatGPT'nin bu metinde soru işaretini doğru olarak saptama oranı %94'tür.

**7.** Metinde 104 adet ünlem işareti ( ! ) bulunmaktadır. ChatGPT programının bulduğu ünlem işareti sayısı ise 22 'dir. Bu durumda ChatGPT'nin bu metinde ünlem işaretini doğru olarak saptama oranı %21'dir.

**8.** Metinde 3 adet kısa çizgi ( - ) bulunmaktadır. ChatGPT programının bulduğu kısa çizgi sayısı ise 0'dır. Bu durumda ChatGPT'nin kısa çizgi işaretini bu metinde doğru olarak saptama oranı %0'dır.

**9.** Metinde toplam 5 adet uzun çizgi [ –(konuşma çizgisi)] bulunmaktadır. ChatGPT programının bulduğu uzun çizgi sayısı ise 0'dır. Bu durumda ChatGPT'nin uzun çizgi işaretini saptama oranı bu metinde %0'dır.

**10.** Metinde eğik çizgi işareti ( / ) bulunmamaktadır.

**11.** Metinde ters eğik çizgi ( \ ) bulunmamaktadır.

**12.** Metinde 12 adet tırnak işareti ( “ ” ) bulunmaktadır. ChatGPT programının bulduğu tırnak işareti sayısı ise 2'dir. Bu durumda ChatGPT'nin tırnak işaretini doğru olarak saptama oranı %17'dir.

**13.** Metinde tek tırnak işareti ( ‘ ’ ) kullanılmamıştır.

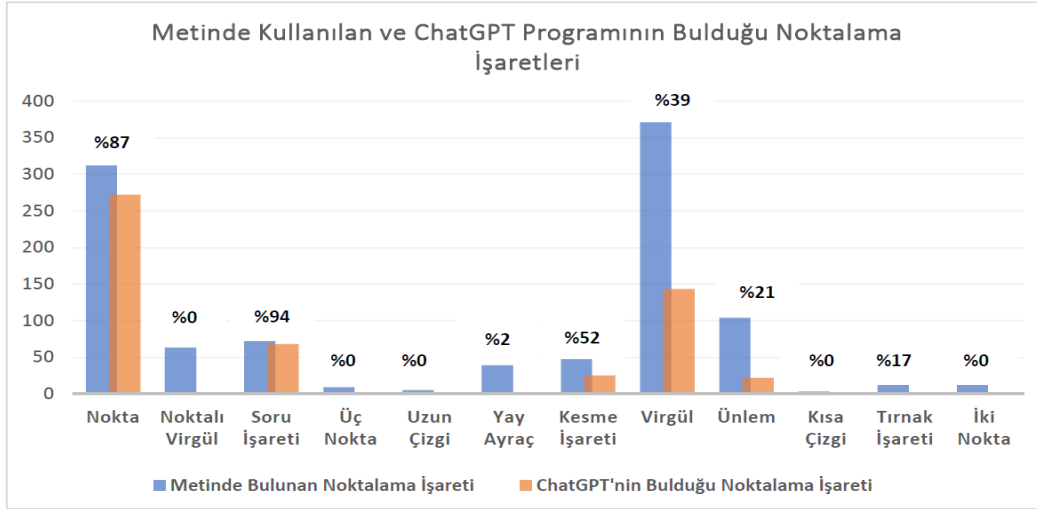
**14.** Metinde denden işareti (“) bulunmamaktadır.

**15.** Metinde 39 adet yay ayraç ( ) bulunmaktadır. ChatGPT programının bulduğu yay ayraç sayısı ise 0'dır. Bu durumda ChatGPT'nin bu metinde yay ayraç işaretini doğru olarak tespit etme oranı %0'dır.

**16.** Metinde köşeli ayraç işareti ( [ ] ) bulunmamaktadır.

**17.** Metinde 48 adet kesme ( ' ) işareti kullanılmıştır. ChatGPT programının bulduğu kesme işareti sayısı ise 25'tir. Bu durumda ChatGPT'nin bu metinde kesme işaretini doğru olarak saptama oranı %52'dir.

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle ChatGPT programının duyarlılığının en yüksek olduğu noktalama işareti,%94'lük oranla soru işaretidir.Programın bulmakta en çok zorlandığı işaret ise noktalı virgül (0/63) olmuştur.

**Tablo1:** Noktalama işaretleri istatistiği

Metinde ters eğik çizgi, tek tırnak işareti, eğik çizgi, köşeli ayraç ve denden işareti kullanılmamıştır.

Yapay zekâ, yazılı anlatımda sebep-sonuç, amaç-sonuç vb. yapıları birbirinden ayrı yazma eğilimindedir. Ayrıca noktalı virgölün kullanıldığı yerleri tanıma ile ilgili yapay zekânın tarama yaptığı metinlerde bu hususlara dikkat edilmemiş olabilir ya da kurallar, yeterli örnekte kullanılmamıştır.

Bu araştırmada temel prensipleriyle anlatılmaya çalışılan noktalama işaretlerinin yapay zekâ uygulamaları ve örnekleri, farklı şekilleriyle gösterilmiştir. İlişkili örneklerin verildiği bu çalışmada da görüldüğü gibi yapay zekâ ile ilgili yapılan açıklamalarda farklı tespitler yapılabilmektedir çünkü yapay zekâ her geçen gün kendisini yenilemektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, yapay zekâ sadece öğrenmeyi ve uygulamayı desteklemek için değil çok farklı alanlarda etkin şekilde kullanılmaktadır. Noktalama işaretleri kullanımı hususunda da etkin bir şekilde kendini geliştirmeye devam etmektedir.

### Kaynakça

- Atasoy, F. O. (2010). Noktalama İşaretlerinin Tarihi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(2), 823-861.
- Durukoğlu, S. ve Büyükelçi, B. (2018). Türk Dilinde Noktalama İşaretlerinin Kullanımı ve Tarihi Gelişimi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 14(6), 11-26.
- Shakespeare, W. (2006). *Romeo ve Juliet*. (Çev. Özdemir Nutku). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- <https://chat.openai.com/> (Erişim Tarihi: 02.05.2023)
- <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/> (Erişim Tarihi: 02.05.2023)

## 12. Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi kitapçıklarındaki noktalama işaretlerinin kullanımı / işlevleri: A1-A2

Muammer ŞEHİTOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Şehitoğlu, M. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi kitapçıklarındaki noktalama işaretlerinin kullanımı / işlevleri: A1-A2. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 186-206. DOI: 10.29000/rumelide.1342106.

### Öz

Çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan A1-A2 Yabancılara Türkçe öğretimi setinde yer alan dinleme kitapçıkları metinlerindeki noktalama işaretlerinin eksik kullanımı ve onların metindeki doğru anlamlandırma açısından işlevlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, anlatım bozukluğu oluşturan ve yazımı yanlış olan bazı cümle ve sözcüklere de dikkat çekilecektir. Yöntem olarak, çalışmada nitel araştırma yöntemine bağlı belge incelemesi tekniği kullanılmıştır. Teknikle her iki düzeydeki dinleme metinlerinden elde edilen veriler, noktalama işaretlerinin türlerine göre kullanımları temel alınarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgularda, A1 düzeyi dinleme metinlerinde, toplam 40 cümle örneğinde virgül işareti eksik kullanılmıştır. Kullanımlarda, sözcük türü bakımından en çok ad / zamirlerden sonraki eksiklik tespit edilmiştir. Bu sözcük türlerine ait 22 cümlede eksiklik olduğu bulgularla sabitlenmiştir. Söz dizimi açısından ise, virgül işaretinin en çok özne ögesinden sonra eksik kullanıldığı tespit edilmiş ve 14 cümlede özne ögesinden sonra virgülün eksik kullanıldığı görülmüştür. A2 düzeyinde ise, toplam 45 cümle içerisinde virgül işareti eksik kullanılmıştır. Yine A1 düzeyinde olduğu gibi ad / zamir türündeki sözcüklerden sonra virgül işareti eksik kullanılmıştır ve bu kullanımlar 24 cümlede tespit edilmiştir. Söz dizimi açısından ise, yine özne ögesinden sonra 23 cümlede virgül işaretinin eksik kullanıldığı görülmüştür. Böylelikle çalışmada, virgül işaretinin yoğun olarak ad / zamir sözcüklerinden ve özne ögelerinden sonra eksik kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, dinleme, noktalama işaretleri

## The use / functions of punctuation marks in listening education booklets in teaching Turkish to foreigners: A1-A2

### Abstract

The study aims to evaluate the incomplete use of punctuation marks in the texts of the listening booklets in the A1-A2 Foreigners to Turkish teaching set prepared by Yunus Emre Institute and their functions in terms of correct interpretation in the text. In addition, attention will be drawn to some sentences and words that constitute expression disorders and are misspelled. As a method, document analysis technique based on qualitative research method was used. The data obtained from listening texts at both levels with the technique were classified based on the use of punctuation marks according to their types. According to the findings, comma marks were used incompletely in a total of 40 sentences in Level A1 listening texts. In terms of word type, the most frequent missing comma after nouns / pronouns was detected. The findings show that these word types are missing in 22 sentences. In terms of syntax, it was determined that the comma mark was mostly missing after the

<sup>1</sup> Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı (Erzurum, Türkiye), mshtgl22@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4471-3283 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342106]

subject and it was seen that the comma was missing after the subject in 14 sentences. At A2 level, the comma mark was used missing in a total of 45 sentences. Again, as in A1 level, comma marking is missing after noun/pronoun type words and these uses are detected in 24 sentences. In terms of syntax, it is seen that the comma mark is missing in 23 sentences after the subject. Thus, the study concludes that the comma mark is intensively used missing after the noun / pronoun and subject elements.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, listening, punctuation marks

## 1. Giriş

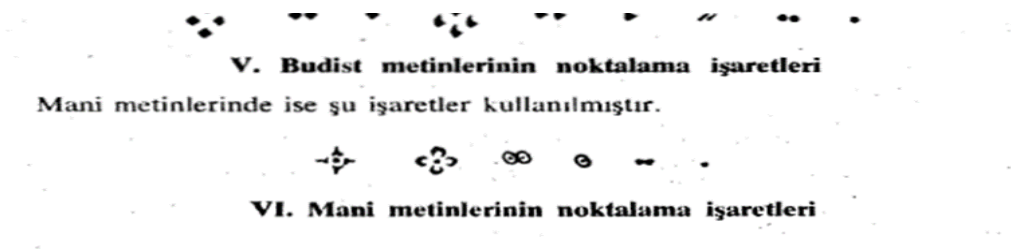
Doğal diller, dünya üzerinde bireyler arasında temel olarak yazılı ve sözlü iletişimi sağlayan dillerdir. Yazılı ve sözlü olarak yapılan iletişimin her türü, bireyin anlaşılabilirliği ve iletişimdeki anlamlandırma ve anlama düzeyini somut olarak belirleyen unsurları barındırmaktadır. Sözlü dilde sözcüklerin vurgu, tonlama ve söyleniş iletişimi için etkilidir. Çünkü bireyler, önemsedikleri, mesaj vermek istedikleri konu, kapsam ve içerikte, iletişim bağlamındaki kavram işaretlerini, sözcükleri ve sözcük öbeklerini daha etkili iletmek, alıcıya mesajı daha kolay anlayabileceği bir ses ve vurgu ile ifade etmek için çaba gösterirler. Bu, en kısa sürede, en etkili bir biçimde karşı tarafa, yani alıcıya, mesajını iletme isteğidir. Yazılı dilde ise, anlama becerileri için dinleme ve okumada, söz diziminin niteliği etkilidir. Öyle ki, cümlenin uzunluğu ile anlaşılabilirliği arasında genel olarak ters orantı vardır. Cümlenin uzunluğu arttıkça anlaşılma, anlamlandırma azalmakta, cümlenin uzunluğu kısaldıkça, anlaşılma, anlamlandırma artmaktadır. Elbette ki, farklı kısalıkta olan cümleler ve onların bağlamları bu genel durumun dışındadır. Dillerin söz dizimindeki bu anlamlandırma ve anlama düzeyinin niteliği, bir bakıma sözcükler ve sözcük öbeklerinden sonra kullanılan noktalama işaretlerini de gerekli kılmıştır.

Dünyada üzerinde temel iletişim için konuşurlar tarafından kullanılan doğal dillerde söz dizimi boyutunda cümlelerin anlaşılabilirliğini kolaylaştıran noktalama işaretleri, Türkçenin tarihî gelişim ve etkileşim dönemlerinde yazı dili boyutundaki eserlerde farklı alfabelerde değişik biçimlerde kullanılmıştır. Eski Türkçe Dönemi'ne ait Orhun yazıtlarında, Köl Tigin ve Bilge Kağan yazıtında, noktalama işaretlerinin kullanım türü az da olsa geçiş sıklığı yüksektir. Yazıtlarda kavram işaretlerini, sözcükleri, sözcük öbeklerini ve cümleleri birbirinden ayırmak için “:” noktanın kullanıldığı görülmüştür. Kullanımlara ilişkin bazı örnekler şöyledir:

t(a)bg(a)ç : bod(u)n : s(a)bı süç(i)g : (a)gısı : y(u)mş(a)k : (e)rm(i)ş (BK K4; Tekin, 2010, s. 44).

(e)dgü : bilge : kişig : (e)dgü : (a)lp : kişig : yor(i)tm(a)z : (e)rm(i)ş (KT G6; Tekin, 2010, s. 20).

Devam eden tarihî süreçte Eski Uygur Türkçesi Dönemi'ne ait eser metinlerinde de noktalama işaretlerinin farklı biçimlerle kullanıldığı görülür. Özellikle cümle sonunda nokta (.) işlevli olarak, Budist ve Manihaist çevreye ait metinlerde değişik işaretlerin kullanıldığı görülmüştür. Döneme ait farklı dinî ve kültürel çevrenin etkisiyle çevrilmiş eserlerde farklı yazım biçimlerine ve tekniklerine göre noktalama işaretlerinin kullanımındaki farklılıklar da ortaya çıkmıştır. Caferoğlu (1984), bu dönemdeki kullanılan farklı noktalama işaretlerinin dönemlere göre kullanımını eserinde şöyle göstermiştir (s. 173):



**Şekil 1.** Döneme ait metinlerde kullanılan noktalama işaretlerinin gösterilme biçimleri.

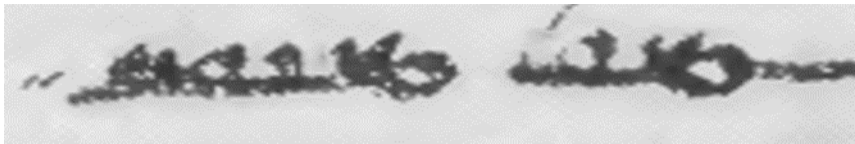
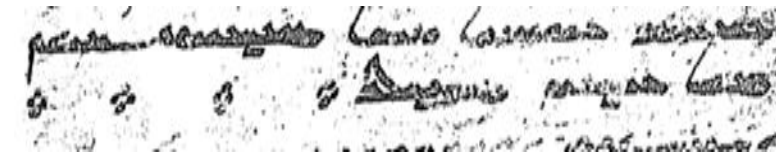
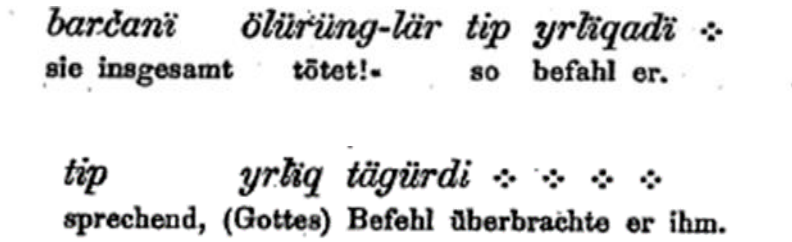
Eski Uygur Türkçesi Dönemi'nde Budist ve Manihaist çevrede çevrilmiş ve kaleme alınmış bazı eserlerdeki noktalama işaretlerine ilişkin kullanımlar şöyledir:

öz yaş kentü ürlüksüz menjüsüz erür.. (Tekin, 1976, s. 39).

takı y(e)me adruk uzlar kentü kentü uz işin işleyür .. (Hamilton, 2011, s. 11).

üçünç kunçıyı urılanmış. beglik yaragay tir. (Tekin, 2013, s. 19).

Hristiyan çevrede İncil'den çevrilmiş bir parçaya ait Uigurica (Müller, 1908) adlı eserde ise, noktalama işaretlerine ilişkin farklı bazı örnekler bulunmaktadır:



**Şekil 2.** Uigurica (Müller, 1908) adlı esere ait orijinal metinde yer alan bazı örnek kullanımlar

Dede Korkut Öyküleri'nde de yine noktalama işareti olarak nokta(.) nın sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Eserde, özellikle kısa cümlelerde yargıların netliğinin, vurgusunun nokta kullanımı ile keskinleştiği görülmektedir. Dede Korkut'un Dresden ve Vatikan Nüsha'larında noktanın kullanımına ait bazı örnekler şöyledir: İç Oguz Taş Oguz biglerin üstüne yıgnak itdi. Aç körse toyurdu. Yalın körse tonatdı. (Ergin, 1989, D15, s. 81). Çağırdılar Dedem Korkut gelür oldu. Oglamı alup babasına vardı.

(Ergin, 1989, V10, s. 82). Örneklerden de görüldüğü üzere noktanın her iki nüshada da özellikle de kısa cümlelerde kullanımı dikkat çekmektedir.

Tanzimat Dönemi, Türkçenin noktalama işaretlerinin farklı türdeki kullanımlarının başladığı dönem olarak bilinmektedir. Dönemin eserlerinden Şinasî'nin Şair Evlenmesi adlı eserinde birden fazla noktalama işaretlerinin kullanıldığı görülmektedir. Noktanın kullanımının dışında konuşma çizgisi ve ayrıç ( ) işaretinin de ayrıca eserde kullanıldığı yere göre açıklandığı görülmektedir (Tansel, 1996, s. 3-27). Şemsettin Sami ise, gerçek anlamda noktalama işaretlerinin belirli türlere göre ayrıldığı ve 14 farklı türü olduğunu "Usûl-i Tenkit ve Tertib" adlı eserinde dile getirmiştir (Akt. Kalfa, 2000, s. 9). Döneme ait diğer eserlerde yer alan noktalama işaretlerinin kullanımının gösterimi, çalışmanın kapsamı için fazla olduğundan bu bölümde sınırlı tutulmuştur.

Kısaca, Türkçenin tarihî süreçte noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin ilk dönemlerde sınırlı türdeki kullanımın daha sonraki dönemlerde değişik türdeki kullanımlarla birlikte yapıldığı ve özellikle alfabe değişikliklerini içeren metin örneklerinde tür olarak farklılığın olduğu göze çarpmaktadır. Tanzimat döneminden bu yana ise, noktalama işaretlerinin sıklıkla kullanıldığı ve türünün de arttığı metinlerden tanıklanmaktadır.

Türkçenin söz dizimi boyutunda, anlam evreni boyutunda ve dil olarak öğretiminde yazılı metinlerden hareketle tarihî süreçte noktalama işaretleri önemli olmuştur. Ana dili olarak Türkçenin öğretimi dışında yabancılara Türkçe öğretiminde de dilin temel becerilerinin kazandırılmasında bu işaretlerin işlevlerinin öğrenilmesi önem kazanmıştır. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kaynak kitabı olarak kullanılan Yedi İklim Türkçe Öğretimi setindeki dinleme eğitimi için hazırlanmış kitapçıklarda noktalama işaretlerinin metinlerdeki kullanımı ve işlevleri ile ilgili değerlendirmeler yapılacaktır.

## 2. Amaç / önem

Çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde A1-A2 düzeyinde dinleme öğrenme alanı için kullanılan kitapçık metinlerindeki noktalama işaretlerinin eksik kullanımı ve onların metindeki doğru anlamlandırma açısından işlevlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Özellikle hangi noktalama işaretinin kullanımındaki eksikliğin fazla olduğuna dikkat çekilmesi ve kullanımların anlamada ve algılamada dinleme becerisi için oluşturduğu / oluşturabileceği sorunlara ve de Türkçenin söz dizimi öğelerinin çözümlenmesindeki katkısına dikkat çekilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle çalışmayla dinleme metinlerindeki noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat çekilecek ve onların algılama ve anlamadaki önemi, Türkçeyi öğrenmedeki bu ilk aşamada bir sonraki B1-B2 aşaması için, sağlam temel oluşturmak adına ortaya konmaya çalışılacaktır.

## 3. Kapsam / sınırlılık

Çalışmanın kapsamını yabancılara Türkçe öğretiminde temel olarak kullanılan Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçe kitap seti içinde yer alan dinleme becerisi kitapçıkları oluşturmaktadır. Sınırlılık ise, bu kapsam doğrultusunda, sadece A1-A2 düzeyindeki dinleme kitapçıklarını içermektedir.

## 4. Problem

Çalışma, dinleme becerisinin yabancılara Türkçe öğretimi için anlama düzeyindeki öneminden hareketle bu öğrenme alanına göre hazırlanmış ve daha önce yapılan çalışmalarda, dinleme kitapçığı

metinlerindeki noktalama işaretlerinin eksik kullanımına ilişkin yapılmayan bir problemden doğmuştur. Öyle ki, metinlerde özellikle belirli bir işaretin (virgül) kullanımına bağlı eksiklikler ve onların dinlenen metni anlamada, anlamlandırmadaki katkılarına dikkat çekecek bir araştırma yapılmamıştır. Çalışmada problemi oluşturan;

A1-A2 dinleme kitapçıklarında noktalama işaretleri açısından eksiklik var mıdır? Varsa, bu eksiklik hangi işaretin kullanımında gerçekleşmiştir?

Eksikliği tespit edilen noktalama işaretlerinin anlamlandırma ve anlamayı kolaylaştırıcı söz dizimi niteliği var mıdır?

Noktalama işaretlerinin eksik kullanımıyla birlikte öge eksikliği nedeniyle oluşan anlatım bozuklukları yapılmış mıdır? gibi soruların yanıtları aranacaktır.

#### 4. Yöntem

Çalışma için nitel araştırma yöntemine dayanan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Teknik, bir tanıma göre; basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlem (Bowen, 2009) biçiminde ifade edilir. Doküman incelemesinin sadece yazılı metin biçimleri ile ilgili olduğu belirtilen tanıma göre ise, yazılı metin biçimlerini toplamak, gözden geçirmek, sorgulamak ve analiz etmek olarak açıklanır (O'Leary, 2017). Tanımlardan hareketle tekniğin belirli çalışma hedefi doğrultusunda, yazılı ve elektronik kaynakları elde etme, onları okuyarak, anlamlandırarak değerlendirme ve yeniden yorumlama sürecini karşıladığı görülür. Çalışmada, yazılı metinlerin içeriğinin analiz edilerek yeniden anlamlandırılıp değerlendirilmesi, bu teknik kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

##### 4.1. Çalışmanın veri kaynağı

Çalışmada veri kaynağı olarak, Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı A1-A2 düzeyi Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış öğretim setinde yer alan dinleme metni kitapçıkları kullanılmıştır.



Şekil 2. A1-A2 düzeyi dinleme metni kitapçıkları



#### 4.2.Verilerin toplanması

Veriler, ilgili kitapıklardaki temalarına göre belirlenmiş dinleme metinlerinde yer alan cümlelerden elde edilmiştir ve çalışmanın kapsamı, sınırlılığı gereği düzenlenmiş kavramlar etrafında bir araya getirilip tablo hlinde sunulmuştur.

#### 4.3.Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Bir araya getirilen veriler, içerik analizi yapılarak amaç ve problem soruları çerçevesinde çözümlenmiş ve kavramlar etrafında yorumlanmıştır. Bu bağlamda, noktalama işaretlerinin kullanımları eksiklik yönüyle çözümlenmiş ve hangi işaretin kullanımının eksik olduğu metinler taranarak bulgular hlinde sunulmuştur. Daha sonra ise, noktalama işaretlerinin işlevleri ve cümledeki kullanım yerleri göz önüne alınarak, elde edilen veriler / bulgular anlamlandırılıp yorumlanmıştır.

### 5.Kuramsal ereve

#### 5.1.Dinleme

Dinleme, bireyin doğmadan önce ve doğumuyla birlikte yaşamının ilk dakikalarından itibaren işitme organıyla tepkisellik edinerek kazandığı ilk dil edinimi ve becerisi olarak düşünülebilir. Yaşamının daha sonraki yıllarında birey, hem doğuştan gelen dil becerisini geliştirirken hem de ana dilini öğrenirken dinleme becerisinden faydalanır (Bulut, 2013, s. 3). Öyle ki; bu yönleriyle dinleme, doğum öncesi anne karnında başlamakta, doğumdan sonra ise, giderek gelişerek tüm diğer beceri alanlarına zemin oluşturmaktadır (Güneş, 2013). Bu bakımdan dinleme, birey için her anlamda yaşamın tüm bölümlerini kapsayan ve etkileyen bir anlama becerisi olarak görülebilir. Çünkü iletişimdeki anlama düzeyi dinlemenin niteliğini de göstermektedir. Nitelsiz, eksik ve yanlış bir dinleme, anlamayı ve anlamlandırmayı da olumsuz etkilemektedir. Bu bakımdan dinleme becerisinin doğru, etkili bir anlamlandırma süreci ile öğrenme yaşamının ilk başladığı zamanlardan itibaren geliştirilmesi diğer anlama ve anlatma becerileriyle birlikte öğrenme alanlarını da doğal olarak olumlu etkileyecektir.

Dinleme, dil öğreniminde anlama düzeyinde yer alan önemli bir öğrenme alanını kapsayan bir beceridir. Brent ve Anderson'a (1993) göre; bireyler, bildiklerinin %80' ini dinleme yoluyla edinirken; buna karşılık çoğu birey dinleme etkinliğinde verimliliği %25'in üzerinde çıkaramamaktadır. Dinlemenin önemini ve verimliliğini gösteren bu istatistik değer temel alınarak, onun bireyin yaşamındaki tüm faaliyetlerinde, türleri yönünden ne kadar belirleyici olduğunu göstermektedir. Bireyin sadece yaşamının bir bölümüne ait ya da bir bölümüne özel bir beceri değil, tüm yaşamı boyunca dil öğrenimi dahil olmak üzere, onun öğrenmeye dayalı bütün zihinsel faaliyetlerini etkileyen bir öğrenme alanı olan dinleme, yaşam içindeki kullanımıyla da türlü biçimlerde bireyin iletişimsel, sosyal ve kültürel boyuttaki ilişkilerini doğrudan etkilemektedir.

Dinleme ile bireyin yaşamı algılaması, tanınması, yorumlaması ve değerlendirmesi gerçekleşmektedir. Doğru ve etkili dinleme becerisi kazanan birey, diğer bireylerden zihinsel süreçleri hızlı ilerletme, bilgiyi kolayca algılayıp işleme basamaklarını rahatlıkla yerine getirebilmektedir. Bu bağlamda, dinleme, anlamamanın anlamlı hle gelmesidir denebilir. Öyle ki, dinlemenin bu yönü onunla ilgili yapılan tanımlamalar ile dinlemenin içinde dikkati, sözlü, sözsüz mesajları barındıran, işitilen Şeylerin zihinde düzenlenmesini, bilgilerin hem kısa hem uzun süreli olarak zihinde tutulmasını ve bunlarla ilgili cevaplar vermeyi gerektiren, anlamın yapılandırılmaya çalışıldığı, anlamaya dayalı bir etkin süreç olduğu dikkate alınarak vurgulanır (Doğan, 2010, s. 264). Yine dinleme, bilişsel, duyuşsal, devinişsel,

fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlülüğü bulunan bir olgu olarak tanımlanır (Yıldız, 2015). Dinlemeyi tüm bu yönleri ve boyutlarıyla bütüncül olarak tanımlayan Epçaçan, 2013, onun dilin dört temel becerisinden biri olduğuna dikkat çekerek, kişilerarasında dinlemenin iletişimin vazgeçilmez bir ögesi olduğunu, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabasını karşıladığını, işitmeyi içine alan kapsamlı, karmaşık, etkin bir süreç ve çok boyutlu bir olgu, amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olan insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinlik olduğunu dile getirir (s. 335). Böylelikle, tanımlardan hareketle dinlemenin tekdüze, belirlenmiş bir zaman dilimi etkinliği ve birey için temel iletişimde sıradan bir olgu olmadığı açıkça görülür.

Dünyadaki doğal diller gibi Türkçenin de dinleme becerisinin öğretiminde dil öğretiminin temel becerilere ait anlama düzeyi öne çıkmaktadır. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenler açısından dinleme becerisi Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de her düzey için öğrenmede önemli yer almaktadır. Çerçeve metinde, önce Alımlama Faaliyetler ve Strateji başlığı altında (Meb, 2009); daha sonra ise, güncellenen yeni metinde, dilin temel düzeydeki anlama ve anlatma becerileri dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini de kapsayacak biçimde, her bir becerinin bir öğrenme alanını ifade ettiği bir sınıflandırma yapılmıştır. Sınıflandırmada, alımlama (anlama, algılama), etkileşim, üretim ve aracı olma, aracılık şeklinde dört temel başlık altında ele alınmıştır (Cefr, 2020). Metindeki sınıflandırma bakımından dinlemenin öğrenme alanı olarak diğer öğrenme alanlarıyla etkileşim içinde yer aldığı, anlamının, algılamanın temel sayıldığı ve üretici bir öğrenme alanının benimsendiği anlaşılmaktadır. Dinlemenin öğrenme alanının öğrenenlere tüm yaşamında kullanacağı bir beceri ve olgu olarak benimsetilmesi, dinleme metinlerinin de değerini artırmıştır. Metinlerin her düzey için önemi, dinlemedeki algılama, anlama, anlamlandırma ve etkileşimin bütün olarak yansıtılmasını sağlamayı gerektirmektedir. Bu bakımdan, Türkçedeki dinleme metinleri de yabancı bir dil olarak Türkçenin öğrenilmesinde anlama, algılama başlığı için metin içeriği yönünden incelenmeye muhtaçtır. Türkçe metinlerin bu yönlerinin metin içeriklerinde diğer doğal dillerde olduğu noktalama işaretlerini öne çıkardığı bilinmektedir. Noktalama işaretlerinin anlaşılabilirlik, doğru algılanabilirlik, metin bağlamı anlamının ayırt ediciliği nitelikleri onların Diller İçin Avrupa Ortak Metni'nde belirtilen başlıklar içinde de uygun olduğunu göstermektedir.

## 5.2. Türkçede noktalama işaretleri ve virgül işaretinin kullanımı / işlevleri

Türkçede noktalama işaretleri diğer doğal dillerde olduğu gibi anlam, algılama, anlatım ve anlamlandırma adına okuyucu ve dinleyici boyutunda doğru iletişim için değerlidir. Her bir işaretin iletişimsel cümle bağlamlarında farklı işlevleri vardır. Noktalama işaretleri bu işlevleriyle cümlenin vurgusunun tonlamasının doğru yapılması koşuluyla anlama becerilerinden hem okumayı hem de dinlemeyi doğrudan etkilemekte ve onların niteliğini belirleyen öğeler olarak cümlede ve metinde yer almaktadır. Böylelikle dilin en temel iletişim işlevlerinden biri olan anlaşılabilirlik de bu işaret kullanımlarıyla kolaylaşmaktadır.

Türkçede, duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlenin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere noktalama işaretleri kullanılmaktadır (TDK, 2021). Tanımdan hareketle noktalama işaretlerinin, cümlede ve metinde ifade edilmek istenen düşüncenin, duygunun grafiksel gösterim unsurları olarak onların akılda kalıcılığını ve de hem dinleyen hem de okuyucu için önemli bir uyarıcı niteliğini ortaya koymaktadır. Örneğin, akıldaki bir sorunu sormak için soru işareti (?); şaşkınlık, üzüntü, sevinç vb. duygular için ünlem işareti (!); suskunluk, yorumsuzluk, sonsuzluk vb. düşünce ve duygular için ise üç nokta (...) işaretinin kullanılması gibi.

Noktalama işaretleri içerisinde önemli yeri olan ve metinlerin anlama ve anlatım niteliğini doğrudan etkileyen ve çalışmaya veri kaynağı olan Yedi İklim Türkçe Seti dinleme kitapçıkları metinlerinde de kullanım özellikleri gösteren virgöl (,) işaretinin metin için kullanım yerleri ve işlevleri de değerlidir. Virgöl (,) işaretinin Türkçedeki kullanım yerleri Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu (2021) göre şöyledir:

- ❖ Birbiri ardınca sıralanan eş görevli sözcük ve sözcük gruplarının arasına konur.
- ❖ Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur.
- ❖ Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş olan özneyi belirtmek için konur.
- ❖ Cümle içinde ara sözleri ya da ara cümleleri ayırmak için ara sözlerin ya da ara cümlelerin başına ve sonuna konur.
- ❖ Anlama güç kazandırmak için yinelenen sözcükler arasına konur.
- ❖ Tırnak içinde olmayan alıntı cümlelerinden sonra konur.
- ❖ Konuşma çizgisinden sonraki alıntı cümlesinin bitimine konur.
- ❖ Edebî eserlerde konuşma bölümünden önceki ifadenin sonuna konur.
- ❖ Kendisinden sonraki cümleye bağlı olarak ret, kabul ve teşvik bildiren *hayır, evet, peki, pekâlâ, tamam, olur, hayhay, baş üstüne, öyle, haydi, elbette* gibi sözcüklerden sonra konur.
- ❖ Bir sözcüğün kendisinden sonra gelen sözcük ya da sözcük gruplarıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır.
- ❖ Seslenme için kullanılan sözcüklerden sonra konur.
- ❖ Sayıların yazılışında kesirleri ayırmak için kullanılır.
- ❖ Metin içinde art arda gelen zarf-fiil eki almış sözcüklerden sonra konur.
- ❖ Özne olarak kullanıldıklarında bu, şu, o zamirlerinden sonra konur.
- ❖ Kitap, dergi, vb.'nin künyelerinde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konur

Virgöl (,) işareti, aynı zamanda Türkçede söz dizimi öğelerinin tespit edilmesinde ve çözümlenmesinde belirleyici işaret olarak görülmektedir. Öznenin, tümlecin ve yüklem cümledeki konumu da Türkçede belirtilen kullanım yerleri içerisinde de yer almıştır.

## 6.Bulgular ve yorumlar

Tablolarda, dinleme kitapçığında yer alan metinlerdeki anlamayı kolaylaştırıcı, pekiştirici ve vurgulayıcı virgöl kullanımının yapılmadığı örnekler, virgöl işaretinin kullanımının yapılması gerektiği biçimiyle gösterilmiştir.

## A1 Düzeyi

**Tablo 1.** Virgül işaretinin eksik kullanımına ilişkin örnekler

Metin örnek	Virgül kullanımı
İyi günler Metin Bey. İyi günler Ayten Hanım (s. 6).	<b>İyi günler</b> , Metin Bey. <b>İyi günler</b> , Ayten Hanım.
Filiz: Bir kilo limon almak istiyorum. Manav: Peki hanımefendi (s. 8).	Filiz: Bir kilo limon almak istiyorum. Manav: <b>Peki</b> , hanımefendi.
Manav: 3 lira 50 kuruş Filiz: Buyurun paranız. Manav: Teşekkür ederim. Buyurun paranızın üstü (s. 8).	Manav: 3 lira 50 kuruş Filiz: <b>Buyurun</b> , paranız. Manav: Teşekkür ederim. <b>Buyurun</b> , paranızın üstü.
Biz bu sokakta oturuyoruz (s. 9).	<b>Biz</b> , bu sokakta oturuyoruz.
Biz dört numarada oturuyoruz (s. 9).	<b>Biz</b> , dört numarada oturuyoruz.
Ben bu apartmanın yöneticisiyim (s. 9).	<b>Ben</b> , bu apartmanın yöneticisiyim.
Muhtarlık parkın içindedir (s. 9).	<b>Muhtarlık</b> , parkın içindedir.
Onlar üniversite öğrencisi (s. 9).	<b>Onlar</b> , üniversite öğrencisi.
Onlar doktor ve erkenden işe gidiyorlar (s. 9).	<b>Onlar</b> , doktor ve erkenden işe gidiyorlar.
Hırsız: Alo, iyi günler hanımefendi? İyi günler buyurun (s. 9).	Hırsız: Alo, <b>iyi günler</b> , hanımefendi? <b>İyi günler</b> , buyurun.
Selim: Nerede oturuyorsun? Aslı: Ben Çamlıca Mahallesi'nde oturuyorum (s. 7). Selim: Şimdi okula gidiyorum (s. 7).	Selim: Nerede oturuyorsun? Aslı: <b>Ben</b> , Çamlıca Mahallesi'nde oturuyorum. Selim: <b>Şimdi</b> , okula gidiyorum.
Ben Bosnahyım (s. 7).	<b>Ben</b> , Bosnahyım.
Dün hava güneşliydi (s.7).	<b>Dün</b> , hava güneşliydi.
Bugün günlerden Pazar (s.7).	<b>Bugün</b> , günlerden Pazar.
Köylüler tarlalarını bu ırmaktan suluyor (s. 10).	<b>Köylüler</b> , tarlalarını bu ırmaktan suluyor.

Bu fotoğraflar şimdi odamın duvarım süslüyor.	<i>Bu fotoğraflar <b>şimdi</b>, odamın duvarım süslüyor.</i>
Esra: Anne ben hangi mesleği seçeyim? (s. 10).	<i>Esra: <b>Anne</b>, ben hangi mesleği seçeyim?</i>
Anne: Kızım sen doktor ol. Çünkü doktorlar hayat kurtarıyor. Doktorluk çok önemli bir meslek.	<i>Anne: <b>Kızım</b>, sen doktor ol. <b>Çünkü</b>, doktorlar hayat kurtarıyor. <b>Doktorluk</b>, çok önemli bir meslek.</i>
Esra: Baba ben hangi mesleği seçeyim?	<i>Esra: <b>Baba</b>, ben hangi mesleği seçeyim?</i>
İrfan: Kızım öğretmen ol. Çünkü öğretmenleri insan yetiştiriyor. Öğretmenlik çok kutsal bir meslek.	<i>İrfan: <b>Kızım</b>, öğretmen ol. <b>Çünkü</b>, öğretmenleri insan yetiştiriyor. <b>Öğretmenlik</b>, çok kutsal bir meslek.</i>
	<i><b>Ben</b>, kazı yapmak istiyorum.</i>
Ben kazı yapmak istiyorum.	
Ahmet: İstanbul'daki otelin nerede Kemal? (s.12).	<i>Ahmet: <b>Kemal</b>, İstanbul'daki otelin nerede?</i>
Kemal: Tamam. Haydi seni oteline götürüyüm.	<i>Kemal: Tamam. <b>Haydi</b>, seni oteline götürüyüm.</i>
Kemal: Otele neyle gideceğiz Ahmet?	<i>Kemal: <b>Ahmet</b>, otele neyle gideceğiz?</i>
Ahmet: ... Önce metroya sonra otobüse bineceğiz.	<i>Ahmet: ... Önce <b>metroya</b>, sonra otobüse bineceğiz.</i>
Ahmet Bey: Diyelim beni işe kabul ettiniz, sonra ne yapacağım? (s.14).	<i>Ahmet Bey: <b>Diyelim</b>, beni işe kabul ettiniz, sonra ne yapacağım?</i>
Şimdilik hoşça kal (s. 15).	<i><b>Şimdilik</b>, hoşça kal.</i>
Aşlında annem dağda çadır kurmayı tercih ediyor ama biz denize gitmek ve bol bol yüzmek istiyoruz (s. 15).	<i>Aşlında annem dağda çadır kurmayı tercih ediyor ama <b>biz</b>, denize gitmek ve bol bol yüzmek istiyoruz.</i>
Kitaplar benim en iyi dostlarım.	<i><b>Kitaplar</b>, benim en iyi dostlarım.</i>
Sedat: Baba bu baklavayı babaannelere götürelim mi?	<i>Sedat: <b>Baba</b>, bu baklavayı babaannelere götürelim mi?</i>
Kemal: Götürelim oğlum.	<i>Kemal: <b>Götürelim</b>, oğlum.</i>

**Tablo 2.** Sözcük türlerine ve betimleyici anlatım niteliğine göre virgülün eksik kullanım analizi

Sözcük türü / Anlatım niteliği	Eksik Kullanım sıklığı
Ad / zamir	22
Seslenme ögesi / ifadesi	7
Zaman zarfı	5
Edat / Bağlaç	4
Fiil	2
<b>Toplam</b>	<b>40</b>

Tablolara göre, noktalama işaretlerinde kullanım eksikliği yapılan sözcük türü ad / zamir olarak tespit edilmiştir. Toplam 40 örneğin yer aldığı A1 düzeyinde yaklaşık yarıya yakın örnekte bu sözcük türlerine ait eksik kullanımların olduğu görülmüştür. Kullanımlarda, özellikle kişi zamirlerinden sonra virgül işaretinin eksikliği bulgulanmıştır. İkinci olarak ise, seslenme ögeleri / ifadelerinde virgülün eksik kullanımı söz konusudur.

Öte yandan söz dizimi boyutunda virgölün öğelerden sonraki eksik kullanımını da şöyledir:

**Tablo 3.** Virgölün A1 düzeyi dinleme metinlerinde söz dizimi öğelerinden sonraki eksik kullanım analizi

Ögeler	Eksik Kullanım sıklığı
Özne	14
Zaman Tümleci	5
Seslenme Tümleci	13
Nesne	2
Yüklem	3
Sebepl tümleci	2
Hedef tümleci	1

Tablo 3'te A1 düzeyi dinleme metinlerinde söz dizimi öğelerinden sonraki eksik kullanım sıklığı bakımından öznenen sonraki eksik virgöl kullanımının yoğunluğu tespit edilmiştir. İkinci olarak ise, seslenme tümleçlerinden sonraki eksik kullanım bulgulanmıştır. Tabloda dikkat çekici olarak, yüklem ögesinin yer aldığı cümlelerdeki öznenin vurgulanması dışında, tümleçlerin de değişik türleriyle birlikte eksik kullanımı tablodan tanıklanmıştır.

#### A2 Düzeyi

**Tablo 4.** Virgöl işaretinin eksik kullanımına ilişkin örnekler

Metin örnek	Virgöl kullanımı
Aynı yıl iş hayatına başladım (s. 4).	<b>Aynı yıl</b> , iş hayatına başladım.
Kızım 4 yaşında oğlum 2 yaşında.	Kızım <b>4 yaşında</b> , oğlum 2 yaşında.
İleride mesleğimde kariyer yapmak, eşime ve çocuklarıma iyi bir gelecek vermek istiyorum.	<b>İleride</b> , mesleğimde kariyer yapmak, eşime ve çocuklarıma iyi bir gelecek vermek istiyorum.
O lise ikinci sınıfa gidiyor.	<b>O</b> , lise ikinci sınıfa gidiyor.
Şu anda annesine yardım ediyor.	<b>Şu anda</b> , annesine yardım ediyor.
Kemal Bey genellikle yemek de yapıyor. Çünkü Kemal Bey şu anda mutfakta ve öğle yemeğini hazırlıyor.	<b>Kemal Bey</b> , genellikle yemek de yapıyor. <b>Çünkü</b> , Kemal Bey şu anda mutfakta ve öğle yemeğini hazırlıyor.
Kayseri tarihi, doğal güzelliği ve düzenli yerleşim alanlarıyla Türkiye'nin en güzel şehirlerindedir.	<b>Kayseri</b> , tarihi, doğal güzelliği ve düzenli yerleşim alanlarıyla Türkiye'nin en güzel şehirlerindedir.
Peri bacaları ve balon turizmi ile meşhur bu şehrimiz yerli ve yabancı turistlerin ilgisini çekmektedir.	Peri bacaları ve balon turizmi ile meşhur bu <b>şehrimiz</b> , yerli ve yabancı turistlerin ilgisini çekmektedir.

Eskişehir’de yaşadı.	<b>(O,)</b> Eskişehir’de yaşadı.
Lütfen trendeki yerlerinizi alınız (s. 5).	<b>Lütfen,</b> trendeki yerlerinizi alınız.
Sayın seyirciler bahar aylarında ani iklim değışiklikleri ve mevsimler arası geçiş yüzünden bazı hastalıklar ortaya çıkıyor.	<b>Sayın seyirciler,</b> bahar aylarında ani iklim değışiklikleri ve mevsimler arası geçiş yüzünden bazı hastalıklar ortaya çıkıyor.
İnsanlar çöp kutuları yerine çevreye kâğıt, plastik, cam, pil vb. maddeler atıyorlar (s. 6).	<b>İnsanlar,</b> çöp kutuları yerine çevreye kâğıt, plastik, cam, pil vb. maddeler atıyorlar.
Gelin bu basit önlemlere bir bakalım.	<b>Gelin,</b> bu basit önlemlere bir bakalım.
Unutmayalım sağlıklı yaşam, sağlıklı çevre demektir.	<b>Unutmayalım,</b> sağlıklı yaşam, sağlıklı çevre demektir.
Akşam annem ve babam işten gelir.	<b>Akşam,</b> annem ve babam işten gelir.
Biz her akşam ailece kitap okuruz.	<b>Biz,</b> her akşam ailece kitap okuruz.
Bizim evimizi geceleri yalnızca lambalar değil kitaplar da aydınlatır.	<b>Bizim evimizi geceleri yalnızca lambalar değil,</b> kitaplar da aydınlatır.
Tarık’ın çalışmaya ihtiyacı vardır bu yüzden Süreyya Bey’in yanında işe başlar (s. 7).	<b>Tarık’ın çalışmaya ihtiyacı vardır,</b> bu yüzden Süreyya Bey’in yanında işe başlar.
Tarık evde Türkan’ı görür.	<b>Tarık,</b> evde Türkan’ı görür.
Ama aşk her engeli aşar.	<b>Ama aşk,</b> her engeli aşar.
Filmin sonunda Süreyya Bey, bu büyük aşkın yani devlerin aşkının önünden çekilir...	<b>Filmin sonunda Süreyya Bey, bu büyük aşkın,</b> yani devlerin aşkının önünden çekilir...
Yeni şeyler öğrenmek çok zevkli.	<b>Yeni şeyler öğrenmek,</b> çok zevkli.
...kağıtlara fiçılarla şekiller yapmak bana çok zevk verir.	<b>...kağıtlara fiçılarla şekiller yapmak,</b> bana çok zevk verir.
Ben gitar çalarım onlar da şarkı söyler.	<b>Ben,</b> gitar çalarım onlar da şarkı söyler.
Hadi biraz pansiyonları araştıralım (s. 8). Bak burada ne yazıyor.	<b>Hadi,</b> biraz pansiyonları araştıralım. <b>Bak,</b> burada ne yazıyor.

İyi günler hanımefendi?	<b>İyi günler</b> , hanımefendi?
Maalesef o tarihte tüm odalarımız dolu ama 22-23 Haziran için mümkün.	<b>Maalesef</b> , o tarihte tüm odalarımız dolu ama 22-23 Haziran için mümkün.
Durun ben söyleyeyim.	<b>Durun</b> , ben söyleyeyim.
Para şüphesiz insan yaşamında büyük öneme sahip (s. 9).	<b>Para</b> , şüphesiz insan yaşamında büyük öneme sahip.
Kıscası para her şey değildir. Para amaç değil, araçtır (s. 10).	<b>Kıscası</b> , para her şey değildir. <b>Para</b> , amaç değil, araçtır.
Ben kahvaltıdan sonra Kızılay'a gideceğim.	<b>Ben</b> , kahvaltıdan sonra Kızılay'a gideceğim.
"Ben seni tuz kadar seviyorum" demiş (s. 11).	" <b>Ben</b> , seni tuz kadar seviyorum" demiş.
Küçük kız saraydan ayrılmış.	<b>Küçük kız</b> , saraydan ayrılmış.
Prences eşini çok sevmiş (s. 12).	<b>Prences</b> , eşini çok sevmiş.
Küçük prences babasına bakarak: ...	<b>Küçük prences</b> , babasına bakarak: ...
Televizyon benim için bir eğlence kaynağı.	<b>Televizyon</b> , benim için bir eğlence kaynağı.
Televizyon benim için bir arkadaş gibidir (s. 13). Kurt sesini değiştirerek: ...	<b>Televizyon</b> , benim için bir arkadaş gibidir. <b>Kurt</b> , sesini değiştirerek: ...
Kurt hemen içeri dalmış.	<b>Kurt</b> , hemen içeri dalmış.
Bir gece sabaha karşı Hoca'nın evinin önünde büyük bir gürültü çıkmış. Hoca yorganına sarılıp dışarı çıkmış (s. 14).	Bir gece sabaha <b>karşı</b> , Hoca'nın evinin önünde büyük bir gürültü çıkmış. <b>Hoca</b> , yorganına sarılıp dışarı çıkmış.
Genci yaşlısı hemen herkes genelde uzun yaşamak ister (s. 16).	Genci yaşlısı hemen <b>herkes</b> , genelde uzun yaşamak ister.
Bugün yaşlılığın başlangıcı için belli bir yaş sınırı söylemek imkansızdır.	<b>Bugün</b> , yaşlılığın başlangıcı için belli bir yaş sınırı söylemek imkansızdır.
Yaşlılıkta bazı fiziksel rahatsızlıkların yanın da ruhsal sıkıntılar yaşamak da mümkün.	<b>Yaşlılıkta</b> , bazı fiziksel rahatsızlıkların yanın da ruhsal sıkıntılar yaşamak da mümkün.



**Tablo 5.** Sözcük türlerine ve betimleyici anlatım niteliğine göre virgülün eksik kullanım analizi

Sözcük türü / Anlatım niteliği	Eksik Kullanım sıklığı
Ad / zamir	24
Seslenme ögesi / ifadesi	7
Zaman zarfı	7
Edat / Bağlaç	5
Hayvan varlığı	2
<b>Toplam</b>	<b>45</b>

Tablolara göre; A2 düzeyindeki dinleme metinlerinde de A1 düzeyinde olduğu gibi yine sözcük türü olarak ad / zamirlerden sonra virgül işaretinin eksik kullanımı görülmektedir. Toplam 45 örnek cümlede, yine A1 düzeyinde olduğu gibi ad / zamir türündeki sözcüklerden sonraki eksik kullanımların toplam kullanımların yaklaşık yarısını oluşturduğu tespit edilmiştir. Tabloda, seslenme ögeleri / ifadeleri ve zaman zarfı türündeki sözcük ve sözcük gruplarından sonra da eşit oranda virgül işaretinin eksik kullanımının yapıldığı bulgusu elde edilmiştir.

**Tablo 6.** Virgülün A2 dinleme metinlerinde söz dizimi öğelerinden sonraki eksik kullanım analizi

Ögeler	Eksik Kullanım sıklığı
Özne	23
Zaman Tümlenci	8
Seslenme Tümlenci	9
Nesne	1
Yüklem	4
Sebepl tümlenci	1
Durum tümlenci	1

Tablo 6’da A2 düzeyi dinleme metinlerinde A1 düzeyinde olduğu gibi virgülün eksik kullanımında özne ögesinden sonraki kullanımın olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra ise, seslenme tümlenci ve zaman tümlencinden sonraki eksik kullanımların geldiği bulgulanmıştır.

Öte yandan dinleme kitapçıklarında virgülün eksik kullanımı dışında diğer noktalama işaretlerine ilişkin örnekler de dikkat çekmiştir. Örneklerde, bu eksik kullanımlardan kaynaklanan anlatım bozuklukları da tespit edilmiştir.

*Bu Salih Bey. O, fırından ekmek alıyor (Yedi İklim, A1-s. 9)*

Örnekte, anlatım bozukluğu oluşturan durum söz konusudur. İletişim sırasında varlık olarak insanın nesnelere işaret eden sıfatla belirtilmesi yanlıştır. İnsan varlığı, Türkçede iletişim sırasında kişi, arkadaş, dost gibi nitelemelerle işaret sıfatıyla birlikte ya da ayrı olarak ifade edilir. “Bu” işaret sıfatı tek başına nesnelere ve hayvanlar için kullanılmaktadır. Bu bağlamda, örnekte yer alan “bu” işaret sıfatının Salih Bey için kullanımı yanlıştır. Aynı zamanda kullanım, Türkçede olumsuz saygı, görgüsüzlük ve nezaketsizlik bildirmektedir. Bu kişi, Salih Bey biçiminde söylenmesi doğru olacaktır. Ya da Türkçede “Bu (arkadaşım, dostum vb.) Salih Bey.” şeklindeki kullanımıyla ifade edilmesi gerekir.

*Bunlar Deniz ile Derya. (Onlar,) Fakülteye gidiyorlar. Metroya binecekler (Yedi İklim, A1-s.9).*

İlgili örnekte ise, yine “Bunlar”ın 3.çoğul kişi zamiri olarak kullanımı doğru değildir. Öyle ki, devam eden ikinci cümlede ise eksik kullanım nedeniyle anlatım bozukluğuna neden olmuştur. Bunlar, yerine Onlar’ın kullanılmasının doğru olacağı gibi ikinci cümlede de kullanım eksikliği olmadan anlatımın bozulmamasına neden olacaktır.

*Burada Türk dilini ve kültürünü öğreniyorum. (Öğrenmek için) Biraz çalıştım ve (onu, Türk dilini) kolayca öğrendim (Yedi İklim, A1-s. 15).*

İki ögenin eksik kullanımı nedeniyle anlatım bozukluğunun yer aldığı bu cümlede ise, dinleme becerisini olumsuz etkileyecek iletişim söz konusudur. İlk cümleden sonra neden tümleci eksikliği (parantez içinde), ikinci cümlede ise, nesne eksikliği (parantez içinde)nden kaynaklanan anlatım bozukluğu yapılmıştır.

*Kemal Bey genellikle yemek de yapıyor (Yedi İklim, A2-s.4).*

İlgili örnekte, geniş zaman için kullanılan genellikle zarfı şimdiki zaman için kullanılmış ve daha sonra nesne ve dahi anlamındaki “de” de anlatımı bulandırmış ve zorlaştırarak bozmuştur. Doğru olarak, Kemal Bey genellikle yemek yapar cümlesinin kullanılması, anlatımı bozmayacaktır.

*(O,) Eskişehir’de yaşadı (Yedi İklim, A2-s.4).*

Yunus Emre’nin anlatıldığı metinde onun yaşadığı kentin öncesinde 3.tekil kişi zamiri olarak temsil edilmesi, anlatımı açık ve nitelikli duruma getireceği için doğru kullanımın parantez içinde belirtildiği gibi 3.tekil kişi zamirinin kullanılmasıyla yapılması dinleme becerisinin geliştirilmesi için yararlı olacaktır.

*Trafik Kaza sebebiyle aksadı (Yedi İklim, A2-s.6).*

Dinleme metinlerinde sözcüklerin yazımı ile ilgili sadece örnekte yer alan “kaza” sözcüğünün büyük harfle yazılması dışında bir yanlış yazıma rastlanmamıştır.

*Yaren ve Sedat’ın babası Kemal Bey bankacı(.) (Yedi İklim, A2-s.4).*

*“Yıllar önce sen bana beni ne kadar seviyorsun (”) diye sormuştun (Yedi İklim, A2-s.12).*

Bu iki örnek cümlede ise, virgül dışında nokta ve tırnak işaretinin eksik kullanımı görülmüştür

## 5. Tartışma / sonuç / öneriler

Yabancılar Türkçe öğretiminde anlama ve anlatım becerileri düzeyinde noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin yapılan çalışmalar kapsamı gereği bu düzeydeki yazma, okuma, konuşma öğrenme alanlarına ilişkin yapılmıştır. Çalışmanın virgül işareti boyutuyla ilgili olarak Türkçe Öğretiminde virgül ve noktalı virgölün kullanımları ile ilgili sorunları ele alan Kalfa (2020), bu işaretlerin tarihî süreçteki kullanımlarından itibaren günümüze kadarki kullanımlarını ilkökul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarını veri kaynağı olarak alıp incelemiştir. İncelemede, ders kitaplarındaki bu işaretlerinin kullanımları ile ilgili sorunlara örneklerle dikkat çekmiştir. Yabancılar Türkçe öğretimi

alanında ise, (Genç, 2017) tarafından Türkçenin yabancı dil öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama ele konusu ele alınmış ve bu alandaki sorunlar, eksikler tespit edilip onlarla ilgili öneriler sunulmuştur. Yine Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerine farklı bir yaklaşımla onların noktalama işaretlerini kullanma konusundaki yetkinlik düzeyleri (Kansızoğlu ve Memiş, 2022) tarafından ele alınmış ve öğrenenlerin bu kullanımlar konusundaki yetkinlikleri betimsel tarama modeli ile başarı testi uygulanarak değerlendirilmiştir. Son olarak ise, (Abukan ve Tandilava, 2021) tarafından, Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü'nde A2 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarda noktalama, yazım ve dil yetkinlikleri çalışma grubu temel alınarak değerlendirilmiştir. İncelemede, noktalama işaretlerinin öğrenenler tarafından dikkatsizlik nedeniyle yanlış ve eksik kullanımlarının yapıldığı tespit edilmiştir.

Çalışmalar genel olarak ele alındığında, yabancılara Türkçe öğretiminde ya genel düzeyde noktalama işaretlerinin kullanımı değerlendirilmiş, ya da belirli bir düzey temel alınarak anlatım becerileri boyutunda noktalama ve yazım konusu ele alınmıştır. Öğrenenler açısından dinleme öğrenme alanı için hazırlanan metinlere ilişkin bir çalışma yapılmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle ele aldığı problem olarak, dinleme kitapçıklarındaki metinlerin noktalama işaretlerinin kullanımı açısından değerlendirilmesi, yapılan diğer çalışmalara da farklı bir yaklaşımla katkı sunacaktır. Çünkü, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtildiği gibi artık temel beceri olmaktan çok, yaşam boyu bir öğrenme alanı olarak görülen dinleme, A1-A2 düzeyinde temel sayılabilecek Türkçenin metin yapısı içinde öğrenilen dille beraber kültürün anlam evrenin keşfedilmesi adına önemlidir. Metinlerin içeriği ve anlamlandırılmasında da cümle bağlamındaki noktalama işaretleri konu / yorum (özne / yüklem) boyutunda ele alındığında, söz diziminin derin yapıdaki anlam dünyası da dinleme metinlerinin doğru, tutarlı ve ölçünlü bir biçimde kullanılan noktalama işaretleriyle daha etkili öğrenmeyi sağlayacağı açıktır.

Çalışmada, A1-A2 düzeyindeki dinleme kitapçığı metinlerinde virgöl işaretinin eksik kullanımının yoğun olduğu tespit edilmiştir. Her iki düzeye ait metin örneklerinde ad / zamir türündeki sözcüklerden sonra virgöl kullanımının yapılmadığı görülmüş ve bazı örneklerde tutarsız kullanımların olduğu dikkat çekmiştir. Örneğin, biz, ben, o, kişi zamirlerinde bir metinde virgöl kullanılırken aynı iletişimsel anlam bağlamında ve aynı türdeki göreviyle farklı bir metinde kullanılmaması gibi. İlgili örnekler ise, tabloda gösterilmiştir.

Ad / zamirlerden sonra ikinci eksik kullanımın ise, seslenme ifadeleri / öğelerinden sonra yapıldığı görülür. Bu bağlamda, yapılan eksikliğin seslenme ifadelerinin cümle bağlamı içinde iletişimdeki alıcı ve verici arasındaki uyarıcı olma, dikkat çekici olma işlevsel niteliği de ortadan kaldırılmıştır. Böylelikle dinleme metninin anlaşılabilirliği düştüğü gibi akılda kalıcı olma niteliği de seslenme ifadesi bakımından güçleşmiştir.

Öte yandan virgölün eksik kullanımı yönünden seslenme ifadeleri ile nicel açıdan eşit sayıda ya da yakın olan zaman bildiren zarflardan sonraki örnekler de metinlerde yer almıştır. A2 düzeyinde daha sık görülen bu eksik kullanımlarda, zamanda bulunma hâli eki /+DE/, /+DA/ ile birlikte kullanılan zaman zarflarının vurgulu ve akılda kalıcı olması için virgölün kullanımı, bu türden sözcüklerin anlamlandırılması için önemli olacaktır.

Noktalama işaretlerinin Türkçedeki kullanımı bakımından virgölün özellikle yüklemden uzaklaşan özeninin belirtilmesinde eksik kullanıldığı görülmüştür. Cümlelerin A1-A2 düzeyine uygun olarak kısa boyutlu rağmen yüklemden uzaklaşan özenin belirtilmesinde virgölün kullanılmaması, anlamı ve

anlatımı vurgudan yoksun kılmıştır. Bazı metin örneklerinde özellikle kişi zamir, ben, o, biz gibi özne öğelerinden sonra virgülün kullanılması da bu işaretin kullanımında tutarsızlık ve belirli bir ölçünün olmadığını bulgulamıştır. Bu bağlamda, dinleme metinlerinin hazırlanmasında virgül işaretiyle birlikte diğer noktalama işaretlerinin kullanımı açısından daha dikkatli olunması önem arz etmektedir. Özellikle virgülün tutarlı ve ölçünlü kullanımı her iki düzeydeki dil öğrenenleri için cümle düzeyinde ve metin düzeyindeki anlama, algılama, anlamlandırma becerilerini öğrenenler için kolaylaştıracaktır.

Diğer yandan, özneler gibi tümleçlerden sonra da virgül kullanımının eksikliği tespit edilmiş ve özellikle tümleçlerin yüklemle ile olan dizgesel boyuttaki ilişkisinin bozulması derin yapıda anlam eksikliğine de neden olmuştur. Sebep tümleçleri, seslenme tümleçleri, zaman tümleçleri bu açıdan virgülün kullanımına adına önemlidir. Çünkü, yüklem cümledeki işi, eylemi ve yorumu ifade eden niteliği, tümleçlerle birlikte zaman, sebep, durum ve hedef vb. nitelikleriyle de desteklenir ve bu açıdan virgülün cümledeki anlam duraklarını dizgesel olarak ifade etmesi hem anlama hem de anlatım becerisi için değerlidir.

Virgülün kullanımındaki eksiklik bakımından bir diğer dikkat çeken durum ise, sıralı cümlelerde ek-fil, bağlaçlar ve fiilimsilerden sonraki kullanımdır. Virgülün kullanımı ile bu cümle örneklerinde anlama ve anlamlandırma kolaylaşacakken, eksik kullanımıyla cümlelerin anlamı vurgu, tonlama yapılmadan güçleşecek ve alıcı ile verici arasındaki, yani okuyucu ile dinleyici arasındaki iletişim zorlaşacaktır. Bu bakımdan bu türden cümlelerin seslendirilmesinde vurgu ve tonlamaya dikkat edilmelidir. Öyle ki, Türkçenin temel düzeydeki öğreniminde çok önemli bir aşamayı karşılayan A1-A2 düzeyi, bu türden dinlemede anlamayı ve iletişimsel cümle bağlamını anlamlandırmayı güçleştirecek kullanımların olmamasına dikkat edilmelidir.

Son olarak, diğer noktalama işaretlerinin kullanımındaki eksikliklerin az da olsa önemli olduğu görülmüştür ve anlatımı bozarak anlaşılmayı güçleştirdiği de tespit edilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında dinleme eğitimi alanında kullanılan metinlerin diğer yayımlardaki öğretim setleriyle karşılaştırmalı bir değerlendirmesi yapılabilir.

Dinleme eğitimindeki metinlerin yazım ve noktalama işaretleri açısından incelenmesi her bir düzeyin bir sonraki düzeydeki öğrenenleri tarafından etkileşimli grup çalışması ile öğretimi gerçekleştirilebilir. Örneğin, A1-A2 düzeyindeki öğrenenlerin B1-B2 düzeyindeki öğrenenlerle yazım ve noktalama ile ilgili dinleme, yazma ve okuma metinleri oluşturarak öğrenme etkinliği yapması gibi.

### Kaynakça

- Abukan, M. ve Tandilava, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcistan'daki A2 düzey Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımlarının noktalama, yazım ve dil yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 544-560.
- Brent, R. ve Anderson, P. (1993). Developing Children's Classroom Listening Strategies. *The Reading Teacher*, Vol. 47, No: 2, October.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi I-II*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment-Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR-XXVII*, 264-274.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 331-352.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut Kitabı I, Giriş-metin-faksimile*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Genç, N. H (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamilton, R. J. (2011). *İyi ve Kötü Prens Öyküsü: Dunhuang Mağarası'nda bulunmuş Buddhacılığa ilişkin Uyurca el yazması*. (Çev., V. Köken), (2.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kalfa, M. (2000). *Noktalama işaretlerinin Türkçenin öğretimindeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalfa, M. (2020). Türkçe öğretiminde virgül ve noktalı virgül işareti kullanımı sorunu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 905-915.
- Kansızoğlu, B. H. & Memiş, M. (2022). Türkçe öğrenenlerin noktalama işaretlerinin kullanımı konusundaki yetkinlik düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (33), 54-72.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni, öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Bşk.
- Müller, W, K, F. (1908). *Uigurica. Abhandlungen der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften*, Philosophisch-historische Klasse 2. Akademie der Wissenschaften, Berlin.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publication Inc.
- Tansel, A. F. (1996). *Şair evlenmesi, Şinasi*. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Tekin, Ş. (1976). *Uyurca Metinler II, Maytrisimit, Burkancıların Mehdisi Maitreya ile Buluşma İptidaî Bir Dram*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Tekin, T. (2010). *Orhon yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2013). *Irk bitig*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Yazım Kılavuzu*.
- Yunus Emre Enstitüsü (2018). *Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı ve Dinleme Becerisi Kitapçıkları, Türkçe öğretim seti*.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

## Extended abstract

### Introduction

In the study, it was aimed to evaluate the incomplete use of punctuation marks in the booklet texts used for the listening learning area at the A1-A2 level in teaching Turkish to foreigners and to evaluate their functions in terms of correct meaning in the text. In particular, it is aimed to draw attention to the deficiency in which punctuation mark is used and to draw attention to the problems that the usages create / may create for the listening skill in understanding and perception, and its contribution to the analysis of the syntax elements of Turkish. Thus, the study will draw attention to the use of punctuation

marks in listening texts and their importance in perception and understanding will be tried to be revealed in order to establish a solid foundation for the next B1-B2 stage in this first stage of learning Turkish.

The scope of the study consists of the listening skill booklets included in the Turkish book set of Yunus Emre Institute, which is used as a basis in teaching Turkish to foreigners. The limitation, in line with this scope, includes only listening booklets at A1-A2 level.

Based on the importance of listening skill at the level of comprehension for teaching Turkish to foreigners, the study arose from a problem that was not done before regarding the incomplete use of punctuation marks in booklet texts according to this learning area. So much so that no research has been conducted to draw attention to the deficiencies in the texts, especially due to the use of a certain sign (comma), and their contribution to understanding and interpretation of the text listened to. Composing the problem in the study;

Are there any shortcomings in terms of punctuation in A1-A2 listening booklets? If yes, in which sign did this deficiency occur? Do the missing punctuation marks have a syntax feature that facilitates interpretation and understanding? Were there any expression disorders caused by the lack of elements with the incomplete use of punctuation marks? Answers to questions such as.

## Method

Document analysis technique based on qualitative research method was used for the study. In the study, the content of the written texts was analyzed, reinterpreted and evaluated using this technique. As a data source in the study, listening text booklets included in the A1-A2 level Turkish teaching set prepared by Yunus Emre Institute were used. The data were obtained from the sentences in the listening texts determined according to the themes in the relevant booklets, and they were brought together around the concepts arranged due to the scope and limitation of the study and presented in a table. The collected data were analyzed within the framework of purpose and problem questions by content analysis and interpreted around concepts. In this context, the use of punctuation marks has been analyzed in terms of incompleteness and which mark is missing from the texts has been analyzed by scanning. Then, the data obtained were interpreted by considering the functions of punctuation marks and their usage in the sentence.

## Result and discussion

According to the findings, comma marks were used incompletely in a total of 40 sentences in Level A1 listening texts. In terms of word type, the most frequent missing comma after nouns / pronouns was detected. The findings show that these word types are missing in 22 sentences. In terms of syntax, it was determined that the comma mark was mostly missing after the subject and it was seen that the comma was missing after the subject in 14 sentences. At A2 level, the comma mark was used missing in a total of 45 sentences. Again, as in A1 level, comma marking is missing after noun/pronoun type words and these uses are detected in 24 sentences. In terms of syntax, it is seen that the comma mark is missing in 23 sentences after the subject. Thus, the study concludes that the comma mark is intensively used missing after the noun / pronoun and subject elements.

When the previous studies are considered in general, either the use of punctuation marks at a general level in teaching Turkish to foreigners has been evaluated, or the subject of punctuation and writing in

the dimension of expression skills based on a certain level has been discussed. In terms of learners, no study has been conducted on the texts prepared for the listening learning area. Evaluating the texts in the listening booklets in terms of the use of punctuation marks, as the problem that the study deals with in this aspect, will contribute to other studies with a different approach. Because, as stated in the Common European Framework of Reference for Languages, listening, which is now seen as a life-long learning field rather than being a basic skill, is important for the discovery of the meaning and universe of the culture, together with the language learned in the text structure of Turkish, which can be considered basic at A1-A2 level. When the punctuation marks in the context of the sentence are considered in the context of the subject / comment (subject / predicate) dimension in the content and meaning of the texts, it is clear that the deep structure of the syntax will provide more effective learning with the punctuation marks used in a correct, consistent and standard way.

In the study, it was determined that the incomplete use of the comma sign was intense in the texts of the listening booklets at the A1-A2 level. In the text samples belonging to both levels, it was observed that commas were not used after the words in the noun / pronoun type, and it was noted that there were inconsistent uses in some examples. For example, we, I, he, personal pronouns are used in a text, while commas are not used in a different text with the same communicative meaning and the same type of task. Related examples are shown in the table.

It is seen that the second incomplete use after the noun / pronouns is made after the addressing expressions / items. In this context, the functional quality of the calling expressions of the deficiency in the context of the sentence being a stimulant between the receiver and the transmitter in the communication, being remarkable, has also been removed. Thus, the intelligibility of the listening text has decreased, and the quality of being catchy has become more difficult in terms of vocal expression.

On the other hand, in terms of the missing use of the comma, there are also examples after the addressing expressions and the adverbs that indicate the time that is equal or close in quantitative terms. In these missing usages, which are more common at the A2 level, the use of commas will be important for the meaning of such words, so that the adverbs of time used with the tense suffix /+DE/, /+DA/ are emphasized and catchy.

In terms of the use of punctuation marks in Turkish, it has been observed that the comma is used incompletely, especially in describing the care that moves away from the predicate. In accordance with the level of A1-A2 of the sentences, the use of commas to indicate the subject that moves away from the predicate, despite their short dimensions, has deprived the meaning and expression of emphasis. The use of commas after subject elements such as personal pronouns, me, he, we in some text samples has also found inconsistency and lack of a certain measure in the use of this sign. In this context, it is important to be more careful in terms of the use of comma and other punctuation marks in the preparation of listening texts. In particular, the consistent and standard use of commas will facilitate comprehension, perception and interpretation skills at sentence level and text level for language learners at both levels.

On the other hand, the lack of use of commas after the complements as well as the subjects has been detected, and especially the deterioration of the relationship between the complements and the predicates in the systematic dimension has also caused a lack of meaning in the deep structure. Cause complements, addressing complements, time complements are important in this respect for the use of commas. Because, the nature of the predicate expressing the work, action and interpretation in the

sentence, together with the complements, time, reason, situation and targetetc. It is also supported by its qualities, and in this respect, the comma's systematic expression of the meaning stops in the sentence is valuable for both comprehension and expression skills.

Another striking situation in terms of the lack of use of the comma is the use after suffix-verb, conjunctions and gerundials in sequential sentences. While the use of the comma will make it easier to understand and make sense in these sentence examples, with its incomplete use, the meaning of the sentences will be difficult without emphasis and intonation, and the communication between the receiver and the transmitter, that is, between the reader and the listener, will become difficult. In this respect, attention should be paid to emphasis and intonation in the vocalization of such sentences. So much so that the A1-A2 level, which meets a very important stage in the basic level of learning Turkish, should not be used in this type of listening that would make it difficult to understand and make sense of the communicative sentence context.



### 13. Katmanlı Program'la desteklenen ve Süreç-Tür Yazma Modeli'ne dayanan dijital yazma öğretilimi etkinlik uygulamalarına ilişkin bir araştırma (Kırklareli BİLSEM Örneği)

Dilek BAYRAKTAR<sup>1</sup>

Neslihan KARAKUŞ<sup>2</sup>

**APA:** Bayraktar, D. & Karakuş, N. (2023). Katmanlı Program'la desteklenen ve Süreç-Tür Yazma Modeli'ne dayanan dijital yazma öğretilimi etkinlik uygulamalarına ilişkin bir araştırma (Kırklareli BİLSEM Örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 207-231. DOI: 10.29000/rumelide.1342110.

#### Öz

Öğrencilerin öğrenme stillerini, zekâ türlerini, yazma eğilimlerini ve farkındalıklarını dikkate alarak farklılaştırılmış yazma çalışmalarının hazırlanması yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda akademik yazma becerilerinin açıkça öğretilmesinde ve öğrencilerin yazma stratejilerini uygulamaya dönüştürmede etkili olduğu belirlenen Süreç-Tür Yazma Modeli'nin Katmanlı Program'la desteklenerek derslerde etkinlik düzeyinde uygulanması da bir o kadar önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı; BİLSEM'de eğitim alan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin görüşlerine başvurarak *Katmanlı Program*'la desteklenen ve *Süreç-Tür Yazma Modeli*'ne dayanan dijital yazma etkinlik uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerine katkısının neler olduğunu belirleyebilmektir. Çalışmanın problem durumunu; “*Katmanlı Program*'la desteklenen ve *Süreç-Tür Yazma Modeli*'ne dayanan dijital yazma etkinliklerinin üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye katkısı nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği araştırmada görüşme ve doküman analizi tekniklerine yer verilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları, *Katmanlı Program*'la desteklenen ve *Süreç-Tür Yazma Modeli*'ne dayanan dijital yazma etkinliklerinin üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye katkısı olduğunu göstermektedir. Dijital yazma etkinlikleri öğrencilere; klavye kullanımı, metin ve görsel uyumu, araştırma becerileri kazanma, teknoloji kullanımı, haber düzenleme, metin oluşturmada web araçlarını etkili kullanma ve yaratıcılık gibi birçok konuda yetkinlik kazandırmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine ve yazma becerilerini ilerletmelerine yardımcı olmuştur. Katmanlı Program'la desteklenerek Süreç-Tür Yazma Modeli çerçevesinde uygulanan dijital yazma etkinliklerinin farklı yazı türleri için hazırlanması ve çeşitlendirilmesi hem özel yetenekli hem de olağan gelişim gösteren ortaokul öğrencileri için faydalı olacaktır. Bu araştırma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini ve üstbilişsel yazma farkındalığına erişmelerini sağlamada öncü bir çalışma niteliğindedir. <sup>3</sup>

**Anahtar kelimeler:** Katmanlı Program, dijital yazma etkinlikleri, üstün yetenekli öğrenciler

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Kırklareli, Türkiye), dilekbayraktar22@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2076-4724 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342110]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), neslihanarakush@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7808-1099

<sup>3</sup> Bu araştırma Dilek BAYRAKTAR'ın “Katmanlı Programla Desteklenen Dijital Yazma Etkinlikleriyle Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

## **A research on digital writing teaching activity practices supported by the Layered Program and based on the Process-Type Writing Model (Kırklareli BİLSEM example)**

### **Abstract**

The preparation of differentiated writing exercises by considering students' learning styles, intelligence types, writing dispositions and awareness is considered important in terms of developing writing skills. In this respect, it is equally important that the Process-Genre Writing Model, which is determined to be effective in clearly teaching academic writing skills and transforming students' writing strategies into practice, is supported by the Layered Program and applied at an activity level in the lessons. Purpose of the research; The aim is to determine the contribution of the digital writing activity applications based on the Process-Type Writing Model, supported by the Layered Program, to the writing skills of the students, by consulting the opinions of the gifted secondary school students studying at BİLSEM. The problem status of the study; "What are the contributions of digital writing activities supported by the Layered Program and based on the Process-Type Writing Model to improve the writing skills of gifted secondary school students?" poses a question. In the research, in which the qualitative research method was adopted, interview and document analysis techniques were included. Content analysis was used in the analysis of the data. The findings of the study show that digital writing activities supported by the Layered Program and based on the Process-Type Writing Model contribute to the development of the writing skills of gifted secondary school students. Digital writing activities for students; He gained competence in many subjects such as keyboard use, text and visual harmony, gaining research skills, use of technology, news editing, effective use of web tools in creating text and creativity. These activities have helped students develop their digital skills and advance their writing skills. The preparation and diversification of digital writing activities implemented within the framework of the Process-Type Writing Model supported by the Layered Program will be beneficial for both gifted and ordinary middle school students. This research is a pioneering study in helping students develop their writing skills and reach metacognitive writing awareness.<sup>4</sup>

**Keywords:** Layered Program, digital writing activities, gifted students

### **1. Giriş**

Farklılaştırma, günümüz sınıflarındaki farklı öğrenenlerinin ihtiyaçlarına erişmek amacıyla, belirlenmiş olan kazanımı edinmeleri için; eğitimcilerin uygun planı yapmasına olanak tanıyan bir felsefe veya zihniyettir (Gregory & Chapman, 2020, s. 3).

Öğrencileri merkeze alan öğretim yaklaşımlarında öğrencilerin benzer özellikleri göz önünde bulundurulurken farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin ortak noktalarının geliştirilmesi ile birlikte bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulmaktadır (Demir S. , 2021, s. 28).

Sınıfta farklı özelliklere sahip tüm çocuklara farklı yollardan ulaşılmasını destekleyen farklılaştırılmış öğretim yöntemleri yapılandırmacı anlayışa da uygundur. 2000'li yılların başından itibaren bu alanda yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar ile deneysel çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı

<sup>4</sup> This research was produced from Dilek BAYRAKTAR's doctoral thesis titled "An Action Research on Developing Informative Text Writing Skills of Gifted Students by means of Digital Writing Activities Supported by Layered Curriculum"

ilköğretim ve ortaöğretim sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının arttığını, becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğretmenler her öğrencinin öğrenme haritasının bir başkasınıkiyle aynı olduğunu varsaymaz. Büyük bir titizlikle çalışarak düşük, orta ve ileri düzeydeki öğrencilerin planladıklarından daha çok çalışmalarını, umduklarından daha başarılı olmalarını sağlar (Tomlinson, 2014, s. 10).

“Metin yazma öğretimi” ile ilgili yapılacak uygulamalarda etkinliklerin farklılaştırılmış öğretime göre hazırlanması eğitimde hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesini sağlamakla kalmayacak aynı zamanda yetkinlikler çerçevesinde öğrencilerin gelişimlerini de destekleyecektir.

Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimi yazma becerilerine uyarlarlarken, öğrencilerin zekâlarını, öğrenme stillerini, hazırbulunuşluk düzeylerini, duygusal durumlarını vb. ihtiyaçlarını göz önünde bulundururlar; öğrencileri gerçek dünyadaki sorunları çözmeleri için yaratıcı bir şekilde düşünmeye ve yazmaya sevk ederler. Bu amaçla içeriği, stratejiyi, değerlendirme araçlarını ve performans görevlerini farklılaştırırlar. Öğrenciler, yazma görevlerini yerine getirirken gerektiğinde iş birliği içinde gerektiğinde bağımsız olarak çalışabilirler (Chapman & King, 2009).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere seçenek sunmak, akademik başarıyı artırmanın yanı sıra öğrenmeye yönelik olumlu duyuşsal özellikler geliştirmeyi de kolaylaştırmaktadır. Katmanlı program; aynı sınıfta öğrenim gören, farklı özelliklere sahip öğrencilerin etkili bir öğrenme süreci geçirmesi için farklılaştırılmış öğretim oluşturmada etkilidir (Nunley, 2019, s. 351).

Katmanlı programla öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır; amaç bütün öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini sergileyebilmeleridir. C basamağından A basamağına gidilen yolda öğrenenden beklenen kendisine verilen görevi kendi hızında ilerleyerek yerine getirmesidir. Bu çerçevede özellikle öğrenme etkinliklerinde bireysel hız farkından kaynaklanan güdülenme eksikliği ya da süreçten kopmaların önüne geçilmesi sağlanabilmektedir. Bu anlayış çerçevesinde okulda ve okul dışında yapılacak etkinlikler güçlük düzeyi ve aşamalılık ilişkilerine dayanarak C, B ve A olmak üzere üç basamakta ele alınmaktadır. Öğrenenler bu basamaklarda farklı görev ve sorumlulukları yerine getirmekte ve çoklu görev tercihleri yoluyla ilgi duydukları konular üzerinde sorumluluk alarak etkinlikleri gerçekleştirmektedirler (Nanley, 2004b; akt. Başbay, Alper, 2005, s. 99).

Yazma öğretiminde bireysel farklılıkların gözetilmesi, neyi, niçin, nasıl, ne zaman yazacakları hususunda öğrencilere seçenekler sunulması, her katmanda gerçekleştirecekleri görevlerle kavrama düzeyinden değerlendirme ve yaratma düzeyine geçebilmeleri, değerlendirmenin kendileri veya akranları tarafından da yapılması metin yazma öğretimini kolaylaştıracaktır. Böylece öğretmenin yazdırmaya, öğrencinin de yazmaya istekli hâle gelmesi sağlanacaktır.

*Ortaokul Türkçe derslerinde metin yazma çalışmalarının odak noktasını bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir oluşturmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma öğrenme alanı kazanımlarında öğrencilerin metin yazmaya yönelik kazanımları şöyle ifade edilmektedir: “Şiir yazar, bilgilendirici metin yazar, hikâye edici metin yazar (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019).”*

*Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı “yazma” öğrenme alanında Türkçe Öğretimi Programı'nda olduğu gibi süreç temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bununla birlikte Türkçe*

Öğretimi Programı'ndan farklı olarak tür temelli yazma yaklaşımına da programda yer verildiği görülmüştür: “Metin türüne özgü yapı özelliklerine uygun yazar. Metin türüne özgü dil ve anlatım özelliklerine uygun yazar. Öğrencilerden inceledikleri hikâyelerde bulunan tekniklerden en az ikisini kullanarak bir hikâye yazmaları istenir. Dilekçe ve tutanak yazmanın kuralları açıklanır, öğrencilerin, örneklerden hareketle bir dilekçe ve tutanak yazmaları sağlanır. Öğrencilerden türün özelliklerine uygun birer anı yazmaları istenir.” Örnekler, programın yapısında yazma öğretiminde süreç odaklı yaklaşımla beraber tür odaklı bir yaklaşımın da yer aldığını göstermektedir. Bu bağlamda araştırmamızda Türkçe eğitiminde de metin yazma çalışmalarında süreç temelli yaklaşımlarla birlikte tür odaklı yazma yaklaşımının da dikkate alınabileceği önerilecektir.

Yazma sürecinin planlanmasına ve aşamalı olarak öğrencinin yazdıklarını başlangıçta öğretmenle daha sonra kendi kendine izlemesi ve değerlendirmesine ağırlık veren, yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan yaklaşımlarda ortaya çıkan yazının niteliği artmaktadır. Ayrıca, öğrenci yazma sürecini zamanla kendi kendine izleme ve değerlendirmeyi öğrenmektedir (Karatay, Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, 2015, s. 26).

Tür temelli yaklaşım ise öğrenci metni yazarken belirlemiş olduğu türün özelliklerini dikkate alarak yazma öğretmeyi savunur. Yemek tarifi yazmak ile roman ya da öykü yazmak aynı zihinsel süreçleri, aynı teknikleri gerektirmediğinden farklı olarak ele alınarak yazma süreci gerçekleştirilmelidir. Tür temelli yaklaşımda öncelikle yazılacak olan türün örnekleri incelenir ve bu türün dilbilgisel ve biçimsel özellikleri incelenir. Bu türe özgü üslup, söylem biçimleri, kelime grupları örnek metin üzerinden belirlenir ve bu türün hangi sosyal durumlarda, hangi amaca yönelik yazılabileceği belirtilir. Ardından öğrenciler öğretmen rehberliğinde kısa bir örnek yazarlar. Son olarak öğrenciler bağımsız olarak bu türe özgü gerçek bir metin oluştururlar. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yazma çalışmalarında metin türünün, yazma başarılarını ve bunun tutarlılığını etkilediği açıklanmaktadır (Oğuz & Doğan Kahtalı, 2020, s. 122).

Öğrencilerin metin türlerinin temel yapısına yönelik bilgi ve beceri kazanma konusunda eksikleri vardır, dahası edebî türlere yönelik iyi örnekleri ayrıntılı bir şekilde incelemedikleri görülmektedir. Bu durum yazma becerisini geliştirme konusunda süreç temelli yaklaşımın yanında tür temelli yaklaşımın da gerekliliğine işaret etmektedir (Özdemir, 2019, s. 547).

Tok ve Potur (2015) “Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri” adlı araştırmada son zamanlarda Batılı alanyazında süreç temelli yazma yaklaşımından sonra üzerinde durulan tür temelli yazma yaklaşımının (*genre-based writing*) da ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadırlar.

Badger ve White tarafından önerilen süreç-tür yazma modeli; süreç, ürün ve tür olmak üzere üç yaklaşımın bir arada kullanılmasına imkân sağlar. Araştırmacılar, tür yaklaşımının yazma eğitiminde yazmanın gerçekleştiği bağlam bilgisi ve yazmanın amacıyla ilgili olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaracak, yazma gelişimlerini gösterecek dili kullanma becerileriyle ilgili olarak süreç yaklaşımlarından yararlandığının vurgusunu yapan Badger ve White, yazmanın aynı zamanda ürün ve tür yaklaşımlarında olduğu gibi dil hakkında bilgi vermeyi içerdiğini dile getirmektedirler (Badger, Richard; White, Goodith;, 2000, s. 157-158).

Süreç-tür yazma modeli, isminden de anlaşılacağı üzere süreç ve tür odaklı yazma modellerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Her iki modelin de özellikleri göz önünde bulundurularak, süreç-tür

yazma modelinde yalnızca öğrencinin yaratıcı düşünmesi ve bir metnin oluşturulması değil, aynı zamanda bir metin türünü oluşturan belirli ifadelerin yanı sıra dilsel bilgilerin de bulunması gerektiği savunulmuştur (Akgür, 2020, s. 30).

Alanyazında, BİLSEM ortaokul öğrencileri ile bilgilendirici metin yazma çalışmalarına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatür taramasından elde edilen bulguların incelenmesi sonucunda üstün yetenekli öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini üstbilişsel düzeyde geliştirmelerine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak yaratıcı yazma ile hikâye edici metin yazma konularındadır. Yine yapılan literatür taramasında üstün yetenekli öğrencilerle yazma öğrenme alanıyla ilişkili katmanlı program ve süreç-tür yazma modeli çerçevesinde herhangi bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin dijital yazma uygulamaları ile bilgilendirici metin yazma çalışmaları ile ilgili de herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu alanda çalışmaların yürütülmesine önemli ölçüde ihtiyaç vardır.

Araştırmada, BİLSEM'de eğitim alan 6. sınıf (BYFP) öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda “katmanlı programla desteklenmiş, süreç-tür yazma modeline dayalı dijital yazma etkinlikleri”nin haber metni yazma becerilerine katkılarının belirlenmesi; bununla birlikte öğrencilerin bilgilendirici metin yazarken metin türü farkındalıkları ile dijital yazma becerilerindeki gelişimlerinin incelenmesi de hedeflenmektedir.

“Katmanlı Program'la desteklenen Süreç-Tür Yazma Modeli'ne dayanan dijital yazma öğretimi” ile öğrencilere haber metni yazdırılırken şu aşamalar takip edilmiştir:

### **Yazma öncesi**

- “Yazma Öncesi” aşaması iki alt bölümden (METKE ve MTÖYA) oluşmaktadır.

#### *Metin Türünü Kavrama (METKE)*

16 alt başlıkta değerlendirilmiştir ve etkinlikler, C'den A katmanına doğru 6 haftalık hazırlanmıştır.

- *Metin Türüne Özgü Yazmaya Alışma (MTÖYA)*

Etkinlikler, C'den A katmanına doğru 4 haftalık hazırlanmıştır. *Yazmaya Hazırlık, Yazma ve Paylaşma* olmak üzere 3 bölümde değerlendirilmiş ve 12 alt başlıktan oluşmuştur. Katmanlı Program çerçevesinde 32 yazma görevi hazırlanmıştır. C katmanından A katmanına doğru her hafta için öğrencilerin verilen 8 görevden birini seçerek haber metni yazmaları sağlanmıştır. Etkinliklerin süreç-tür odaklı hazırlanan “haber yazma hazırlık çalışmaları” ile yürütülmesi uygun görülmüştür.

### **Metin Türüne Özgü Yazma (MTÖY)**

Bu aşamada öğrencilere 52 adet haber konu başlığı verilmiştir ve etkinlikler, C'den A katmanına doğru 2 haftalık hazırlanmıştır. Haber metni yazdırılırken Katmanlı Program çerçevesinde öğrencilere 3 farklı seçenek sunulması ve etkinliklerin süreç-tür odaklı hazırlanan “haber yazma hazırlık çalışmaları” ile yürütülmesi uygun görülmüştür.

“Metin türüne özgü yazmaya alışma” ile “metin türüne özgü yazma” aşamaları aynıdır; ancak etkinlik türleri farklıdır.

Etkinliklerin uygulamasında web 2.0 araçlarından (Wordwall, Canva, Padlet, LearningApps, Jigsaw Planet, Kahoot, Google Classroom) yararlanılmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın deseni

Nitel araştırma yönteminin uygulandığı çalışmada doküman analizi ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Nitel araştırmanın arkasındaki anahtar fikir, problem veya sorunu katılımcılardan öğrenmek ve probleme ait bilgiyi elde etmek için araştırma yapmaktır (Creswell, 2017, s. 186).

Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarından biridir. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur (Punch, 2016, s. 165).

Görüşmenin amacı, katılımcıların iç dünyalarına erişerek onların özgün bakış açılarının belirlenmesidir. Görüşme, araştırılan konu hakkında bireyin yaşanmışlıkları, farklı deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılmasına olanak sağlar (Bengtsson (2016), Seidman (2006), & akt. Baltacı, 2019, s. 374).

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli BİLSEM’de 6. sınıfta eğitim alan üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır.

### 2.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Kırklareli BİLSEM’de eğitim alan 5’i kız 10’u erkek olmak üzere üstün yetenekli 15 öğrenciden oluşmaktadır.

### 2.4. Veri toplama aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Görüşme soruları, dijital yazma uygulamaları süreci dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu sorular bir araya getirilerek “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Forma yönelik olarak 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazı sorular ise çıkarılmıştır. Daha sonra forma son şekli verilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, araştırmanın amacına yönelik toplam 11 sorudan oluşmaktadır.

### 2.5. Verilerin toplanması ve analizi

Öğrencilerle “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”na dayalı bir şekilde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Türnüklü, 2000, s. 547).

## 2.6. Verilerin analizleri

Görüşme sürecinin, yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır. Araştırmada, literatürden elde edilen verilerin analizinde doküman analizinden yararlanılmıştır.

İçerik analizinden birçok şekilde yararlanır. Bu tür analiz, herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmî ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir. Belge incelenirken kategoriler oluşturularak sayısal sunumlar yapılır. Kategoriler ve kategorilere bağlı alt kategoriler oluşturularak, bazen alt kategoriler birden fazla üst kategoriler içerisine dâhil edilebilir (Ekiz, 2013, s. 77).

İçerik analizi; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birim(ler)ini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur (Büyüköztürk Ş. , Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017, s. 260).

Araştırmada, verilerin analizinde kodlamaya dayalı içerik analizi yaklaşımı uygulanmıştır. Bu kodlar üzerinden 11 soruluk görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hepsi, 1. ve 3. sorulara evet yanıtını verdiklerinden analizler, öğrencilerin 9 soruya verdikleri cevaplar üzerinden gerçekleştirilmiş ve temalar hâlinde sunulmuştur.

## 3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, detaylı araştırmalar ve araştırma sonuçları şu şekildedir:

**Katılımcıların Katmanlı Program'la desteklenen Süreç-Tür Yazma Modeli'ne dayanan dijital yazma öğretimi etkinlik uygulamalarının yazma becerilerine katkılarına ilişkin görüşleri Tablo 1'de temalarla gösterilmiştir.**

**Tablo 1**

Tema	Katılımcılar	Frekans
Dil ve iletişim becerilerinin gelişimi	K1, K2, K11, K12	4
Etkili metin yazma becerisi	K3, K4, K7	3
Planlama ve organizasyon becerisi	K5, K8	2
Araştırma ve kaynak kullanma becerisi	K6, K7	2
Dil bilgisi ve noktalama işareti kullanımı	K9, K11, K13	3
Yaratıcılık ve görsel kullanımı	K4, K15, K13	3

### Tema 1: Dil ve iletişim becerilerinin gelişimi

Öğrenciler, dijital yazma uygulamalarının dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Haber dilini öğrenme, yazma becerisini geliştirme, cümle yapısı ve unsurlarını öğrenme gibi konularda ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir.

K1: “Haber dilini öğrendim. Pek çok web 2.0 aracıyla tanıştım. Dijital okuryazarlığımı geliştirdim.”

K2: “Haber dilini öğrendim. Haberin yapısını öğrendim. Haberin unsurlarını öğrendim.”

K11: “Yapılan etkinliklerin her birinde kendi gelişimimi fark ettim. Bir haber metni yazarken neyi, hangi sırayla yazmam gerektiğini öğrendim. Haber yazarken cümle yapısını nasıl yazacağımı artık biliyorum ve noktalama işaretlerini artık çok daha iyi ve etkin kullanıyorum.”

K12: “Yazma becerim gelişti.”

### **Tema 2: Etkili metin yazma becerisi**

Dijital yazma uygulamaları, öğrencilere etkili ve güzel metinler yazabilme becerisi kazandırmıştır. Bu etkinliklerle planlamada, fikir oluşturmada, yaratıcılıkta ve yazma tekniklerinde gelişme sağlanmıştır.

K3: “Etkinlik öncesinde etkili bir şekilde yazmazken, şu anda daha etkili ve güzel metinler yazabiliyorum.”

K4: “Yazı yazmadan önce yazacağım konu ile ilgili aklıma fikirler gelmesini sağladı. Ayrıca yaratıcılığımı geliştirdi.”

K7: “Daha fazla yazma tekniği biliyorum. Daha uzun metinler yazabiliyorum. Kaynakça gösterebiliyorum.”

### **Tema 3: Planlama ve organizasyon becerisi**

Uygulamalar, öğrencilerin yazma sürecini planlama ve organize etme becerisini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Görev seçme, spot yazımı ve planlı yazma gibi becerilerin kazanılması vurgulanmıştır.

K5: “Spot yazımı, görev seçebilme.”

K8: “Planlı yazmayı öğrendim.”

### **Tema 4: Araştırma ve kaynak kullanma becerisi**

Öğrenciler, dijital yazma uygulamalarının daha iyi araştırma yapabilme ve kaynakları etkin bir şekilde kullanabilme becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Haber yazma sürecinde doğru bilgi arama, özetleme ve kaynakça oluşturma gibi becerilerin geliştirildiği vurgulanmıştır.

K6: “Daha iyi haber yazabiliyorum. Daha iyi özetleme bilgisine katkısı oldu. Metin yazarken daha iyi araştırma yapmayı öğrendim.”

K7: “Daha fazla yazma tekniği biliyorum. Daha uzun metinler yazabiliyorum. Kaynakça gösterebiliyorum.”



### Tema 5: Dil bilgisi ve noktalama işareti kullanımı

Öğrenciler, uygulamaların dil bilgisi ve noktalama işareti kullanımını geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ve yazım kurallarına dikkat etme becerisi vurgulanmıştır.

K9: “Noktalama işareti kullanımı geliştirdim. Dijital ortamda yazmamı sağladı. Sözlük kullanımımı geliştirdi.”

K11: “Yapılan etkinliklerin her birinde kendi gelişimimi fark ettim. Bir haber metni yazarken neyi, hangi sırayla yazmam gerektiğini öğrendim. Haber yazarken cümle yapısını nasıl yazacağımı artık biliyorum ve noktalama işaretlerini artık çok daha iyi ve etkin kullanıyorum.”

K13: “Dikkatli yazmamı sağladı. Teknoloji kullanımım gelişti. Noktalama işaretlerine dikkat etmemi sağladı.”

### Tema 6: Yaratıcılık ve görsel kullanımı

Öğrenciler, dijital yazma uygulamalarının yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve görsel unsurları etkili bir şekilde kullanabilmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Hızlı yazma, görsel seçimi ve teknoloji kullanımı gibi becerilerin ilerletildiği ifade edilmiştir.

K4: “Yazı yazmadan önce yazacağım konu ile ilgili aklıma fikirler gelmesini sağladı. Ayrıca yaratıcılığımı geliştirdi.”

K15: “Daha hızlı yazıyorum. Görseli iyi kullanıyorum. Yaratıcılığım iyileşti.”

K13: “Dikkatli yazmamı sağladı. Teknoloji kullanımım gelişti. Noktalama işaretlerine dikkat etmemi sağladı.”

**Katılımcıların etkinliklerin kazandırdığı farkındalıklara ilişkin görüşleri; öğrencilerin ilgili soruya verdikleri yanıtlara ilişkin elde edilen veriler temalar hâlinde Tablo 2’de sunulmuştur.**

**Tablo 2**

Tema	Katılımcılar	Frekans
Türe odaklanma ve yazma becerisi geliştirme	K1, K12, K14	3
Eğlence ve motivasyon	K1, K2, K9	3
Dijital yazma becerilerinin geliştirilmesi	K6, K5, K7	3
Dil ve kelime becerilerinin geliştirilmesi	K8, K13	2
Planlama ve konu sınırlandırma	K4, K14, K15	3

### Tema 1: Türe odaklanma ve yazma becerisi geliştirme

Öğrenciler, dijital yazma etkinlikleri sayesinde haber dilini öğrenerek türe özgü yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca planlama süreci ve yazma becerileri üzerinde de ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir.

K1: “Haber dilini öğrendiğim için türe özgü yazı yazabiliyorum. Pek çok web 2.0 aracıyla tanıştığım için eğlenerek yazıyorum.”

K12: “Türe özgü yazmamı sağladı.”

K14: “Planlama sürecini öğrendik. Konu sınırlandırmayı öğrendik ve çok iyi yazdık.”

## **Tema 2: Eğlence ve motivasyon**

Öğrenciler, farklı web 2.0 araçlarını kullanarak etkinliklere katılmışlar ve eğlenceli bir şekilde yazma deneyimi yaşamışlardır. İlgilerine göre yazdıklarını belirten öğrenciler, bu durumun motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir.

K1: “Haber dilini öğrendiğim için türe özgü yazı yazabiliyorum. Pek çok web 2.0 aracıyla tanıştığım için eğlenerek yazıyorum.”

K2: “İlgimiz doğrultusunda yazılar yazdık. Yazmak daha eğlenceli geldi.”

K9: “Çok yazarak öğrendim.”

## **Tema 3: Dijital yazma becerilerinin geliştirilmesi**

Öğrenciler, dijital yazma etkinlikleri sayesinde bilgisayar üzerinde yazma, haber düzenleme ve dijital yazma becerilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca “Haber Dili Sözlüğü” gibi araçların kullanılarak dil ve kelime becerilerinin ilerlediği vurgulanmıştır.

K6: “Etkinlikler sayesinde haber yazma becerim arttı. Yazma konusunu bulma, konuyu sınırlandırma, metin yazma ve daha iyi dijital yazma becerilerini kazandığımı düşünüyorum.”

K5: “Dijital yazma becerisi.”

K7: “Haber Dili Sözlüğü’ne sözcük eklemek, bilgisayarda yazı yazmak, haberi düzenlemek.”

## **Tema 4: Dil ve kelime becerilerinin geliştirilmesi**

Öğrenciler, yazma etkinlikleriyle birlikte kelime dağarcıklarının genişlediğini ve yazım yanlışlarını azalttıklarını ifade etmişlerdir. Yazarak dil becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

K8: “Kelime hafızam genişledi.”

K13: “Tür odaklı yazmayı öğrendim. Haber yazılarını daha iyi tanıdım. Yazım yanlışlarını öğrendim. Yazmayla ilgili farkındalık kazandım.”

## **Tema 5: Planlama ve konu sınırlandırma**

Öğrenciler, dijital yazma etkinlikleriyle birlikte planlama sürecini öğrenerek yazılarını daha iyi organize etmeyi ve konuyu sınırlandırmayı başardıklarını ifade etmişlerdir.

K4: “Gerçekçi yazılar yazmamı sağladı. Yazarken konu dışına çıkmamayı öğrendim.”

K14: “Planlama sürecini öğrendik. Konu sınırlandırmayı öğrendik ve çok iyi yazdık.”

K15: “Yaza yaza alıştım. Planlama yaptım. Konuyu sınırlandırdım.”

**Katılımcıların etkinlikler içinde sevdikleri çalışmalara ilişkin görüşleri; ilgili tema ve alt temalar hâlinde Tablo 3'te belirtilmiştir.**

**Tablo 3**

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
<b>METKE</b>	Röportaj yapma	K1, K2
	Haber dili ve kavramları çalışma	K3
	Canva kullanarak yazma	K4, K7
	Haber okuma	K5
	Haber metinlerini anlama	K6
	Web 2.0 araçlarını kullanarak yazma	K7
	“Afişimde Haber Gizli” etkinliği	K8, K12
	Haber dilini çözümleme	K9
	Metnin nasıl yazıldığını öğrenme	K10
	Sözcükler arası anlam ilişkisi çalışması	K11
<b>MTÖYA</b>	Sayfa düzenini yapma	K1
	Grupla iş birliği yaparak yazma	K2
	Canva'da haber hazırlama	K3
	Haber yazma etkinlikleri	K4
	Sekiz görevden birini seçerek haber yazma	K5
	Seçtiğimiz konulardaki bakış açılarımıza göre haber yazma	K6
	İstedığımız görevi seçme	K7
	Masalı haber hâlinde yazma	K8
	“Haber Yazıyorum 2” çalışması	K11
	Teknoloji ile ilgili haber yazma	K12
<b>MTÖY</b>	Haber yazmak için sahaya çıkma	K1
	Haber için röportaj yapma ve konu bulma	K2
	İstedğim konuyu seçme	K3, K6, K7, K13
	Haber yazmayı öğrenme	K4
	“Haber Durağı” adlı etkinlikte öğretmeniyle etkileşimli haber yazma	K5
	Dijital bir şekilde yazma çalışması	K6, K8
	Haber Durağı	K9, K12, K14

**Tema 1: Metin türünü kavrama etkinlikleri (METKE)**

Öğrenciler, muhabirlerle yapılan röportajlar, haber dili ve kavramlar üzerinde çalışma, Canva gibi araçlarla haber yazıları hazırlama gibi etkinlikleri sevdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca web 2.0 araçlarıyla oyunlar oynamayı ve haber metinlerini anlama çalışmalarını ilgi çekici bulduklarını dile getirmişlerdir.

K1: "Muhabirle yapılan röportaj."

K2: "Gazeteci Cansu Çetintaş ile röportaj yaptık."

K3: "Haber dili, 5N 1K."

K4: "Canva'da hazırladığım haber yazıları."

K5: "Haber okuyorum."

K6: "Oyunlar, web 2.0 araçlarını kullanarak haber metinlerini anlamak."

K7: "Web 2.0 araçlarını kullanmak yazmayı sevdirdi."

K8: "Afişimde Haber Gizli etkinliğinde haberin afişini yapmak."

K12: "Afişimde Haber Gizli etkinliği. Haberi afiş olarak hazırladık."

K9: "Haber dilini çözümleme."

K10: "Metnin nasıl yazıldığını öğrendim."

K11: "Sözcükler arası anlam ilişkisi çalışması. Çünkü bu çalışmada verilen sözcükleri anlamlarına göre eşleştirdik ve haberde sözcüklerin arasındaki anlam ilişkisini daha iyi öğrendik."

**Tema 2: Metin türüne özgü yazmaya alışma etkinlikleri (MTÖYA)**

Öğrenciler, grup çalışması ile haber yazma, Canva kullanarak haber hazırlama gibi etkinlikleri tercih etmişler; "Haber Yazıyorum 1,2,3,4" etkinlikleri içinden diledikleri görevleri seçmişlerdir.

K1: "Haberimin sayfa düzenini yapmak."

K2: "Grupla iş birliği yaparak yazdık."

K3: "Canva'da haber hazırlama."

K4: "Haber Yazıyorum 4'teki etkinlikler."

K5: "8 görevden birini seçerek haber yazma."

K6: "İstediğimiz konuları seçme ve o konulardaki bakış açılarımıza göre haber yazma."

K7: "İstediğimiz görevi seçme."

K8: "Masalı haber hâlinde yazmak."

K11: "Haber Yazıyorum 2 çalışması. Çünkü bu çalışmada bir fıkra üzerinden haber yazdık ve haber olmayan bir yazıyı alarak habere dönüştürdük. Bu sayede haber yazmada daha hızlı düşünebileceğiz."

K12: "Haber Yazıyorum 3. Burada teknoloji ile ilgili haber yazdım."

### **Tema 3: Metin türüne özgü yazma etkinlikleri (MTÖY):**

Öğrenciler; sahaya çıkarak haber yazma, röportaj yapma, istedikleri konuları seçme ve dijital yazma çalışmaları gibi etkinlikleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenleriyle etkileşimli haber yazdıklarını ve konu seçme özgürlükleri olduğunu ifade etmişlerdir.

K1: "Haber yazmak için sahaya çıkmak."

K2: "Haber için röportaj yapmak ve konu bulmak."

K3: "İstediğim konuyu seçmek." K6: "İstediğimiz konuyu seçme" K7: "Haber konularından istediğimizi seçmek." K13: "Haber konusunu seçebilmek."

K4: "Haber yazmayı öğrendim."

K5: "Haber Durağı adlı etkinlikte öğretmenimle etkileşimli haber yazdım."

K6: "Dijital bir şekilde yazma çalışması yapmak." K8: "Sayfa düzeni ve haber tasarımı."

K9: "Haber Durağı adlı etkinlik." K12: "Haber Durağı etkinliği." K14: "Haber Durağı."

**Katılımcıların dijital yazma uygulamalarına yönelik "Etkinlikler, haber metinlerini hangi yönlerden daha iyi anlamanızı sağladı?" sorusuna ilişkin görüşlerine ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.**

**Tablo 4**

<b>Tema</b>	<b>Katılımcı</b>	<b>Frekans</b>
Spot yazma	K1, K2, K5, K9, K11, K13, K14	7
Başlık yazma	K1, K2, K3, K6, K8, K9, K11, K14	8
Haber metinlerini kavrama	K3, K6	2
Bakış açısı	K4, K10, K15	3
Görsel ve yazı ilişkisi	K8, K15	2
Haber bölümleri	K11	1

### **Tema 1: Spot yazma**

K2, Spot yazmayı, metne ara başlık verebilmeyi ve haber başlığının ilgi çekici olması gerektiğini öğrendiğini belirtmiştir.

K11, spot yazmaya ilişkin görüşlerini “Haber metinlerinde spotu, başlığı, manşeti, sürmanşeti, ara başlığı vb. haber bölümlerini kavramamızı sağladı. Haber yazarken anlatım biçimlerini öğrendik ve aldığımız bilgileri en iyi şekilde habere nasıl dönüştüreceğimizi kavradık.” şeklinde belirtmiştir.

### **Tema 2: Başlık yazma**

Öğrenciler, başlık yazma etkinlikleriyle haber başlıklarını yazmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

K9: “Başlıkların nasıl yazıldığını, spotu ayırmayı öğrendim.”

K14, “Ana başlık, spot ve ara başlık yazma yönlerinden gelişmemi sağladı.”

### **Tema 3: Haber metinlerini kavrama**

Haber metinlerini kavrama etkinlikleri, öğrencilere haber metinlerini nasıl düzenleyeceklerini ve temel haber yazım kurallarını öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrenciler, haber dilini kullanmayı öğrendiklerini ve haber yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

K3, haber yazmaya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Haberin nasıl yazıldığını öğrendim. Haberin dikkat çekici olması için neler yapılması gerektiğini öğrendim. Hangi okuyucu kitlesine hitap etmesi gerektiğini öğrendim.”

K6, haber metinlerini kavramaya ilişkin görüşlerini “Oyunlarla hem dinleyerek hem izleyerek öğrendim. Etkinlikler daha eğlenceli eğitim alternatifleri sundu. Web araçlarıyla hazırlanan oyunlarla interaktif bir şekilde haber yazdık ve haber yazma yeteneğim gelişti.” şeklinde belirtmiştir.

### **Tema 4: Bakış açısı**

Bakış açısını belirlemeye yönelik etkinlikler, öğrencilere haber metinlerini farklı bakış açılarından ele alma ve sunma becerisi kazandırmaya yönelik hazırlanmıştır.

K4, “Bakış açısı belirleme.” K10, “Daha kapsamlı bakış açısı sağladı.” ifadeleriyle haber metinlerinde bakış açısını belirlemeye yönelik becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

### **Tema 5: Görsel ve yazı ilişkisi**

Görsel ve yazı ilişkisi etkinlikleriyle öğrenciler, haberlerde görsellerin nasıl kullanılacağını ve görsel ile yazı arasındaki etkileşimi anlamayı öğrenirler. Görsellerin haberin içeriğini tamamlayıcı bir şekilde kullanılması hedeflenir.

K8, “Haberlerde görsel kullanımı.” K15, “Görsel-yazı ilişkisini kavradım.” ifadeleriyle haberlerde görsel kullanma ve görsel-yazı ilişkisini öğrendiklerini belirtmişlerdir.

### **Tema 6: Haber bölümleri**

Metni kavramaya yönelik etkinlikler içinde spot, ana başlık, ara başlık, giriş, gelişme, sonuç gibi bölümlerin işlevlerini ve kullanımını anlamayı sağlayan etkinliklere de yer verilmiştir. Ayrıca manşet ve sürmanşeti belirlemeye yönelik etkinlikler yer almıştır.

Öğrenciler, haberin okuyucunun ilgisini çekmesi ve yapılandırılması için haber bölümlerinin nasıl oluşturulduğunu öğrenirler.

K11, görüşlerini “Haber metinlerinde spotu, başlığı, manşeti, sürmanşeti, ara başlığı vb. haber bölümlerini kavramamızı sağladı. Haber yazarken anlatım biçimlerini öğrendik ve aldığımız bilgileri en iyi şekilde habere nasıl dönüştüreceğimizi kavradık.” şeklinde belirtmiştir.

**Katılımcıların dijital yazma uygulamalarına yönelik “Katmanlı Program destekli dijital yazma etkinliklerinin öğrenme stiline uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Daha başka neler, nasıl yapılırdı daha iyi olurdu?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.**

**Tablo 5**

Temalar	Katılımcılar	Frekanslar
Dijital platformlar	K1, K2, K5, K6, K15	5
Çeşitlilik ve etkileşimlilik	K4, K7	2
Haber yazma	K3, K7	2
Animasyon ve görseller	K15	1

Katılımcıların Katmanlı Program destekli dijital yazma etkinliklerine verdikleri yanıtlardan anlaşıldığı kadarıyla öğrenciler, çoğunlukla bu etkinliklerin öğrenme stillerine uygun olduğunu düşünmektedirler.

### **Tema 1: Dijital platformlar ve öğrenme stilini destekleme**

Öğrenciler, dijital yazma etkinliklerinden kâğıt üzerinde yazmaktan daha çok hoşlandıklarını, dijital platformlar sayesinde daha iyi öğrendiklerini düşünmektedir. K6, görüşünü “Evet düşünüyorum. Çünkü benim gibi pek çok çocuk kâğıtta yazı yazmaktan hoşlanmaz. Dijital platformlar sayesinde daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Bunun da öğrenme stilime uygun olduğunu düşünüyorum. Bana göre daha fazla dijital oyunlar olsaydı daha iyi olacağını düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir.

### **Tema 2: Çeşitlilik ve etkileşimlilik isteği**

Öğrenciler, daha fazla videolu etkinlikler, oyunlar ve interaktif araçların kullanılmasını istemektedir.

K4: “Videolu etkinlikler ve oyunlar da olsaydı daha iyi olurdu.”

K7: “Daha fazla Kahoot ve Wordwall olsaydı iyi olurdu.”

### **Tema 3: Haber yazma becerilerinin geliştirilmesi**

Öğrenciler, etkinliklerin yazmayı kolaylaştırdığını ve etkinliklerle daha çok metin yazmayı istediklerini belirtmişlerdir.

K3: “Etkinlikler öğrenme stilime gayet uygundur. Daha iyi yapılırdı dediğim şey de daha fazla metin, haber yazsaydık güzel olurdu.”

K7: “Haber yazmak çok değişik. Zordu ama etkinliklerle daha kolay oldu.”

**Tema 4: Animasyon ve görsellerin etkisi**

Öğrenciler, animasyon uygulamalarının daha çok olmasını istediklerini belirtmişlerdir. K15, görüşünü “Öğrenme stilime uygun olduğunu düşünüyorum. Animasyon.” şeklinde belirtmiştir.

**Katılımcıların; dijital yazma etkinlikleriyle ve tür farkındalığıyla hangi yazı türlerinde metinler yazmayı istediklerine ve bunun sebeplerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir.**

**Tablo 6**

Temalar	Katılımcılar	Frekans
Anı	K1, K6, K7	3
Roman ve çizgi roman	K1, K2, K9	3
Hikâye	K3, K4, K6, K9	4
Haber	K4, K5, K12	3
Masal	K7	1
Bilgilendirici metin	K8, K15	2
Fıkra	K9, K11	2
Diğer	K10, K13, K14	3

Öğrencilerin dijital yazma etkinlikleriyle ve tür farkındalığıyla yazmayı istedikleri metin türleri çeşitlilik göstermektedir. Her öğrencinin ilgi alanları ve tercihleri farklı olduğundan, farklı metin türlerini keşfetmeleri ve deneyimlemeleri onların yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

**Tema 1: Anı**

K1: “Anı ve çizgi roman yazmak isterdim.”

K6: “Hikâye veya anı.”

K7: “Masal ve anı türlerinde yazmak isterdim.”

**Tema 2: Roman ve çizgi roman**

K1: “Anı ve çizgi roman yazmak isterdim. Okumayı sevdiğim için yazmayı da seviyorum.”

K2: “Çizgi roman. Çünkü ilgimi çekiyor ve yazmayı seviyorum.”

K9: “Fıkra, hikâye, roman. Bu türleri seviyorum.”

**Tema 3: Hikâye**

K3: “Hikâye. Çünkü kendi ürettiğimiz bir hikâyeyi habere çevirme etkinliğinde hikâye yazarken çok eğlenmişim.”

K4: “Haber veya hikâye. Çünkü hikâye yazarken zevk alıyorum.”



K6: "Hikâye veya anı. Çünkü hikâye metin türü ile istediklerimizi daha iyi anlattığımızı düşünüyorum."

K9: "Fıkra, hikâye, roman. Bu türleri seviyorum."

#### **Tema 4: Haber**

K4: "Haber veya hikâye. Çünkü haber yazarken gerçekçi metinler yazmayı seviyorum."

K5: "Spor haberi. Çünkü spora ilgiliyim."

K12: "Haber yazısından devam ederim."

#### **Tema 5: Masal**

K7, görüşünü "Masal ve anı türlerinde yazmak isterdim. Öznal olan şeyleri yazmayı daha çok seviyorum." şeklinde belirtmiştir.

#### **Tema 6: Bilgilendirici metin**

K8: "Bilgilendirici metin yazmayı isterdim. Çünkü seviyorum."

K15: "Bilgilendirici metin. Çünkü konuları daha çok kişiyi ilgilendiriyor."

#### **Tema 7: Fıkra**

K9: "Fıkra, hikâye, roman. Bu türleri seviyorum."

K11: "Özellikle fıkra tarzı metinler yazmak isterim çünkü komik bir kişi olduğumu ve esprileri sevdiğimi düşünüyorum."

#### **Tema 8: Diğer tercihler**

K10: "Ben daha çok fantastik yazmak isterdim. Çünkü daha eğlenceli."

K13: "Mektup türü. Çünkü seviyorum."

K14: "Şiir. Daha çok hoşuma gidiyor."

**Katılımcıların "Etkinliklerin dijital yetkinliğinize katkıları nelerdir? Neleri öğrendiniz, neleri daha iyi yapıyorsunuz?" sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 7'de temalar hâlinde gösterilmiştir.**

**Tablo 7**

<b>Temalar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Klavye kullanımı	K1, K2
Metin ve görsel uyumu	K1, K2
Araştırma becerileri	K3, K6
Teknoloji kullanımı	K6, K11
Haber metnini düzenleme ve bakış açısı belirleme	K4, K5, K12, K10, K15
Yaratıcılık	K7, K13

Öğrenciler; dijital yazma etkinlikleriyle klavye kullanımı, metin ve görsel uyumu, araştırma becerileri kazanma, teknoloji kullanımı, haber düzenleme, metin oluşturmada web araçlarını etkili kullanma ve yaratıcılık gibi birçok konuda yetkinlik kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin dijital becerilerin geliştirilmesine ve yazma becerilerinin ilerletilmesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

### **Tema 1: Klavye kullanımı**

Dijital yazma etkinliklerinin klavye kullanımını geliştirmeye yardımcı olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler daha hızlı ve düzgün bir şekilde yazabildiklerini dile getirmişlerdir.

K1: “Yazı yazdığım için klavye kullanımım daha da gelişti. Metinleri daha hızlı yazıyorum.”

K2: “Klavye kullanımını geliştirerek yazı yazmamı daha kolay hâle getirdi. Hızlı yazdım.”

### **Tema 2: Metin ve görsel uyumu**

Etkinliklerin metin ve görsellerin uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesini öğrettiği belirtilmiştir. Öğrenciler, metin ve görselleri daha iyi yerleştirebildiklerini ifade etmişlerdir.

K1: “Metin ve görsellerin uyumunu daha iyi yapıyorum.”

K2: “Görselleri ve metinleri daha düzgün yerleştirebiliyorum.”

### **Tema 3: Araştırma becerileri**

Dijital etkinliklerin etkili araştırma yapmayı öğrettiği belirtilmiştir. Öğrenciler, internet üzerinden kaynakları doğru şekilde bulma ve kullanma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

K3: “Daha etkili nasıl araştırma yapabileceğimi öğrendim.”

K6: “Teknoloji ile gelen gelişmelerden haberim oldu. Bunları uyguladım.”

### **Tema 4: Teknoloji kullanımı**

Öğrenciler, çeşitli web 2.0 araçlarını (örneğin Canva, Kahoot, Wordwall) kullanarak teknolojiye dair yetkinliklerini artırmışlardır. Bu araçlarla tasarım yapma, etkileşimli içerik oluşturma gibi beceriler kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, dijital yazma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

K6: “Canva, Kahoot, Wordwall gibi web 2.0 araçlarını kullanarak teknolojik alanda ilerleme sağladım.”

K11: “Dijital yazı programlarını daha iyi kullanıyorum ve klavyeden daha hızlı yazı yazabiliyorum.”

### **Tema 5: Haber metnini düzenleme ve bakış açısı belirleme**

Öğrenciler, dijital etkinlikler sayesinde haber metinlerini düzenleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Haber yazma, haberleri düzenleme ve haberde bakış açısı belirleme gibi konularda ilerleme kaydettiklerini dile getirmişlerdir.

K4: “Daha iyi yazmamı sağladı.”

K5: “Bakış açısı belirlemeyi öğrendim.”

K12: “Her şeyi daha iyi yapıyorum ve öğrendim.”

K10: “Haber yazmayı öğrendim.”

K15: “Haber yazmayı geliştirdim. Görsel kullanmayı öğrendim.”

### **Tema 6: Yaratıcılık**

Öğrenciler, dijital etkinliklerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Kendi metinlerini daha yaratıcı bir şekilde oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

K7: “Metinlerimi daha yaratıcı bir şekilde oluşturuyorum.”

K13: “Yaratıcı oluyorum.”

**Katılımcıların “Dijital yazma uygulamalarına yönelik Haber Dili Dijital Sözlüğü’nü kullanmanın yararları nelerdir? Bu sözlük hakkında düşünceleriniz ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.**

**Tablo 8**

<b>Temalar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Kelime dağarcığının gelişimi	K1, K2, K6, K9, K11, K15
Kullanışlılık ve tasarım	K3, K4, K7, K8
İş birliği ve etkileşim	K6, K13
Sözcüklerin anlamlarını öğrenme	K5, K12, K10,
Etkili haber yazma	K14, K11

Tabloda belirtilen temalar, öğrencilerin Haber Dili Dijital Sözlüğü’nün kullanımının faydaları hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin kelime dağarcığının geliştiğini düşünmeleri, kullanışlılık ve tasarım beğenileri, iş birliği ve etkileşim imkânı, sözcüklerin anlamlarını öğrenme, etkili yazma becerileri gibi temalar bu sözlüğün avantajlarına işaret etmektedir. Önerilerden bazıları ise arayüz tasarımının geliştirilmesi ve daha popüler hâle getirilmesi yönündedir.

**Tema 1: Kelime dağarcığının gelişimi**

Öğrenciler, Haber Dili Dijital Sözlüğü'nü kullanarak kelime dağarcıklarını geliştirdiklerini söylemişlerdir. Sözlüğün yeni kelimeler öğrenme ve kelime hazinesini genişletme konularında fayda sağladığını belirtmişlerdir.

K1: "Kelime dağarcığının geliştiğini düşünüyorum. Önerim, daha modern bir arayüz tasarımı ve farklı bir yazı tipi kullanılarak daha popüler hâle getirilebilir."

K2: "Yeni kelimeler öğrendim. Kelime hazinem genişledi. Bence güzel bir site."

K6: "Bu siteden yararlanarak yeni kelimeler öğrenebiliyoruz."

K11: "Kelime dağarcığımızı geliştirdiğini düşünüyorum. Bu sayede metin yazarken aklımızda daha fazla kelime oluyor. Daha iyi ve anlamlı metinler yazabiliyoruz."

**Tema 2: Kullanışlılık ve tasarım**

Öğrenciler, sözlüğün basit ve kullanışlı bir tasarıma sahip olduğunu ifade etmektedirler. Kategorilere ayrılması ve kullanıcıların kelime ekleyebilmesi gibi özellikler, sözlüğün kullanıcılar tarafından tercih edilmesini sağlamıştır.

K3: "Haber dilini daha iyi kavramamızı sağladı ve kelime hazinemizi genişletti. Gayet güzel. Önerim yok."

K4: "Tasarımı basit fakat kullanışlı bir sözlük. Kategorilere ayrılması iyi olmuş."

K7: "Normal bir sözlük ama kişiler kelime eklediği için daha açıklayıcı. Aynı zamanda sözcük ekleyebiliriz."

K8: "Görsel tasarım yapabiliyorum."

K15: "Yeni kelimeler buluyoruz. Çok güzel."

**Tema 3: İş birliği ve etkileşim**

Öğrenciler, diğer kullanıcılarla birlikte çalışarak kelimeleri siteye yükleyebildiklerini belirtmişlerdir. İş birliği ve etkileşim imkânı ile daha zengin bir içerik oluşturulmuştur.

K6: "HDDS'yi kullanarak, sadece bakarak değil, aynı zamanda başkalarıyla siteye kelimeler yükleyerek ekip çalışması yaptık."

**Tema 4: Sözcüklerin anlamlarını öğrenme**

Öğrenciler, sözlüğü kullanarak okudukları haber metinlerinde geçen kelimelerin anlamlarını öğrenmişlerdir. Bu da kelime bilgilerini güçlendirerek dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

K5: "Sözlükten kelimelerin anlamlarına baktım."

K12: "Sözcüklerin anlamlarını öğrenmek."

### **Tema 5: Etkili yazma**

Sözlüğün haber yazma konusunda etkili olduğunu belirten öğrenciler bulunmaktadır. Sözlüğün kelime seçimi ve dil kullanımı konusunda rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir.

K11: "Kelime dağarcığımızı geliştirdiğini düşünüyorum. Bu sayede metin yazarken aklımızda daha fazla kelime oluyor. Daha iyi ve anlamlı metinler yazabiliyoruz."

K14: "Haber yazmamda etkili oluyor."

**Katılımcıların "Dijital yazma etkinlikleri süresince sıkıldığınız anlar oldu mu, neden sıkıldınız?" sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.**

**Tablo 9**

Temalar	Öğrenci Görüşleri
Öğretmenin etkili etkinlikler hazırlaması	K1
İlgisizlik veya istememe durumu	K2
Zevkli ve eğlenceli kısımlar	K4
İlgi çekmeyen veya zorlayıcı etkinlikler	K5, K6, K7, K8
Eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikler	K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15

Tablodaki temalar, öğrencilerin dijital yazma etkinlikleri sırasında sıkılma durumlarını yansıtmaktadır. Bazı öğrencilerin ilgisizlik veya isteksizlik durumu, ilgi çekmeyen veya zorlayıcı etkinlikler sıkılma durumundaki temaları yansıtırken; zevkli, eğlenceli kısımların varlığı, öğretmenin etkili etkinlikler hazırlaması ile ilgi çekici etkinliklerin olması sıkılmama durumundaki temaları içermektedir.

### **Tema 1: Öğretmenin etkili etkinlikler hazırlaması**

Öğrenciler, öğretmenin keyifli etkinlikler hazırlaması sayesinde sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir.

K1: "Hayır, çünkü öğretmenim keyifli etkinlikler hazırlamış."

### **Tema 2: İlgisizlik veya istememe durumu**

Bazı öğrenciler, yazı yazmayı istemediklerinden dolayı sıkıldıklarını belirtmişlerdir.

K2: "Evet, çünkü bazen yazı yazmayı istemiyorum."

### **Tema 3: Zevkli ve eğlenceli kısımlar**

Öğrenciler, dijital yazma etkinliklerinde belirli kısımların zevkli ve eğlenceli olduğunu ve bu kısımlarda sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, "Haber Kovalamaca" etkinliği ve haber yazma konusu seçimine dair etkinlikler ilgi çekici gelmiştir.

K4: “Zaman zaman sıkıldığım anlar oldu ama belirli kısımlar zevkliydi. Eğlendiğim kısımlar: “Haber Kovalamaca” ve tabloda 52 konudan birisini seçmemiz.”

#### **Tema 4: İlgi çekmeyen veya zorlayıcı etkinlikler**

Bazı öğrenciler, ilgilerini çekmeyen veya zorlayıcı buldukları etkinlikler nedeniyle sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle MTÖYA bölümü ve tekrarlanan bölümler sıkıcılık yaratabilmiştir.

K5: “Evet. İlgimi çekmeyen etkinlikler oldu. MTÖYA bölümünde zorlandım. Ayrıca konu seçiminde de zorlandım.”

K6: “Evet, bazı zamanlar oldu. Çünkü MTÖY gibi yerlerde sadece yazı yazdığımızdan dolayı biraz sıkıldım.”

K7: “Çok fazla aralıksız yazınca ve hiç oyun oynamayınca sıkılıyorum.”

K8: “Tekrarlanan bölümler sıkıcıydı.”

#### **Tema 5: Eğlenceli ve ilgi çekici etkinlikler**

Bir grup öğrenci ise dijital yazma etkinliklerinin genel olarak eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenciler, derslerin eğlenceli olmasının sıkılmamalarına etki ettiğini ifade etmişlerdir.

K11: “Sıkıldığım anlar olmadı. Çünkü dersler eğlenceliydi.”

K12: “Sıkıldığım zaman olmadı.”

K13: “Hayır sıkılmadım. Çünkü çok eğlenceliydi.”

K14: “Hayır olmadı. Çünkü çok eğlenceli geçti.”

K15: “Sıkıldığım anlar olmadı.”

#### **4. Sonuç ve öneriler**

Katmanlı Program’la Süreç-Tür Yazma Modeli’nin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yazma eğitiminin gerçekleşmesini sağlayacak yönde benzerlikleri olduğunu dile getirebiliriz. Her ikisinin de aşamalı bir öğrenme anlayışına dayanmasının araştırmada öğrenme-öğretme sürecine olumlu yönde etki ettiğini, öğrencilerin de bu yönde görüş aktardığını belirtebiliriz.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre; Katmanlı Program’la desteklenerek Süreç-Tür Yazma Modeli çerçevesinde uygulanan dijital yazma etkinlikleri, öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmanın sonuçları şunlardır:

1) Öğrenciler, dijital yazma uygulamalarının dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Haber dilini öğrenme, yazma becerisini geliştirme, cümle yapısı ve unsurlarını öğrenme gibi konularda ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir.

- 2) Öğrenciler, dijital yazma uygulamalarının etkili ve güzel metinler yazabilme becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerle planlama, fikir oluşturma, yaratıcılık konularında ve yazma tekniklerinde geliştiklerini ifade etmişlerdir.
- 3) Öğrenciler, dijital yazma uygulamalarının daha iyi araştırma yapabilme ve kaynakları etkin bir şekilde kullanabilme becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Haber yazma sürecinde doğru bilgi arama, özetleme ve kaynakça oluşturma gibi beceriler geliştirilmiştir.
- 4) Uygulamalar, öğrencilerin dil bilgisi ve noktalama işareti kullanımını geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ve yazım kurallarına dikkat etme becerisi vurgulanmıştır.
- 5) Dijital yazma uygulamaları, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve görsel unsurları etkili bir şekilde kullanabilmelerine katkı sağlamıştır. Hızlı yazma, görsel seçimi ve teknoloji kullanımı gibi becerilerin ilerletildiği belirtilmiştir.
- 6) Uygulamalar, öğrencilerin yazma sürecini planlama ve organize etme becerisini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Görev seçme, spot yazımı ve planlı yazma gibi becerilerin kazanılması vurgulanmıştır.
- 7) Öğrenciler, dijital yazma etkinlikleri sayesinde haber dilini öğrenerek türe özgü yazma becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca planlama süreci ve yazma becerileri üzerinde de ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir.
- 8) Öğrenciler, farklı web 2.0 araçlarını kullanarak etkinliklere katılmışlar ve eğlenceli bir şekilde yazma deneyimi yaşadıklarını belirtmişlerdir. İlgerilerine göre yazdıklarını dile getiren öğrenciler, bu durumun motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir.
- 9) Öğrenciler, dijital yazma etkinlikleri sayesinde bilgisayar üzerinde yazma, haber düzenleme ve dijital yazma becerilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca "Haber Dili Sözlüğü" gibi araçları kullanarak dil ve kelime becerilerini ilerlettiklerini belirtmişlerdir.
- 10) Öğrenciler, sahaya çıkarak haber yazma, röportaj yapma, istedikleri konuları seçme ve dijital yazma çalışmaları gibi etkinlikleri beğenmişlerdir. Ayrıca öğretmenleriyle etkileşimli haber yazma ve konu seçme özgürlüğü de ilgi çekmiştir.
- 11) Katılımcıların Katmanlı Program destekli dijital yazma etkinliklerine verdikleri yanıtlardan anlaşıldığı kadarıyla öğrenciler, çoğunlukla bu etkinliklerin öğrenme stillerine uygun olduğunu düşünmektedirler.
- 12) Öğrencilerin dijital yazma etkinlikleriyle ve tür farkındalığıyla yazmayı istedikleri metin türleri çeşitlilik göstermektedir.
- 13) Öğrenciler; dijital yazma etkinlikleriyle klavye kullanımı, metin ve görsel uyumu, araştırma becerileri kazanma, teknoloji kullanımı, haber düzenleme, metin oluşturmada web araçlarını etkili kullanma ve yaratıcılık gibi birçok konuda yetkinlik kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin dijital becerilerini geliştirmelerine ve yazma becerilerini ilerletmelerine yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir.

14) Öğrenciler, dijital yazma etkinlikleriyle yaratıcılıklarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Kendi metinlerini daha yaratıcı bir şekilde oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

15) Öğrenciler, Haber Dili Dijital Sözlüğü'nü kullanarak kelime dağarcıklarının geliştirdiklerini söylemişlerdir. Sözlüğün yeni kelimeler öğrenme ve kelime hazinesini genişletme konularında fayda sağladığını belirtmişlerdir.

16) Öğrenciler, dijital yazma etkinliklerinde belirli kısımların zevkli ve eğlenceli olduğunu ve bu kısımlarda sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler, ilgilerini çekmeyen veya zorlayıcı buldukları etkinlikler nedeniyle sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bir grup öğrenci ise dijital yazma etkinliklerinin genel olarak eğlenceli ve ilgi çekici olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; bu çalışmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini ve üstbilişsel yazma farkındalığına erişmelerini sağlamada öncü bir araştırma niteliğinde olduğunu belirtebiliriz. Bu doğrultuda; Türkçe eğitiminde, metin yazma çalışmalarında süreç temelli yaklaşımlarla birlikte tür odaklı yazma yaklaşımı da dikkate alınabilir. Ayrıca; Katmanlı Program'la desteklenerek Süreç-Tür Yazma Modeli çerçevesinde uygulanan dijital yazma etkinliklerinin farklı yazı türleri için hazırlanması ve çeşitlendirilmesi hem olağan gelişim gösteren hem de özel yetenekli ortaokul öğrencileri için faydalı olabilir.

### Kaynakça

- Akgür, T. (2020). Gereksinim Çözümlemesine Dayalı Süreç-Tür Odaklı Çince Yazılı Anlatım Ders Aracı Önerisi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Sinoloji Bilim Dalı (Doktora Tezi)*. Ankara.
- Badger, Richard; White, Goodith;. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal Volume, 54(2)*, 152-160.
- Bengtsson (2016), Seidman (2006), & akt. Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2)*, 368-388.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, C., & King, R. (2009). *Differentiated Instructional Strategies for Writing*. Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Demir, S. (2021). *Uygulamalı Örneklerle Farklaştırılmış Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklaştırılmış Öğretim Stratejileri*. (M. A. Sözer, Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2015). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli. M. Özbay içinde, *Yazma Eğitimi* (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Nanley, 2004b; akt. Başbay, Alper. (2005). Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi, 6(1)*, 95-116.
- Nunley, K. F. (2019). Katmanlı Program: İlkeler, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2)*, 349-362.
- Oğuz, B., & Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma Stratejilerine Yönelik Bir Derleme Çalışması ve Stratejilerin Yazma Kazanımlarıyla İlişkisi. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education, 7(14)*, 119-137.



- Özdemir, O. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımın Kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Punch, K. F. (2016). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015). Yazma Eğitimi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim*. (D. K. Hizmetleri, Çev.) İstanbul: SEV Yayıncılık.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı*. (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türnüklü, A. (2000, Güz). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniğı. *Kavram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(24), 543-559.

## 14. Kök değerler açısından Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi

Adem KAV<sup>1</sup>

Cemil KAV<sup>2</sup>

**APA:** Kav, A. & Kav, C. (2023). Kök değerler açısından Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 232-249. DOI: 10.29000/rumelide.1346202.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Açık Öğretim Ortaokulu (AÖÖ) 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP 2019) yer alan kök değerler bağlamında incelemektir. Çalışmada AÖÖ Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler, kök değerler bağlamında değerlendirilmiştir. Nitel araştırma olarak tasarlanan çalışmada veriler doküman incelemesine göre toplanmıştır. Çalışmanın inceleme nesnesi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan AÖÖ 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 16 tema içerisinde yer alan 48 okuma metnidir. Veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Metinlerde yer alan cümleler hangi değer ifadesini belirtiyorsa ilgili değer kategorisine eklenmiş, tüm değerlerin sıklıkları metinlere göre ayrı ayrı ele alınıp bulgular kısmında tablolaştırılarak sunulmuştur. Araştırma TDÖP'de (2019) yer alan 10 kök değer (dostluk, adalet, öz denetim, dürüstlük, vatanseverlik, sabır, sorumluluk, saygı, yardımseverlik ve sevgi) ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda; AÖÖ 6. sınıf Türkçe ders kitabında 24 okuma metninde kök değerlere 181 kez yer verildiği belirlenmiştir. Dürüstlük (f=24), sorumluluk (f=24) ve öz denetim (f=22) en çok yer alan değerler olurken en az yer verilen değerlerin ise adalet (f=11) ve vatanseverlik (f=11) şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. AÖÖ 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 24 okuma metninde ise kök değerlere 187 kez yer verildiği belirlenmiştir. Sevgi (f=32), dürüstlük (f=24) ve öz denetim (f=24) en çok yer alan değerler olurken en az yer verilen değerler ise dostluk (f=12), adalet (f=13) ve yardımseverlik (f=13) şeklinde sıralanmıştır. Her iki sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer alan kök değerlerin dağılımlarına bakıldığında homojen bir dağılımın bulunmadığı görülmüştür. Sadece ders kitaplarındaki toplam kök değer sayısının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kök değerlerin dengeli bir dağılım gözetilerek hazırlanması önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:** Açık öğretim, değerler eğitimi, kök değerler, öğretim programı, Türkçe ders kitabı

<sup>1</sup> MEB Öğretmen, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, YL (Muş, Türkiye), (Malatya, Türkiye), ademkavv@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6636-9167 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346202]

<sup>2</sup> MEB Öğretmen, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi YL (Malatya, Türkiye), cemilkav44@gmail.com, ORCID ID: 0009-0009-4068-1131

## Examination of Turkish textbooks of open education secondary school in the context of root values

### Abstract

The aim of this study is to examine the reading texts in the 6th and 7th grade Turkish textbooks of Open Education Secondary School (AÖO) in the context of the root values in the Turkish Language Curriculum (TDÖP 2019). In the study, the reading texts in the Turkish textbooks of the Open Education Secondary School were analyzed in terms of the distribution of root values. Document analysis was used in the study, which was designed as a qualitative research. The study object was determined as 48 reading texts within 16 themes in the 6th and 7th grade Turkish textbooks of Open Education Secondary Education, which were published by the Ministry of National Education (MEB) in the 2022-2023 academic year. The data were analyzed by descriptive analysis method. The sentences in the texts were added to the relevant value category, whichever value expression indicated, and the frequencies of all values were handled separately according to the texts and presented in a tabular form in the findings section. The research was limited to 10 root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence) available in the Turkish Language Curriculum (2019). In the examinations made; It was determined that the root values were included 181 times in 24 reading texts in the 6th grade Turkish textbook of Open Education Secondary School. While honesty (f=24), responsibility (f=24) and self-control (f=22) and were the most frequently mentioned values, it was seen that the least included values were justice (f=11) and patriotism (f=11). Also, it was determined that the root values were included 187 times in 24 reading texts in the 7th grade Turkish textbook of Open Education Secondary School. While love (f=32), honesty (f=24) and self-control (f=24) are the most frequently mentioned values, the least included values are friendship (f=12), justice (f=13) and helpfulness (f.=13). When the distributions of the root values in the textbooks at both grades are examined, it is concluded that there is no homogeneous distribution in the root values. It was determined that the total number of root values was close to each other only between grade levels. Based on the results acquired in the study, it can be suggested that the root values in the texts in the Turkish course books of open education should be prepared by considering a balanced distribution.

**Keywords:** Open education, values education, root values, curriculum, Turkish textbook

### Giriş

Değer kavramı, gerek çok eski dönemlerde kullanılmasından gerekse birçok disiplinle iç içe olmasından dolayı hakkında pek çok tanımlamanın yapıldığı bir kavram olmuştur. Latince 'kıymetli olmak' anlamına gelen değer, Türkçede 'değmek' kökünden türeyen yerine getirilen ihtiyaca göre değişebilen bir nitelik anlamına gelen bir kavramdır (Hançerlioğlu, 2005, s. 275). Türkçe Sözlük'te (2005, s.483) "bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, meziyet" şeklinde açıklanan değer kavramı, bir durumun doğru veya yanlışlığını betimleyen inançlar (Güngör, 1998, s. 27), kişinin hayatında arzu ettiği ya da etmediği yargılar, doğruluğun ya da yanlışlığın ne olduğu konusunda geliştirdiği inançlar (Dilmaç vd, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Znaniecki tarafından bilim dünyasına kazandırılan (Ercan, 2001) değer kavramı; en sade şekliyle öne çıkarma, anlam yükleme, kıymet verme, tercih etme biçiminde açıklanabilir. Alanyazında (Rokeach, 1973; Schwartz, 1996; Ercan, 2001; Acat ve Aslan, 2012; Şahin, 2018) değerler ve değerlerin sınıflandırılması konusunda birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Değerler bireyin ve toplumun gelişimi bakımından da etkin bir yere sahiptir. Son yüzyılda dünyada

meydana gelen gelişmeler, gerek birey gerekse toplumsal açıdan değişimleri de beraberinde getirmiştir. Değerler de bu değişimden etkilenmiştir. Toplumsal düzenin değişmesiyle değer kavramının eğitimi pek çok kültürde yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır.

Değerler eğitiminin modern anlamda, 20. yy.'ın başlarında Amerika'da yapılan karakter eğitimiyle ortaya çıktığı söylenebilir. 1970'li yıllarda kavrama yönelik ilgi artmış, 1990'lı yıllarda ise değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar nitelik ve nicelik bakımından oldukça başarılı bir seyir izlemiş ve toplumsal değişimle birlikte değerler eğitiminin önem verilmesi gereken bir alan olduğu vurgulanmıştır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 73). Değerler eğitiminin, kişilerin duygusal, fiziksel ve manevi açıdan gelişimini sağlamayı, şiddeti asgari düzeye indirmeyi, bireylerin birbirine saygı duymasını sağlamayı ve bireylerin aileleriyle iletişim içinde olmalarına yardımcı olmayı kapsayan Taplin (2002, s. 142) içeriği dikkate alındığında bu eğitimin gerek bireysel gerekse toplumsal yaşamdaki önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bireylerin, yaşadığı toplumun kültürüne ve kurallarına uyumlu olarak yetiştirilmesi ailenin ve çeşitli kurumların önde gelen görev ve hedefleri arasında yer almaktadır. Birey, yaşama dair temel değerleri ilk olarak ailesinde edinmektedir. Daha sonra ise çevre ve eğitim kurumları devreye girmektedir. Birey ailesinden gördüğü yardımlaşma, sevgi ve saygı gibi değerleri anlamlandırarak zihnine yerleştirmeye başlar. Sonrasında okul yaşamında Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Sosyal Bilgiler gibi derslerle birlikte metinler aracılığıyla birçok değeri öğrenmekte, bu şekilde kendisini hayata hazırlamış olmaktadır (Güneş, 2015, s. 5). Eğitim kurumlarının bireye bilgi aşılması yanında temel insani değerler açısından olgunlaştırması da beklenmektedir. Bu nedenle bireyin, eğitim kurumlarında yer aldığı zamanlarda değerleri öğrenip benimsemesi ve günlük yaşamında davranış biçimi şeklinde ifade etmesi oldukça önem arz etmektedir. Özbay (2002, s. 115) değerlerin bireylere öğretilirken günlük hayatta belli bir plan ve program dâhilinde aktarılmadığını daha çok örtük öğrenildiğini; eğitim kurumlarında ise bu durumun tam tersi olduğunu, değer aktarımında da plan ve programlı bir şekilde hareket edildiğini belirtmiştir. Bu eğitim kurumlarının başında okullar gelmektedir.

Değerler eğitiminde okulların önemi büyüktür. Çünkü değerler eğitiminin başarıya ulaşmasının okulların değer sistemine uygun olmasına bağlı olduğu belirlenmiştir (Netherwood vd, 2007). Okullar değerler eğitimini öğretmenler aracılığıyla öğrenci düzeyine dikkat ederek planlı bir şekilde gerçekleştiren en önemli kurumlardır. Lovat (2005, s. 55)'a göre değerler eğitiminde öğretmenler yansıtma becerileriyle örnek olarak öğrencilerine değerleri kazandırabilme sorumluluğunu taşımaktadır. Etkili değerler eğitiminin olabilmesi için okullarda okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin değerleri içselleştirip kendi hayatlarına aktarmaları gerekmektedir. Bu aktarımı yaparken müfredat derslerinden faydalanmaları beklenmektedir. Söz konusu derslerden biri de Türkçedir.

Türkçe dersi değerlerin seçilip etkili ve planlı bir şekilde kazandırılmasında en önde gelen derslerdendir (Kırmızı, 2014, s. 217). Türkçe dersi; bireylere dört temel dil becerisini doğru ve etkili öğretmenin yanında; onlara sosyal, ahlakî, evrensel ve millî değerleri kazandırmayı da amaçlamaktadır. Son yıllarda yayımlanan öğretim programlarında bu ilke açık biçimde ifade edilmektedir. Değerler eğitimi 2017 TDÖP'te ilk defa somut bir şekilde yer bulmuştur. Önceki programlarda örtük biçimde yer alan değerler ve eğitimi ayrı bir bölüm olarak ilk defa 2017 TDÖP'e dâhil edilmiştir. Müfredattaki bu değişiklik değerler eğitimine olan ilgiyi arttırmıştır. Her geçen yıl bu alanda bildiri, makale, tez ve kitap sayısında artış gözlemlenmektedir (Akçay ve Tunagür, 2017). Söz konusu çalışmaların (Akay, 2018; Aktan ve Kılıç, 2015; Güven, 2014; Kasap, 2019; Kasapoğlu, 2013; Kuru ve Keklik, 2016; Özbay ve Karakuş, 2011; Sarıkaya ve Aydeniz, 2021; Tunagür ve Kardaş, 2017; Türkben, 2019) değerler ve değerler eğitiminin aktarılmasına odaklandığı görülmektedir. Programda yalnızca bilgi vermeye dayalı bir amaç gözetilmediği, bireysel farklılıklara dikkat eden, değerleri kazandırma amacını da içeren bir yapının

korunmasına dikkat edildiği vurgulanmaktadır. Yine amaçlar kısmında ortaokulu bitiren öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmiş, hak ve sorumluluklarını bilen(...) bireyler olarak yetiştirilmesi programın dayanak noktaları arasında sayılmıştır. 2019 TDÖP'te 'Değerlerimiz' başlığında "10 kök değer" yer almaktadır: Bunlar; dürüstlük, adalet, saygı, sevgi, dostluk, vatanseverlik, sabır, öz denetim, yardımseverlik ve sorumluluktur. Programda eğitim süreçlerinde kök değerlerin tekel biçimde ele alınabileceği gibi ilişkili olduğu alt ve diğer kök değerler ile beraber işlenerek başarı sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2019, s. 4). Böylece değerler vurgusu programda isimlendirilerek gerek öğrenci gerek öğretmen gerekse kitap yazarlarına daha somut veriler sunma olanağı vermiştir (Şakiroğlu, 2020, s. 148). Bu açıklamalarla birlikte programda yer verilen kök değerlerin kişilerin karar verme sürecinde yardımcı olan kaynakların başında yer aldığı görülmektedir. Programda yer verilen kök değerlerin öğrencilere başarılı şekilde aktarılabilmesi için öğretim programlarına uyumlu olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe ders kitapları öğrencilerin ve öğretmenlerin derslerde faydalandıkları araçların başında gelmektedir (Sarıkaya, 2019, s. 564). Ders kitabındaki temalarda yer verilen metinler öğrencilere dil becerilerini kazandırmakla birlikte değer ediniminin sağlanmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında ilk sırada bulunmaktadır (Şen, 2008, s. 765). Metinlerin değerler eğitimindeki önemi son derece büyüktür (Doğan ve Güllüsen, 2011, s. 78). Ülkemizdeki kitap okuma alışkanlığı göz önünde bulundurulduğunda Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu metinlerin; öğrencilerde tarihi ve kültürel değerlere karşı ilgi uyandıracak, onlara bilişsel ve duyuşsal beceriler kazandıracak içerikte olması önemlidir. Bunun yanında programda belirtilen kök değerleri işlemesi gerekmektedir. Nitekim TDÖP'te "Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri" başlığı altında sıralanan maddelerde değerler kavramının göz ardı edilmediği anlaşılmaktadır. Bu kapsamdaki birinci ve yedinci madde doğrudan değerlere atıf yapmaktadır. Alanyazında da Türkçe ders kitaplarının değerler ve kök değerler açısından pek çok çalışmaya konu olduğu anlaşılmaktadır (Baki, 2019; Coşkun ve Derse, 2021; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Deniz ve Karagöl, 2018; Doğan ve Güllüsen, 2011; Durhat ve Ökten, 2020; Eken ve Öksüz, 2019; Fırat ve Mocan, 2014; Kemiksiz, 2021; Küçüköğlü vd., 2020; Mutlu ve Dinç, 2019; Pilav ve Erdoğan, 2016; Türkben, 2019; Şakiroğlu, 2020). Bu çalışmalardan yola çıkarak hem örgün eğitimde hem yaygın eğitimde kullanılacak ders kitaplarının programın öngörülerini doğrultusunda zengin içeriklerle hazırlanmasına, tarihi ve kültürel değerleri içermesi kök değerleri aktarabilecek şekilde oluşturulmasına dikkat edilmelidir.

Türkçe dersinde ana kaynak olarak kullanılan ders kitapları örgün eğitimde olduğu gibi yaygın eğitimde de birincil kaynak olarak kullanılmaktadır. Açık öğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin dönem sonu sınavlarına hazırlanmada, temel dil becerilerini edinmede ve MEB tarafından temin edilen ders notlarını anlamlandırmada yararlandıkları temel kaynak ders kitaplarıdır. AÖO Türkçe ders kitapları ile ilgili olarak pek çok çalışma tespit edilmiş (Altunkaya, 2013; Bulut, 2020; Eren Akgün ve Sis, 2016; Kolaç ve Çalışır Zenci, 2015; Sarıkaya 2021; Şakiroğlu, 2021; Yenen Avcı, 2016; Yenen Avcı, 2020) ancak açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının kök değerler bağlamında incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle alandaki eksikliği gidermeye katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, eğitimde sıkça kullanılan öğretim materyallerinden AÖO ders kitaplarını kök değerler yönünden analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda "AÖO 6. ve 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 48 okuma metninin kök değerler bağlamında dağılımı nasıldır?" sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. AÖÖ Türkçe 6. sınıf ders kitabında bulunan okuma metnlerinin 2019 TDÖP'te yer alan kök değerler açısından dağılımı nasıldır?

2. AÖÖ Türkçe 7. sınıf ders kitabında bulunan okuma metnlerinin 2019 TDÖP'te yer alan kök değerler açısından dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma deseniyle oluşturulmuştur. Gürbüz ve Şahin'e (2019) göre nitel araştırma, çalışma sonucunda olay veya olgular hakkında betimsel bir tablo oluşturmaktır. Nitel araştırmalar olayların diline dikkat etmekle birlikte içinde buldukları duruma göre olayları sistematik bir şekilde inceler (Creswell, 2007). Merriam'a (2013) göre bu araştırma türünde veriler; görüşme, gözlem veya doküman incelemesiyle toplanmaktadır.

Çalışmada veriler elde edilirken nitel araştırma tekniklerinden olan doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Doküman incelenmesi, belge niteliğindeki her türlü kayıtların toplandığı, incelendiği ve değerlendirildiği bir veri toplama aracıdır (Creswell, 2007). Bu çalışmada incelenen dokümanlar AÖÖ 6 ve 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 48 okuma metnidir.

### Araştırma verileri

Araştırmada veri kaynağı olarak MEB tarafından 2022 yılında yayımlanmış olan AÖÖ 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak ders kitaplarına elektronik ortamda <http://aokul.gov.tr> adresinden Nisan 2023 tarihinde ulaşılarak araştırma verileri toplanmıştır. İncelenen kitaplarda 2019'da yayımlanan TDÖP'te yer alan 10 kök değer ve bu kök değerlere bağlı olan alt değerlerin AÖÖ Türkçe ders kitaplarında bulunup bulunmama durumları belirlenerek veri seti oluşturulmuş, elde edilen veriler çalışmanın bulgular kısmında tablolaştırılmıştır. Metinlerdeki cümlelerde birden fazla alt değer olması durumunda tamamının aynı kök değere ilave edilmesine dikkat edilmiştir. Söz konusu kök değer ve bu değerlere bağlı alt değerler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Kök Değerler ve İlişkili Oldukları Alt Değerler (MEB, 2019, s.4).

Değerler	Alt Değerler
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, 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...”
Saygı	“Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...”
Sevgi	“Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...”

Sorumluluk	“Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...”
Vatanseverlik	“alışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...”
Yardıms severlik	“Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...”

### Verilerin analizi

Verilerin analizi nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Betimsel analizde veriler belli bir sistemle toplanarak okuyucuya düzenli ve yorumlanmış bir şekilde iletilmesi temel alınır. Ayrıca verileri belirtmek için alıntılara sıklıkla yer verilir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitabında bulunan her temadaki okuma metinleri tek tek incelenmiştir. Metinlerde vurgulanan değerler cümle cümle belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgularda; metinlerde yer alan kök değerlerin sıklıkları tablolar halinde sunularak bulgular kısmında sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tabloların altına kök değerleri örnekleyen cümleler eklenmiştir. Bu cümlelerin hangi kök değeri içerdiği ve kaçıncı sayfadan alındığı belirtilmiştir. Böylece iç güvenilirlik arttırılmak istenmiştir. Yıldırım ve şimşek’e (2011) göre verilerin güvenilirliğini sağlamada başka bir araştırmacıyla çalışarak sonuçları teyit etmek önemlidir. Bu bağlamda Miles ve Huberman (2016)’ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum % 88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da kök değerlerin bulunduğu cümlelerle ilgili tereddüde düşülen / kesin kaniya varılamayan durumlarda Türkçe eğitimi alanında çalışan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü neticesinde düzeltmeler yapılmış, analizlere son şekli verilmiştir.

### Bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara yer verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

### Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabında bulunan okuma metinlerinin 2019 TDÖP’te yer alan kök değerler açısından dağılımı ile ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** AÖÖ 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Kök Değerlere İlişkin Bulgular

Metin	TDÖP'teki Kök Değerler										f
	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	
Ayağına Diken Batan Karga	-	-	2	-	3	-	-	3	-	3	11
Dost	2	2	-	-	-	-	-	-	-	1	5
Türkiye'nin Kurban Bağışları Milyonlara Ulaşacak	-	2	-	1	-	-	2	-	1	3	9
Pulsuz Dilekçe	3	-	2	6	2	2	4	3	-	-	22
Karar Vermenin Bilgeliği	-	1	2	5	6	3	-	-	1	-	18
Gelecekte Popüler Olan Meslekler	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Bir Yolcuya	-	-	-	-	-	1	-	-	3	1	5
15 Temmuz	-	3	-	-	-	1	1	3	2	3	13
İğde Ağacı	-	-	2	-	-	-	1	2	-	-	5
Zamanı Var	-	-	1	-	4	-	-	-	-	-	5
İslam Eserleri Müzesi, Doha, Katar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Sarıköz Efsanesi	1	1	2	-	-	2	3	-	-	1	10
Bayramlaşma Bayramı	-	1	1	-	2	1	-	-	-	-	5
Anadolu'nun Cirit Oyunları	2	2	-	-	-	1	-	2	1	-	8
Pembe İncili Kaftan	2	4	2	4	1	2	2	3	2	2	24
Aile	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Al Elimi	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	3
Sihirli Pasta	-	1	1	-	1	-	1	-	-	-	4
Yaz Geliyor	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2



Burdur Gölü Kurtarılamaz Hale Geldi	-	-	2	1	-	-	-	5	1	1	10
Nasa Mars'taki Kum Tepelerini Görüntüledi	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
Robot	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Herkes Buluş Yapabilir	-	-	1	1	1	-	-	2	-	-	5
Merak İstek ve Hırs Bizi Kamçılar	1	1	2	3	-	1	-	1	-	-	9
Toplam <i>f</i> (Frekans)	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>181</b>

Tablo 2 incelendiğinde AÖÖ 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan toplam 24 metinde 181 kök değer tespit edilmiştir. Değerlerin kitaptaki dağılımına bakıldığında sırasıyla en çok dürüstlük (f=24), sorumluluk (f=24) ve öz denetim (f=22) kök değerlerine yer verildiği belirlenmiştir. En az ise adalet (f=11), vatanseverlik (f=11) ve saygı (f=14) kök değerlerine yer verildiği görülmüştür. Yine değerlerin metinlerdeki dağılımı incelendiğinde; “Pembe İncili Kaftan” (f=24), “Pulsuz Dilekçe” (f=22) ve “Karar Vermenin Bilgeliği” (f=18) adlı metinlerde kök değerlere çokça yer verildiği bulgulanmıştır. “İslam Eserleri Müzesi, Doha, Katar” (f=0), “Gelecekte Popüler Olan Meslekler” (f=2), “Aile” (f=2), “Robot” (f=2), “Nasa Mars'taki Kum Tepelerini Görüntüledi” (f=2) ve “Yaz Geliyor” (f=2) adlı metinlerde ise kök değerlere ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bütün değerlerin yer aldığı tek metin “Pembe İncili Kaftan”dır. Kök değerlerin metinlere belli bir düzenden ziyade gelişigüzel olarak yerleştirildiği görülmüştür.

Kök Değerlere İlişkin Örnek Cümleler:

**Adalet Değeri:** “Ceza vermeden önce beni dinleyin. Suçumu aşmadığı sürece cezama katlanabilirim.” (“Pulsuz Dilekçe” metninden, Sayfa 34.)

“Muhsin Çelebi cesur, doğruluktan ayrılmayan, ....., zayıfı gözetken bir yiğittir” (“Pembe İncili Kaftan” metninden, Sayfa 114.)

**Dostluk Değeri:** “Payına düşen dertler/ Payıma düşer/ Sen benim günümdesin /Ben senin gecende/İnan kardeşim inan /Aynı suda yüzer bindiğimiz gemiler...” (“Dostluk” metninden, Sayfa 16.)

“Bu at, bir at değil benim için... Bir dost. İnsan dostunu satar mı?” (“Karar Vermenin Bilgeliği” metninden, Sayfa 38.)

**Dürüstlük Değeri:** “Zaten ben de sana inanan çıkar da eşe dosta bayram günü rezil olurum diye çekiniyorum.” (“Bayramlaşma Bayramı” metninden, Sayfa 106.)

“Türkiye’de bilim insanı olmanın en büyük zorluğu araştırma için ayrılan bütçenin yetersizliği...-...burada bir ürünü satın alacağınız zaman; ‘Bu deneyi ne kadar yapmak zorundayım?’ diye düşünüyorsunuz.” (“Merak, İstek ve Hırs Bizi Kamçılar” metninden, Sayfa 182.)

**Öz Denetim Değeri:** “Davranışlarımla sonuçlarını kendim görürsem daha iyi öğrenirim. Bırakın kendi işimi kendim göreyim.” (“Pulsuz Dilekçe” metninden, Sayfa 33.)

“... Muhsin Çelebi geniş, somaki kemerli açık kapıdan serbest adımlarla girdi. Yürüdü. Baş her vakitki gibi yukarda, göğsü her vakitki gibi ilerde idi.” (“Pembe İncili Kaftan” metninden, Sayfa 115.)

**Sabır Değeri:** “Bu acele bilmem neden? / Ruhuna yük olur beden. / Tez yorulur hızlı giden,/ Her şeyin bir zamanı var.” (“Zamanı Var” metninden, Sayfa 83.)

“Çocuklar akşamı zor etmiş. Zil çalınca hepsi birden kapıya koşmuş. Babalarının elindeki paketi görünce “Yaşasın!” diye bağırılmışlar” (“Sihirli Pasta” metninden, Sayfa 138.)

**Saygı Değeri:** “Sarıköz, babasını gördüğüne sevinir. Ona saygı gösterir, hürmet eder” (“Sarıköz Efsanesi” metninden, Sayfa 90.)

“Dur yolcu! Bilmeden gelip bastığın/ Bu toprak bir devrin battığı yerdir. /Eğil de kulak ver, bu sessiz yağın/ Bir vatan kalbinin attığı yerdir” (“Bir Yolcuya” metninden, Sayfa 61.)

**Sevgi Değeri:** “Hayatta olduğuma /Seviniyorum şimdi /Kavuştum çoluk çocuğuma ” (“Aile” metninden, Sayfa 131.)

“İğde eski ve çelimsiz bir ağaçtı. Fakat ne güzeldi, baharları ne güzel kokardı, diye sevdiği birini yitirmiş gibi bütün gün boyunca dolaştı durdu.” (“İğde Ağacı” metninden, Sayfa 70.)

**Sorumluluk Değeri:** “Meclisimiz tek yürek, tek vücut olarak büyük bir cesaretle darbeye karşı haysiyetli bir duruş sergilemiştir.” (“15 Temmuz” metninden, Sayfa 67.)

“İlgili bakanlıklar lütfen harekete geçsin. Biz de belediye olarak elimizden gelen tüm gayreti ortaya koyarız.” (“Burdur Gölü Kullanılamaz Hale Geldi” metninden, Sayfa 155.)

**Vatanseverlik Değeri:** “Muhsin Çelebi’ye elçilik görevinden söz eder, o da bu görevi devleti için kabul eder.” (“Pembe İncili Kaftan” metninden, Sayfa 114.)

“Bu tümsek, koparken büyük zelzele/ Son vatan parçası geçerken ele,/ Mehmet’in düşmanı boğduğu sele /Mübarek kanımı kattığı yerdir.” (“Bir Yolcuya” metninden, Sayfa 61.)

**Yardımseverlik Değeri:** “Arkadaşlarından biri yardım etmek için koşar” (“Al Elimi” metninden, Sayfa 134.)

“Türkiye’nin, Anadolu insanının ne kadar vicdanlı olduğunu, yüzlerce yıldır var olan yardım etme geleneğinin modern zamanda nasıl güçlenip geliştiğini dünyaya anlatacak.” (“Türkiye’nin Kurban Bağışları Milyonlara Ulaşacak” metninden, Sayfa 19.)

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabında bulunan okuma metinlerinin 2019 TDÖP’te yer alan kök değerler açısından dağılımı ile ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** AÖÖ 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Kök Değerlere İlişkin Bulgular

Metin	TDÖP'teki Kök Değerler										f
	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatansızlık	Yardımsızlık	
Destanlar içinde: DEDE KORKUT	2	1	2	1	-	3	-	-	1	1	11
Cazgır	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	3
Eskici	-	2	1	3	3	-	5	1	2	1	18
Sözünü Tutmak	-	-	2	2	-	1	-	2	-	-	7
Güler Yüz	1	-	1	2	-	2	2	-	-	-	8
Sevgilerde	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	3
Bayrağımız ın Gölgesinde	1	2	1	3	4	3	3	5	9	3	34
1919 – 1933'ten Bir Parça	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	5
Atatürk'e Mektuplar	-	3	1	1	2	2	2	1	-	-	12
Gazete Haberi	-	-	2	-	-	1	-	-	-	2	5
Hakkını Aramayı Bilmek	6	-	2	1	3	-	2	-	-	2	16
Hayat Amacımız	-	-	1	3	-	1	1	1	2	1	10
Atatürk Neler Okurdu, Nasıl Okurdu?	-	-	-	2	2	1	2	-	-	-	7
Kütüphaneler	-	1	1	-	1	-	2	-	-	-	5
Türkçeye Ağıt	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Papatya	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Kolibri	-	-	-	2	1	-	-	1	-	-	4
Acaba Biraz Maviniz, Biraz Yeşiliniz Var mı?	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2

Cennet Bursa	1	-	2	-	-	-	2	1	1	1	8
Eski Çarşı	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Çocukluk	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2
Sanat Hayatım	1	1	1	2	-	1	2	2	-	1	11
Ebru'nun Tarihçesi	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	3
Muhsin Ertuğrul	-	1	1	1	1	1	1	-	1	-	7
<b>Toplam f (Frekans)</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>32</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>187</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi değerlerin AÖÖ 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde dağılımının düzensiz olduğu belirlenmiştir. Ders kitabı incelendiğinde en fazla sevgi (f=32), dürüstlük (f=24) ve öz denetim (f=24) kök değerlerinin bulunduğu görülmektedir. Dostluk (f=12), adalet (f=13) ve yardımseverlik (f=13) kök değerlerine ise çok az yer verildiği göze çarpmaktadır. Ders kitabının 24 metinden oluştuğu, bu metinlerde 187 değer yer aldığı bulgulanmıştır. “Bayrağımızın Gölgesinde” (f=34), “Eskici” (f=18) ve “Hakkını Aramayı Bilmek” (f=16) adlı metinlerde kök değerlerin sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir. “Acaba Biraz Maviniz, Biraz Yeşiliniz Var mı?” (f=2), “Eski Çarşı” (f=2), “Çocukluk” (f=2), “Papatya” (f=2) ve “Türkçeye Ağıt” (f=2) adlı metinlerde ise kök değerlere çok az yer verildiği anlaşılmıştır. “Bayrağımızın Gölgesinde” adlı metin tüm kök değerleri içinde barındıran tek metin olarak ders kitabında yer almıştır.

Kök Değerlere İlişkin Örnek Cümleler:

**Adalet Değeri:** “Dede Korkut destanlarının kahramanları, iyiliği ve doğruluğu öğütler. Gücsüzlerin, çaresizlerin, her zaman yanındadır” (“Destanlar içinde: DEDE KORKUT” metninden, Sayfa 13.)

“Sizin mürebbiyelik ücretiniz tam seksen ruble. Bu sizin hakkınız. Siz hakkınızı aramaz her söylenene boyun eğerseniz size tabii hakkınızı vermezler” (“Hakkını Aramayı Bilmek” metninden, Sayfa 88.)

**Dostluk Değeri:** “Fransız heyeti tam bir anlaşma ve dostluk içinde Türk arkadaşlarıyla birlikte çalışmaktadır.” (“Atatürk’e Mektuplar” metninden, Sayfa 69.)

“Ünlü şair Nâzım Hikmet bu süreçte en yakın çalışma arkadaşlarından biriydi.” (“Muhsin Ertuğrul” metninden, Sayfa 179.)

**Dürüstlük Değeri:** “Kendimize karşı bir disiplin elde etmek için yapacağımız şeylerden biri de sözümüzü tutmaktır.” (“Sözünü Tutmak” metninden, Sayfa 37.)

“Ben sizin alacağınızı birçok nedenler öne sürerek kuşa çevirdim. Sizi kandırdım” (“Hakkını Aramayı Bilmek” metninden, Sayfa 88.)

**Öz Denetim Değeri:** “Çok ünlü bir avukat olmayı başaramadı; ama kendi felsefesini geliştirdi ve kendine bir hayat amacı belirledi.” (“Hayat Amacımız” metninden, Sayfa 95.)

“Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu. Öyle, haftalarca sustu.” (“Eskici” metninden, Sayfa 21.)

**Sabır Değeri:** “Bir kitabı merak edince koca bir cilt de olsa bitirmeden uyuyamaz veya pek az uyku aralaması ile okumaya devam ederdi.” (“Atatürk Neler Okurdu, Nasıl Okurdu” metninden, Sayfa 108.)

“Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağını göstererek sordu” (“Eskici” metninden, Sayfa 21.)

**Saygı Değeri:** “Her ne iş olsa Korkut Ata’ya danışmayınca yapmazlardı. Her ne ki buyursa kabul ederlerdi.” (“Destanlar içinde: DEDE KORKUT” metninden, Sayfa 12.)

“(Gene içerden) Başüstüne baba.” (“Bayrağımızın Gölgesinde” metninden, Sayfa 60.)

**Sevgi Değeri:** “Sevgileri yarınlara bıraktınız/ Çekingen, tutuk, saygılı.” (“Sevgilerde” metninden, Sayfa 45.)

“Boy, pos, boyun ip incecik, /Hem güzel, hem de nazlıdır. /Gelin yüzülü papatyalar,” (“Papatyalar” metninden, Sayfa 129.)

**Sorumluluk Değeri:** “...yolcu geçirmeye gelenler üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar” (“Eskici” metninden, Sayfa 20.)

“Sözünü tutmak isteyen insan; işinden, okumasından, konuşmasından veya dinlenmesinden zamanında ayrılır” (“Sözünü Tutmak” metninden, Sayfa 37.)

**Vatanseverlik Değeri:** “Vatan aşkı, özgürlük aşkı, bayrak aşkı... Vatan deyince ruhum, benliğim titriyor” (“Bayrağımızın Gölgesinde” metninden, Sayfa 58.)

“Kendini adadığı ülke topraklarını ve ormanlarını koruma amacı ,..., onu ayakta tutan yegâne güçtür” (“Hayat Amacımız” metninden, Sayfa 95.)

**Yardımseverlik Değeri:** “Çallı’nın öğüdünü de duyunca devletin kendisine 5 yıl süreyle verdiği bursu benimle paylaşmayı göze alıyor” (“Sanat Hayatım” metninden, Sayfa 172.)

“Korkut Ata, Oğuz Kavminin her müşkülünü hâllederdi” (“Destanlar içinde: DEDE KORKUT” metninden, Sayfa 12.)

## Sonuç, tartışma ve öneriler

AÖÖ 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinlerini TDÖP (2019)’da yer alan kök değerler bağlamında incelemeyi hedefleyen bu araştırmada 16 tema içerisinde yer alan 48 okuma metni ele alınmıştır. Dinleme metinleri, analiz dışı tutulup değerlendirilmeye alınmamıştır. Yapılan incelemelerde AÖÖ 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitabında 48 okuma metninde kök değerlere 368 kez yer verildiği belirlenmiştir. İncelenen ders kitaplarından elde edilen bulgulardan hareketle aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

AÖÖ 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 24 metinde 181 kök değer tespit edilmiştir. Değerlerin kitaptaki dağılımında sırasıyla en çok dürüstlük (f=24), sorumluluk (f=24) ve öz denetim (f=22); en az ise adalet (f=11), vatanseverlik (f=11) ve saygı (f=14) kök değerlerine yer verildiği görülmüştür. Yine değerlerin metinlerdeki dağılımı incelendiğinde bazı metinlerde kök değerlere çok fazla yer verilirken bazı

metinlerde ise kök değerlere çok az yer verildiği belirlenmiştir. Ders kitabında bütün değerlerin yer aldığı tek metin “Pembe İncili Kaftan”dır. Kök değerlerin metinlere belli bir düzenden ziyade gelişigüzel olarak yerleştirildiği görülmüştür.

AÖÖ 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde de düzenli bir dağılımının olmadığı belirlenmiştir. Metinlerin bir kısmında değerlere fazlaca yer verilmişken bir kısmında ise çok az yer verildiği görülmüştür. Ders kitabının 24 metinden oluştuğu ve bu metinlerde 187 değere yer verildiği anlaşılmıştır. “Bayrağımızın Gölgesinde” adlı metin tüm kök değerleri içinde barındıran tek metin olma özelliği taşımaktadır. Ders kitabında en çok sevgi (f=32), dürüstlük (f=24) ve öz denetim (f=24) kök değerlerine; en az ise dostluk (f=12), adalet (f=13) ve yardımseverlik (f=13) değerlerine yer verilmiştir.

Her iki kitaptaki değerlerin toplamında sevgi (f=50) en fazla yer bulan değer olurken adalet (f=24) en az yer verilen değer olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmanın metinler üzerinde yapılan diğer çalışmalarla kısmen örtüştüğünü göstermektedir. Aktan ve Padem’in (2013) çalışmasında en çok yer alan değerlerin sorumluluk ve sevgi; en az yer alan değerlerin adil olma ve özgürlük olduğu tespit edilmiştir. Çetin (2022) araştırmasında en sık kullanılan değer sevgi; en az ise adalet olduğunu belirlemiştir. Eken ve Öksüz’ün (2019) araştırmalarında %31’lik oran ile en çok sevgi; %1,88 ile en az saptanan değer adalet olduğu görülmüştür. Gönen vd. (2011) çalışmalarında sevgi ve saygının ders kitaplarına seçilen metinlerde en çok bulunan değerler olduğunu, adalet ve dürüstlük değerlerine çok az yer verildiğini vurgulamışlardır. Kemiksiz (2021) araştırmasında sevgi değerinin metinlerde çokça işlenen değer olduğunu, adalet değerinin az işlendiğini ifade etmiştir. Mutlu ve Dinç (2019) incelemelerinde vatanseverlik ve sevgi değerlerinin ders kitaplarında yoğun biçimde kullanıldığını ancak adalet değerine çok fazla yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Benzer çalışmalarda sevgi ve yardımseverlik değerlerinin metinlerde sıklıkla kullanıldığı, buna karşılık adalet ve dürüstlük değerlerinin çok az yer aldığı (Şakiroğlu, 2020); okuma metinlerinde en sık çalışkanlık ve sevgi değerlerinin en az ise adil olma ve hoşgörülü olma değerlerinin bulunduğu (Şimşek, 2017); metinlerde en çok yardımlaşma ve sevgi değerlerinin kullanıldığı, en az adalet ve sabır değerlerine yer verildiği (Tarakçı ve Kalenderoğlu, 2022); ders kitaplarında bulunan metinler içerisinde saygı, sevgi ve dayanışma değerlerinin fazlaca yer aldığı, adalet ve eşitlik değerlerine daha az vurgu yapıldığı (Türkben, 2019) belirlenmiştir. İncelenen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmacıların benzer sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında alanyazınındaki bazı çalışmalardan farklılaştığı tespit edilmiştir. Çapoğlu ve Okur (2015) ile Şen’in (2008) çalışmalarında ders kitaplarında bulunan metinlerin değerleri iletmede yetersiz olduğu, eserlerde çok az değere yer verildiğini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada 6. sınıf ders kitabında 181 kez ve 7. sınıf ders kitabında 187 kez olmak üzere, eserlerde yeterince değerlere yer verildiği bu yönüyle çalışmanın adı geçen çalışmalardan ayrıldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın dürüstlük değeri ile ilgili sonuçları da benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlardan farklıdır. Ders kitaplarındaki metinler ekseninde dürüstlük değerine az yer verildiğini ortaya koyan araştırmaların (Demir, 2019; Eken ve Öksüz, 2019; Hatay-Uçar, 2019; Işıkoğlu, 2019; Şentürk vd., 2019; Türkben, 2019) aksine bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sevgi kök değerinden sonra en fazla yer verilen değer (f=48) dürüstlük kök değeridir.

Çalışmanın sonuçlarına göre metinlerde tespit edilen kök değerlerin tekrarlanma sıklığı sınıf seviyesiyle paralel olarak artış göstermektedir. Bu doğrultuda üst sınıflarda değer sayılarının kademeli şekilde

arttığını söylemek mümkündür. 6. sınıf ders kitabında 181 kez değerlere yer verilmişken bir üst düzey olan 7. sınıf ders kitabında 187 kez değerlere yer verilmiştir. Kemiksiz'in (2021) ortaokul Türkçe ders kitaplarında "Erdemler" temasını incelediği çalışmasında açık öğretim ortaokul Türkçe ders kitabı olarak da kullanılan 5. sınıf Türkçe ders kitabında değerlerin azdan başlayarak 8. sınıfa doğru arttığını belirlemiştir. Yine Erdoğan'ın (2016) ortaokul Türkçe kitaplarını ele aldığı çalışmasında değerlerin metinlerde bulunma oranının 5. sınıf için 4,04; 6. sınıf için 4,68 ve 7. sınıf için 4,80 şeklinde kademeli olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak sınıf seviyesi arttıkça ders kitaplarında yer alan değerlerin de kademeli olarak arttırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında on kök değerinin tamamının yer almasıdır. Bulgulardan hareketle her iki kitaptaki değerlerin orantısız dağıldığı, bazı değerlere fazla rastlanırken bazı değerlere çok az yer verildiği göze çarpmaktadır. Alanyazındaki benzer çalışmaların bu sonucu desteklediği görülmektedir (Doğan ve Gülüşen, 2011; Pilav vd, 2015; Mutlu ve Dinç, 2019; Öksüz ve Eken, 2019).

Çalışmanın bir başka sonucu ise değer sınıflandırması bakımından diğer çalışmalardan ayrılmasıdır. Belli bir sınıflandırmaya tabi tutulmayan araştırmaların (Baki, 2019; Deniz ve Karagöl, 2018; Kolaç ve Çalışır Zenci, 2015; Pilav vd, 2015; Susar Kırmızı, 2014) aksine bu çalışmada yer alan değerler 2019 TDÖP'te 10 kök değer ve bunlara bağlı alt değerler olarak sınıflandırılmış olup söz konusu çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu araştırmalardan Kolaç ve Çalışır Zenci'nin (2015) yaptıkları çalışma öne çıkmaktadır. Çalışmaya bakıldığında AÖO Türkçe ders kitaplarını değerler yönünden ele aldıkları görülmektedir. Ancak çalışma 2017 TDÖP'ten önce yapıldığı için yer alan değerlerin programda belirtilen 10 kök değerden farklı olduğu ve bu değerlerin herhangi bir sınıflamaya tabi tutulmadan yazarlar tarafından seçildiği tespit edilmiştir. Akçay ve Tunagür (2017) çalışmalarında değerler ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda herhangi bir sınıflama yapılmadan form ya da çizelge kullanılmadan oluşturulduğunu, bu durumun ölçme ve değerlendirme bağlamında olumsuz olduğunu ortaya koymuşlardır. Değerler ile ilgili yapılacak çalışmaların ortak başlıklarda ifade edilmesi sayesinde bir birliktelik sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma belirtilen yönüyle söz konusu çalışmalardan ayrılmaktadır.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda kök değerlerin açık öğretim ortaokulu 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında dengeli bir dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Oysa yürürlükteki programda değerler eğitiminin sistemli ve dengeli bir şekilde sunulması öngörülmektedir. Değerlerin rastgele dağılımı programda hedeflenen başarı düzeyine olumsuz yansiyabilir. Bu nedenle ders kitabı hazırlanırken ya da kitaba metin seçilirken belli bir taksonomi sisteminin gözetilmesi yararlı olabilir. Bu kapsamda ders kitabına seçilecek metinlerin değer öğretimi açısından analiz edilmesi, yeterliğinin iyi belirlenmesi ve bu ilkeye göre kitaplara alınması önerilebilir. Toplumun sosyal dokusu dikkate alınarak ve ihtiyaç analizi yapılarak metinlerin değerlendirilmesi, değerlerin daha sistemli ve dengeli biçimde ders kitaplarında yer alınmasına ve işlenmesine imkân verebilir. Bu anlayış çerçevesinde önümüzdeki yıllarda kök değerlerin eşit ağırlıkta işlendiği metinlere yer verilmesi önerilmektedir.

**Kaynakça**

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2012). Yeni Bir Değer Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Bağlı Olarak Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12/2, 1461-1474
- Akay, İ. (2018). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın Çocuk Romanlarında Yer Alan Kök Değerler. *Turkish Studies*, 13/28, 1-30. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14430
- Akçay, A. ve Tunagür, M.(2017). Değerleri Tespit Etmek Amacıyla Hazırlanmış Yüksek Lisans Tezlerinde Yer Alan Değerleri Bir İnceleme Üzerine. *Türkiye Çalışmaları*, 12/25, 55-82. DOI:10.7827/TurkishStudies.12249
- Aktan, O. ve Kılıç, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(30), 7-68.
- Aktan, O. ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kullanılan Okuma Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1/2, 44-55.
- Altunkaya, H. (2013). Açık Öğretim Ortaokulu Altıncı Sınıf Türkçe Ders Notunun Metin Türleri Ve Öğrenme Alanları Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1/3, 1-11. DOI:10.16916/aded.15996
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17/37, 109-146. DOI:10.34234/ded.460042.
- Bulut, K. (2020). Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür Ve Tema Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8/3, 931-949. DOI:10.16916/aded.742452
- Coşkun, H. & Derse, G. E. (2021). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19/41, 9-35. DOI:10.34234/ded.738543
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- 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. DOI:10.19126/suje.53194.
- Çelikpazu, E. E. & Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 6/2, 413-424.
- Çetin, S. (2022). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ortak Temalardaki Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değerler Eğitimi Kapsamında İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26/2, 491-504.
- Demir, N. (2019). *Değerler Eğitimi Açısından Necip Fazıl Kısakürek'e Ait "Çile" Adlı Eserde Kök Değerlerin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İçerik ve İşlev. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6/15, 69-88.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler Eğitimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 244-255.
- Dılmaç, B., Deniz, M., Deniz, M.E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öz Anlayışları ile Değer Tercihlerinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7/18, 9-24.
- Doğan, B., & Gülüşen, A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki (6-8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/2, 75-102.
- Durhat, G., & Ökten, C. E. (2020). Kök Değerlerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Erdemler Temasıyla İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8/3, 675-693. DOI:10.16916/aded.678498.
- Eken, N. T., & Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Bakımından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7/2, 384-401. DOI:10.16916/aded.543009



- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programlarında Ulusal ve Evrensel Değerler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Eren Akgün A., & Sis N.(2016). Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Notunun Sözcüksel Görünümü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4/50, 367-386. DOI:10.9761/JASSS3626
- Fırat, H., & Mocan, A. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerde Yer Alan Değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18/3, 35-49.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim Birinci Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36/160, 250-265.
- Güneş, F. (2015). Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller. Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Bartın: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar/ Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. İstanbul : Ötüken Yayınevi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*. Konya : Palet Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar*. Cilt 1, İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Hatay-Uçar, F. (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Işıkoğlu, D. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi C1 Ders Kitaplarında Hedef Kültüre Yönelik Metinlerde Değerler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 64, 553-562. DOI:10.14222/Turkiyat3848
- Kasap, N. (2019). *Bekir Yıldız’ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 198, 97-109.
- 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. DOI: 10.33437/ksusbd.727783
- Kırmızı, F. S. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi*, 12/27, 217-259.
- Kolaç, E., & Zenci, S. Ç. (2015). Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Değerler. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 65, 145-171.
- Kuru, H., Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç’ın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 217-237.
- Küçüköğlü, A., Albayrak, F., & Serin, N. (2020). Değerler Eğitimi Bağlamında Türkçe Dersi: Program ve Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8/4, 1499-1518. DOI:10.16916/aded.797893.
- Lovat, T. (2005). Values Education And Teachers’ Work: A Quality Teaching Perspective. *New Horizons in Education*, 112/1, 55-72.
- MEB. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. Çevrim-içi: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_program.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_program.pdf), Erişim tarihi: 01.04.2023.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara : Talim Terbiye Kurulu.

- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Ortaokulu. (2022). <http://aio.meb.gov.tr/www/okulumuz/içerik/2>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma - Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber / Qualitative Research A Guide To Desing And Implementation*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). 3. Basımdan Çeviri. İstanbul : Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi. (S. A. Altun, A. Ersoy Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Mutlu, H. H., & Dinç, S. (2019). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Temalardaki Metinlerin Kök Değerlerle İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7/4, 1048-1062. DOI:10.16916/aded.593400.
- Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özbay, M., & Karakuş-Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1/1, 21-31.
- Pilav, S. Demir, H. A., & Demir, H. (2015). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45/206, 16-29.
- Pilav, S. ve Erdoğan Ş. (2016). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 351-371.
- Rokeach, M.(1973). *The Nature Of Human Values*, The Free Press.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580. DOI:10.14222/Turkiyat4047
- Sarıkaya, B. (2021). Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6/1, 244-261.
- Sarıkaya, B. ve Aydeniz, S. (2021). Van Yöresine Ait Halk Masallarının Değer Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Van Özel Sayısı), 451-480
- Schwartz, S. (1996). *Value Priorities And Behaviour*. In C. Seligman, J.M. Olson ve M.P.
- Şahin, H. (2018). *Yahya Kemal Beyatlı'nın Eserlerindeki Değerler ve Bu Değerlere Yönelik Türkçe Öğretimi Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5/1, 145-161.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarında Mizahi Ögeler. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7/3, 164-182. DOI:10.47714/uebt.1027130
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1/5, 765-779.
- Şentürk, Ş., Duran, V., Binay, E. (2019). İlköğretim Türkçe Eğitim Programında Kök Değerlerin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 14/4, 1697- 1716. DOI:10.29228/TurkishStudies.23474
- Şimşek, Ş. (2017). Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Karakter Eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/13, 357-364.
- Taplin, M. (2002). Can We, Should We, and Do We Integrate Values Education Into Adult Distance Education? Opinions Of Stakeholders At The Open University Of Hong Kong. *International Journal of Lifelong Education*, 21/2,142-161.
- Tarakçı, R., & Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök Değerler Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinler. *International Journal of Education and New Approaches*, 5/1, 139-157. DOI:10.52974/jena.1133254
- TDK (2005). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Tunagür, M., & Kardaş, M. N. (2017). 2000 Yılı Sonrasında Yayınlanan Mustafa Kutlu'nun Hikayelerinde Değer Aktarımı. *Turkish Studies*, 12/14, 431-464
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7/3, 508-526. DOI:10.16916/aded.541659
- Yenen Avcı, Y. (2016). Açık Öğretim Ortaokulu ile Örgün Eğitim Kurumlarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5/1, 153-160.
- Yenen Avcı, Y. (2020). Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Notlarında Noktalama İşaretleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6/2, 91-113.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.

## 15. Mülteci öğrencilerin üniversite eğitim süreçlerinde Türkçeyi kullanma durumları<sup>1</sup>

Yakup ALAN<sup>2</sup>

Bekir Sıddık KILIÇ<sup>3</sup>

Sadık DURAN<sup>4</sup>

**APA:** Alan, Y. & Kılıç, B. S. & Duran, S. (2023). Mülteci öğrencilerin üniversite eğitim süreçlerinde Türkçeyi kullanma durumları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 250-264. DOI: 10.29000/rumelide.1346204.

### Öz

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerin üniversite eğitim süreçlerinde Türkçeyi kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanan bu araştırma, Kilis 7 Aralık Üniversitesinde lisans eğitimlerine devam eden 10 mülteci öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre tasarlanan çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve Türkçe öğretimi alanında görev yapan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak son şekli verilen yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Mülteci öğrencilerle birebir gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla ulaşılan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Mülteci öğrencilerden alınan görüşler ve tavsiyelerden hareketle mülteci öğrencilerin eğitim öğretim süreçleri, Türkçe düzeylerinin yeterlikleri, Türkçe düzeylerini geliştirme yöntemleri, Türkçe yeterlik durumlarından dolayı yaşadıkları sorunlar konularında düşünceler ortaya konmuştur. Sonuç olarak mülteci öğrencilerin Türkçe düzeylerinin üniversite eğitimi için yeterli olmadığı, Türkçe düzeylerini geliştirmek adına Türkçe TV, dizi, film, müzik dinledikleri/izledikleri, iletişim dili olarak Türkçe düzeylerinin şartlara göre değiştiği, duyuşsal özelliklerinin Türkçe kullanmaları üzerinde rolü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonuçlarından hareketle bazı önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Mülteci öğrenciler, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi, dil yeterlikleri, dil sorunları

## Refugee students' use of Turkish in university education processes<sup>5</sup>

### Abstract

This study, which aims to obtain the opinions of refugee students who learn Turkish as a second/foreign language about their use of Turkish in university education processes, was conducted

<sup>1</sup> Bu makale, 2. Uluslararası Muallim Rifat Bilge Eğitim Sempozyumunda sözlü olarak sunulan aynı isimli bildirinin geliştirilmiş hâlidir.

ETİK: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Araştırma ve Etik Kurulu tarafından 24.05.2022, 2022-12 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Kilis, Türkiye), alanyakup@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9888-1357 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346204]

<sup>3</sup> Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Kilis, Türkiye), bskilic@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3959-1867

<sup>4</sup> Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Kilis, Türkiye), sadikduran@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4436-6410

<sup>5</sup> II This article is the revised and developed version of the unpublished conference presentation entitled with the same name orally delivered at the 2nd International Muallim Rifat Bilge Education Symposium.

with 10 refugee students continuing their undergraduate education at Kilis 7 Aralık University. The data of the study, which was designed according to the phenomenology design, one of the qualitative research methods, were obtained through a semi-structured interview form prepared by the researchers and finalized by receiving expert opinions from two faculty members working in the field of Turkish language teaching. The data obtained through one-to-one interviews with refugee students were subjected to content analysis. Based on the opinions and recommendations received from refugee students, opinions on the education and training processes of refugee students, the adequacy of their Turkish levels, the methods of improving their Turkish levels, and the problems they experience due to their Turkish proficiency status were put forward. As a result, it was revealed that refugee students' Turkish level is not sufficient for university education, they listen to/watch Turkish TV, TV series, movies, music in order to improve their Turkish level, their level of Turkish as a language of communication varies according to the conditions, and their affective characteristics play a role in their use of Turkish. In addition, some suggestions are given based on the results of the study.

**Keywords:** Refugee students, teaching Turkish as a second/foreign language, language competencies, language problems

## Giriş

Ülkemizdeki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayısında son yıllarda önemli artışlar gözlemlenmiştir. Bu sayının artışında Türkiye Cumhuriyeti'nin dış politikasının ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) teşviklerinin yanı sıra dış konjonktürden kaynaklanan yoğun göçün de etkisi olmuştur. Nitekim ülkemize ağırlıklı olarak iç savaş sebebiyle Suriye başta olmak üzere Irak ve Afganistan gibi ülkelerden de mülteci akını olmuştur. Bu mültecilerin bir kısmı Batılı ülkelere geçmek üzere Türkiye'ye gelirken, bir kısmı da kalıcı ya da uzun vadeli ikamet için gelmiştir. Ülkemizde geçici koruma statüsünde olan mültecilerden bir kısmı ülkelerindeki durumun geri dönüşlerine yakın vadede imkân vermemesi sebebiyle farklı yaşam alternatiflerine başvurmaktadır. Şöyle ki başlangıçta ölümden kaçış, yaşam endişesiyle sığınılan ülkemizde artık barınma, geçim sağlama ve geleceğe dönük planlamalar açısından eğitim de önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Son zamanlarda Irak'ta yaşanan savaş, Suriye iç savaşı, Arap Baharı ve Müslüman ülkelerdeki Taliban olayları, bu ülke insanlarının ve gençlerinin yurtdışında eğitim görme ve farklı ülkelere göç etme isteğini harekete geçiriyor (Şengül, 2017). Bu sebeple de Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim görmek bu ihtiyacın karşılanmasında ciddi bir seçenek olmuştur.

Türkiye yıllardır yurtdışına öğrenci gönderen ülke iken, son yıllarda binlerce yabancı öğrenci Türk üniversitelerinde eğitim görmektedir. Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı 1998-1999 öğretim yılında 18350 iken 2002-2003 öğretim yılında 15017'ye gerilemiş ve 2004-2005 öğretim yılından itibaren yeniden artmaya başlamıştır. Bu sayı 2012-2013 öğretim yılı için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 35308 olarak ifade edilmiştir. (Şahin ve Demirtaş, 2014) 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla Türkiye'deki üniversitelere kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci sayısı 224048 kişiye ulaşmıştır. Bunlardan 47482'si ise Suriye Arap Cumhuriyeti uyrukludur (YÖK, 2022).

Sosyal, kültürel ve ekonomik uyumun en önemli koşullarından biri eğitimidir. Çeşitli nedenlerle ikamet ettiği yerden ayrılmak zorunda kalan kişilerin yeni hayatlarına alışmaları oldukça zorlu bir süreçtir. Başka bir dilin konuşulduğu bir ülkede mülteci olmak ve o ülkenin kültürüne alışmak basit bir olgu değildir. Bu nedenle uyum sürecini kolay ve sorunsuz atlatabilmeleri için mültecilere eğitim olanakları

sunulmalıdır (Burak, Amaç, 2021). Mültecilerin Türk üniversitelerinde öğrenim görebilmesi için Yabancı uyruklu Öğrenci Sınavı'na (YÖS) girmeleri şarttır (Sadık E. , 2017). YÖS'ten yeterli puan alıp üniversiteye kayıt olan öğrencinin eğitimine başlaması için en az B2 düzeyi sertifika ya da sınav puanı almış olması ve mezuniyet için C1 düzeyi sertifika ya da sınav puanı almış olması gerekmektedir. Ağırlıklı olarak bu hususların yanı sıra özel dil öğrenme talepleri sebebiyle birçok üniversitede Türkçe öğrenim gereksinimlerini karşılamak üzere dil merkezleri kurulmuştur (Okatan, 2014). Daha çok TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) ya da DİLMER (Dil Merkezi) adlarıyla kurulan bu merkezlerde Avrupa Dil portfolyosu ve Dil Pasaportu ölçütlerine göre seviyelendirilen A (Başlangıç), B (Orta) ve C (İleri) düzeylerinde Türkçe dil eğitimi verilmektedir.

Küreselleşen dünya koşullarına paralel olarak ve özellikle son 30 yılda Türk diline ve kültürüne yönelim artmış, Türkçe dünyanın birçok ülkesinde yabancı dil olarak öğrenilen dillerden biri olmuştur. Kuşkusuz bu ilginin tarihsel, siyasi ve ekonomik temelleri vardır ancak hızla küreselleşen dünyada ülkeler arasındaki yakın etkileşimin bir yansıması olarak yabancı dil öğretimi daha fazla önem arz etmiştir (Başar ve Akbulut, 2016).

### Üniversite eğitim süreci ve Türkçe

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında kurumsal çalışmaların yanı sıra akademik üretimin de belirli bir seviyeye ulaştığı ve düzenli yayınlar, araştırmalar, sempozyumlar ve toplantılarla hız kazandığı söylenebilir. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretim ve yöntemsel süreçlerin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu içerikleri şekillendiren didaktik altyapı, Avrupa Birliği temelli bir gelişme sağlamıştır. 2001 yılında Avrupa Diller Yılı programı kapsamında atılan bu ilk adım doğrultusunda ortak ölçütlerin öğretilmesi ve Türkçe öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması ile devam etmiştir. (Köse ve Özsoy, 2020). Söz konusu gelişme ile öncesinde Ankara Üniversitesi TÖMER ile başlayan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir aşamaya geçilmiş, birçok üniversitede benzer eğitim merkezleri açılıp alternatif kitap setleri hazırlanarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi oldukça yaygın hale gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak bu merkezlerde öğretimi paralelinde ortaya çıkan olumlu olumsuz gelişmelerin çeşitli boyutları akademik çalışmalara konu olmasını sağlamıştır.

Öğrencilerin akademik başarı için TÖMER kurslarında A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerini eksiksiz bir şekilde tamamlamaları gerekmektedir. Bu kurslar, okuma-anlama, yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerin yeterli düzeyde gelişmesini sağlamaktadır. Akademik Türkçede başarı için bu becerilerin gereken seviyede olması oldukça önemlidir. Eğer öğrenciler bu seviyeleri başarılı bir şekilde tamamlayamazlarsa, akademik eğitimlerinde başarı oranları düşük olabilir (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017).

Siyasi, ekonomik, eğitim ve turizm gibi nedenlerle Türkçeye ilgi her geçen gün artmaktadır. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini arttırmaktadır. Ancak yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ile çözüm yollarına ilişkin araştırmaların da önemi aynı şekilde artmıştır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013).

Yabancı uyruklu öğrencilere verilen Türkçe eğitimini çeşitli yönlerden inceleyen çalışmalar alanyazın taramasında görülmektedir. Sorunları genel hatlarıyla tespate yönelik çalışmalar (Şahin ve Demirtaş, 2014) görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde örgün eğitim ortamı dışındaki alanlara yönelik araştırmalar da görülmüştür (Okatan, 2014; Boylu ve Çangal, 2015; Güleç ve İnce, 2013). Temel dil becerileri ağırlıklı olarak yapılan çalışmalar da yapılmıştır (Biçer, Çoban ve Bakır,

2014; Kurudayıoğlu ve Çimen, 2020). Yabancı uyrukluların Türkçeyi öğrenme sürecinde kaygı, ilgi ve ihtiyaçlar temasıyla yapılan araştırmalar da görölmüştür (Başar ve Akbulut, 2016; Biçer ve Alan, 2017; İşcan, 2016) .

Yabancılara Türkçe öğretiminde sorun çalışmalarında öğrenci boyutu önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin görüşleri doğrultusunda problemlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi incelenmeye değerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yetersiz bulunmuştur. Görüşme tekniği, konular hakkında detaylı bilgi alma açısından avantajlı olduğu için bu işe ihtiyaç vardı (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014).

Çalışma kapsamında erişilen bulgularla alan yazın taramasında erişilip incelenen çalışmalara ait bulgular göz önüne alındığında alan yazına önemli katkı sunulacağı düşünölmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin görüşleri doğrultusunda problemlerin belirlenmesi ve değerlendirilerek incelenmesi çalışmanın amacını oluşturmuştur.

Bu araştırmanın amacı mülteci öğrencilerin üniversite eğitim süreçlerinde Türkçeyi kullanma durumlarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Mülteci öğrencilerin almış oldukları Türkçe eğitime yönelik görüşleri nelerdir?

Mülteci öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için kullandıkları yöntemler nelerdir?

Mülteci öğrencilerin Türkçe seviyelerinin arkadaşlarıyla iletişimlerine etkisi nasıldır?

Mülteci öğrencilerin Türkçe seviyelerinin akademisyenlerle iletişimlerine etkisi nasıldır?

Mülteci öğrencilerin Türkçe seviyelerinin kurumsal işlemlerdeki iletişimlerine etkisi nasıldır?

Mülteci öğrencilerin Türkçe seviyelerinden dolayı yaşadıkları sorunlar nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma deseni**

Mülteci öğrencilerin üniversite eğitim süreçlerinde Türkçeyi kullanma durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseniyle hazırlanan araştırmalarda, ilgili olguyu deneyimleyen kişilerle derinlemesine görüşmeler yapılarak yaşadıkları olguyu nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarılmalıdır (Patton, 2015). Çünkü olgu bilim deseninde, insanların bir konu hakkındaki deneyimlerini nasıl yorumladıklarını anlamak için çaba sarf edilir. Mülteci öğrencilerin üniversite eğitim hayatlarında Türkçeyi nasıl kullandıkları ve Türkçeyi kullanırken yaşadıkları olguları ortaya çıkarabilmek amacıyla bu desen tercih edilmiştir.

### **Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören 10 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay

olan bir durumu çalışma grubu olarak seçer (Patton, 2015). Bu yöntemde araştırmacı yakın çevresinden başlayarak en uygun birimleri seçer (Burak, 2022). Araştırmacıların aynı üniversitede görev yapıyor olması kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminin seçilmesinde etkili olmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler şöyledir:

**Tablo 1:** Katılımcılara ait demografik bilgiler

Öğrenci	Yaş	Cinsiyet	Bölüm
Ö1	20	Erkek	Okul Öncesi Öğretmenliği
Ö2	19	Erkek	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
Ö3	21	Erkek	Uluslararası İlişkiler
Ö4	23	Erkek	İnşaat Mühendisliği
Ö5	22	Erkek	Moleküler Biyoloji ve Genetik
Ö6	23	Erkek	Hemşirelik
Ö7	23	Kadın	İlahiyat
Ö8	22	Kadın	Siyaset Bilimleri ve Kamu Yönetimi
Ö9	22	Kadın	Sınıf Öğretmenliği
Ö10	23	Kadın	Hemşirelik

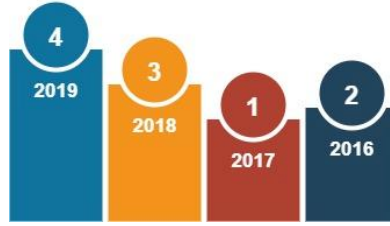
Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 6'sının erkek, 4'ünün kadın olduğu ve farklı fakülte ve bölümlerde eğitim aldıkları görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmek için eğitim aldıkları kuruluşlara ilişkin bilgiler Grafik 1'de gösterilmiştir.



**Grafik 14.** Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrendikleri kurum/kuruluşlar

Grafik 1'e göre mülteci öğrencilerin çoğunluğunun Türkçeyi üniversitelere bağlı olarak eğitim veren Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrendikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin kursa gitmeden kendi çabalarıyla, özel kursla bazı öğrencilerin de Halk Eğitim Merkezinde (HEM) ve çadır kentte Türkçe eğitimi aldıkları görülmektedir. Grafik 2'de öğrencilerin Türkçe öğrendikleri yıllara ilişkin bilgilere yer verilmiştir:





**Grafik 2.** Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmek için eğitim aldıkları yıllar

Grafik 2’de mülteci öğrencilerin Türkçe öğrendikleri yıllara ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Dört öğrencinin 2019, üç öğrencinin 2018, iki öğrencinin 2016 ve bir öğrencinin 2017 yılında Türkçe öğrenmek için eğitim aldıkları görülmektedir.

### Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında alan uzmanı 2 akademisyenden görüş alınmış ve elde edilen dönütler neticesinde forma son hâli verilmiştir. 6 sorudan oluşan görüşme formunda ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerini almaya yönelik sorular da bulunmaktadır. Öğrencilerle görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Her görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür, görüşmeler öğrencilerin izni doğrultusunda kayıt altına alınmıştır.

### Verilerin analizi

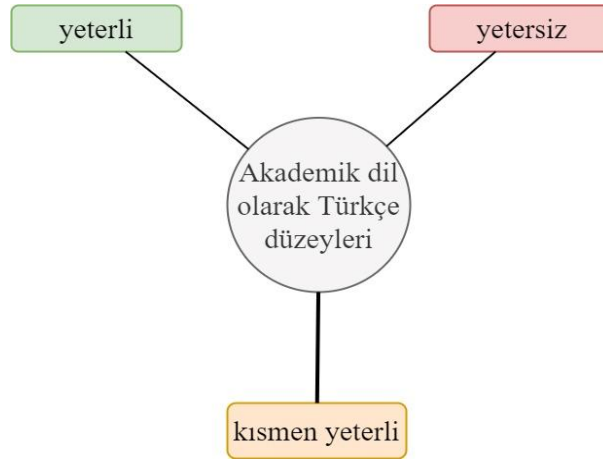
Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin güvenliğini sağlamak amacıyla katılımcı teyidi alınmış ve analiz sürecine geçilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ortaya konulan görüşlerin açık olan içeriğinin tarafsız ölçülebilir ve teyit edilebilir açıklamasını yapabilmek amacıyla kullanılan (Fiske, 1996) içerik analizi, metnin içinde ilk bakışta görülemeyecek iletilerin ortaya çıkarılmasını sağlama açısından da yararlıdır (Neuman, 2017). Çalışmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış, ortaya çıkarılan kodlardan da kategorilere, kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla alan uzmanı 2 akademisyenden görüş alınmış ve alınan görüşler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bulgular şekiller hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Güvenirliği artırmak amacıyla katılımcı görüşlerinden örnekler verilmiştir. Katılımcıların isimleri kullanılmamış, Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır.

### Bulgular

Mülteci öğrencilerin üniversite eğitimleri süreçlerinde Türkçe kullanma durumlarını öğrenci görüşlerinden hareketle inceleyen çalışmanın bulguları, akademik Türkçe yeterlikleri, Türkçe becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemler, iletişim dili olarak Türkçe kullanma düzeyleri, duyuşsal durumların dil becerileri üzerindeki rolü ve üniversite okuyacak mültecilere tavsiyeler olmak üzere ayrı başlık altında sıralanmıştır.

Mülteci öğrencilerin üniversite eğitimi süreçlerinde Türkçe kullanma durumlarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulguları görsellerle ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Çalışmanın ilk

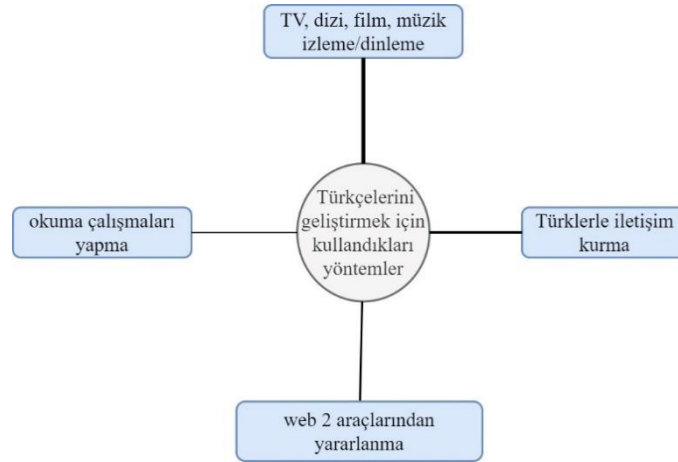
boyutunda mülteci öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitiminin üniversite eğitimi süreçlerindeki yeterlik durumlarına ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir:



**Şekil 1.** Mülteci öğrencilerin akademik dil olarak Türkçe düzeylerine yönelik görüşleri

Şekil 1’e göre öğrencilerin bir kısmı akademik dil olarak Türkçe düzeylerini yeterli bir kısmı yetersiz görürken ağırlıklı olarak öğrenciler kısmen yeterli görmektedir. Öğrenciler özel veya TÖMER gibi kurum ve kuruluşlardan aldıkları Türkçe eğitimini günlük iletişimleri için yeterli bulurken üniversite eğitimleri için yeterli görmemektedir. Bu şekilde görüş bildiren öğrencilerden Ö5, düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: “Kursta öğrendiğimiz Türkçe ile üniversitede aldığımız Türkçe başka. Ben moleküler biyoloji ve genetik okuyorum yani aldığım dersler benim için faydalı olmadı. Fizik, kimya, biyoloji için biraz zor oldu. Kurslarda genel bilgiler veriliyor bölümdeki dersler çok başka çok zor. Derslerde başarısız oluyorum.” Mülteci öğrencilerin dil düzeylerinin üniversite eğitimi için yeterli olmamasının gerekçeleri arasında öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları bölüme özgü akademik terimler, ifadeler, kelimeler gelmektedir. Söz konusu yetersizliğinin farkında olan Ö7, düşüncesini “Ben C1 alınca bütün dersleri anlayacağım diye düşündüm ama öyle değil. Bence bir dili iyi anlamak iyi konuşmak için on yıl lazım. Türkçe kolay bir dil değil. Üniversitede derslerdeyken anlamıyorum evde kendim daha çok çalışıyorum, tekrar ediyorum.” şeklinde ifade ederken; Ö10, “Aldığım Türkçe eğitiminin çok iyi ve başarılı olduğunu düşünüyorum. Ancak maalesef üniversite eğitimi için pek yararlı değil evet arkadaşlarla ve hocalarla iletişim kurmak için yeterli derdimizi anlatabiliriz ama üniversitede anlatılanlar TÖMER ile alakalı değildir.” şeklinde dile getirmiştir. Özellikle okuma anlama olmak üzere temel dil becerilerinde zorluk yaşayan öğrenciler söz konusu yetersizliklerinden dolayı dersleri anlamada problemler yaşamaktadır. Mevcut Türkçe düzeyinin üniversite eğitimi için yeterli olmadığını düşünen başka bir öğrenciye göre ilk dönemlerde yaşanan zorluk ileriki yıllarda giderek azalmaktadır.

Çalışmanın diğer boyutunda öğrencilerden üniversiteye başladıktan sonra Türkçe dil becerilerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri uygulamalara/yöntemlere ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşlere ilişkin bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir:

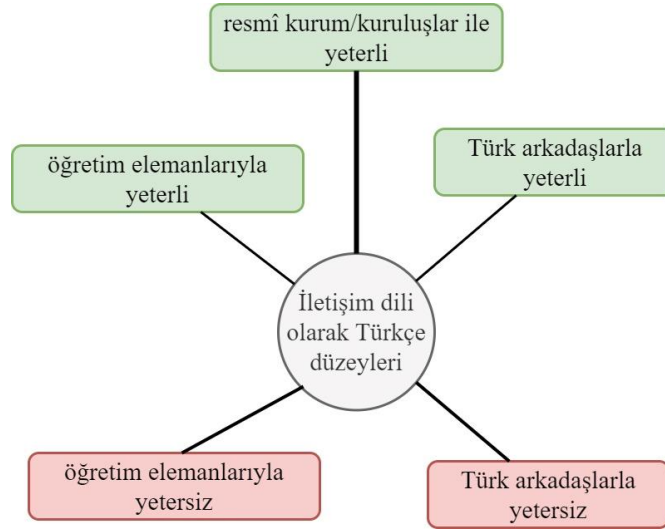


**Şekil 2.** Mülteci öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için kullandıkları yöntemler

Şekil 2’de görüleceği üzere öğrenciler Türkçelerini geliştirmek için çeşitli yollara başvurmaktadır. Bunlardan en çok başvurulan yöntem Türkçe TV, dizi, film izlemek ve müzik dinlemektir. Bu yönteme başvurduğunu ifade eden Ö4, düşüncesini “Film izledim. Filmlerde yeni kelimeler öğrenmeye çalıştım. Yani dizide duyduğum kelimeler yeni kelimeler. Bir not aldım çevirdim anlamak için ezberledim onları böylesine kelimelerle çok fazla okumadım kitap falan şarkı müzik dinlemeyi hem de çok sevdim. Koray Avcı sesi çok güzel.” diyerek ifade etmiştir. İzlediği film ve dizilerdeki ifadeleri not alan ve bunları günlük hayatta kullanan Ö8 de düşüncesini “Dizi ve filmleri tercümesiz alt yazısız izliyorum. Dinlerken anlamını bilmediğim kelimeleri not alıyorum. Cümleleri araştırıyorum anlamı nedir diye.” şeklinde dile getirmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin yarısı Türkçe becerilerini geliştirmek adına ikinci en yoğun kullanılan yöntem olarak Türklerle iletişim kurmayı tercih etmektedir. Özellikle akranlarla iletişim kurup birlikte vakit geçirmek, çalışmalar yapmak öğrenciler tarafından faydalı görülmektedir. Bu şekilde düşünen Ö1, düşüncesini şöyle aktarmıştır: “Arkadaşlarımın çoğunluğu Türk olduğu için daha çok onlardan öğreniyorum. Günlük konuşmaları, ders açıklamaları, birlikte grup çalışmaları daha verimli oldu benim için. Hocadan dinliyorum anlıyorum çalışırken zorlandığımda Türk arkadaşlarım bana anlatıyor yardımcı oluyor.” Türkçesini geliştirmek için okumanın önemli olduğunu düşünen Ö8, özellikle sesli okumanın telaffuz hatalarını azaltmada faydalı olduğunu düşünmektedir. Okuma etkinliğinin Türkçe becerilerini geliştirdiğini düşünen Ö3 ise düşüncesini “Arada sırada mesela kelimeler unuttuğum oluyor onun üzerinde çalışıyorum. İki üç kitap falan alırım beğendiğim onu okuyorum ağzım daha fazla alışır daha fazla kelime görürüm. Önceden bir cümlede iki kelime anlamıyordum ilerledikçe bir kelimeye düştü. Gittikçe azalıyor. Daha fazla güçleniyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelimeleri, ifadeleri sözlük kullanarak çeviren öğrencilerin yanı sıra Türkçe haberleri ve yabancılar için Türkçe öğretimi ile ilgili web 2 araçlarını kullanan, öğretim videoları izleyen öğrenciler de bulunmaktadır. Eğitimde söz konusu araçları kullanan Ö8, düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “Sürekli öğretim videolarını izliyorum yani birkaç hocanın kanalı var. Yabancılar için Türkçe öğretimi dersleri veren hocalar var. Mustafa Altun ve Önder Çangal. Onları izleyip aldığım bilgilerle karşılaştırıp öğrendim.” Ayrıca Covid 19 salgın sürecinde sınıf ortamına gelemeyen dolayısıyla Türkçeye daha az maruz kalan öğrenciler salgın sürecinden olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Türk arkadaşlarıyla ve öğretim elemanlarıyla daha az iletişime geçtiklerini ifade eden mülteciler Türkçelerinin gerilediğini düşünmektedir. Salgın sürecinden olumsuz etkilenen Ö4, düşüncesini “Uzaktan eğitim çok kötüydü uzaktan olmasaydı Türkçem daha iyi olurdu. Türklerle daha az karşılaştım onlarla çok konuşamadım etkileşim olmadı.” şeklinde ifade ederken; Ö6,

“Online eğitim çok kötü oldu. Online olmasaydı Türkçem daha iyi olurdu. Arkadaşlarla çok iletişim olmadı özellikle Türk arkadaşlarla çok vakit olmadı.” şeklinde ifade etmiştir.

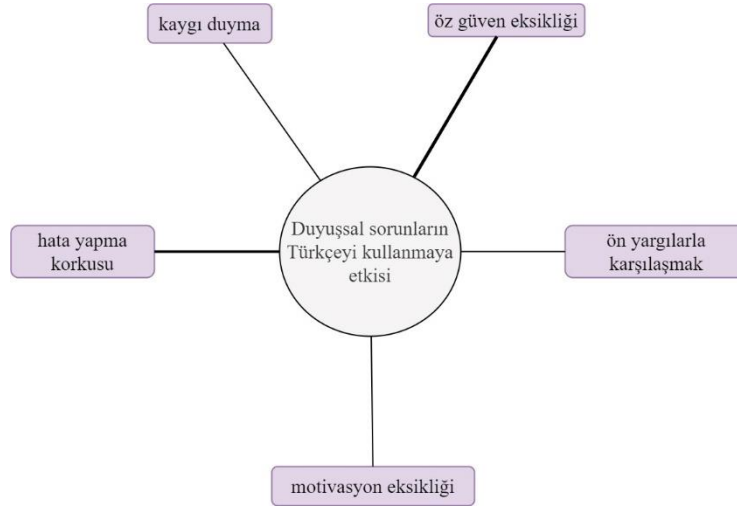
Çalışmanın bir başka boyutunda mülteci öğrencilerin Türkçe düzeylerinin iletişimde yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri alınmış ve bu görüşlerden hareketle elde edilen bulgulara Şekil 3'te yer verilmiştir:



**Şekil 3.** Mülteci öğrencilerin iletişim dili olarak Türkçe düzeyleri

Şekil 3'e göre mülteci öğrencilerin bazıları öğretim elemanlarıyla ve Türk arkadaşlarıyla iletişimde Türkçe düzeylerini yeterli, bazıları yetersiz görürken; öğrencilerin tamamı resmî kurum/kuruluşlar ile iletişimde Türkçe düzeylerini yeterli görmektedir. İki katılımcı dışındaki mülteci öğrenciler Türk arkadaşlarıyla/akranlarıyla iletişim kurmada sorun yaşamamaktadır. Türkçe düzeyinin arkadaşlarla iletişimde yeterli olduğunu düşünen Ö8, düşüncesini “Arkadaşarımla sohbet ederken iletişimde yeterliydi hiç sorun yaşamadım. Beraber ders çalışıyoruz bize yardımcı oluyorlar hiçbir sorun yaşamadım.” şeklinde ifade ederken; Ö10, “Nereye gidersem takdir görüyorum. İşlemlerim daha çabuk hallediliyor. Tekrar gittiğimde beni hatırlıyorlar. Çok iyi bir şey herkes bana yardımcı olmaya çalışıyor ben şanslıyım bu konuda.” şeklinde ifade etmiştir.

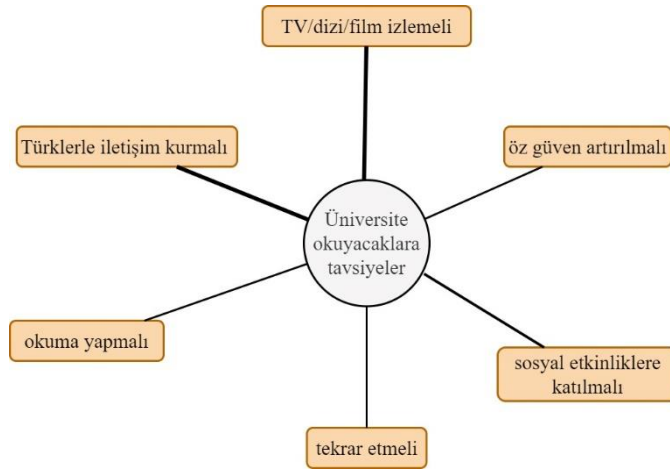
Görüşmeler sırasında öğrenciler iletişim kurmada Türkçe yetersizliklerinin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir:



**Şekil 4.** Mülteci öğrencilerin duyuşsal durumlarının Türkçeyi kullanmalarına etkisi

Mülteci öğrenciler kaygı, korku, öz güven ve motivasyon eksikliği gibi durumlardan dolayı Türkçe iletişim kurmada zorluklar çekmektedir. Şemadan da anlaşıldığı üzere özgüven eksikliği ve hata yapma korkusu diğer etmenlere göre şekil 4'ten de daha baskındır. Öğrenciler konuşurken, derslerde düşüncelerini ifade ederken, sunumlar yaparken yanlış yapma korkusundan kaygı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarından çekinip hata yapma korkusu yaşayan Ö6, görüşünü “Konuşurken hata yapmaktan yanlış bir şey söylemekten çok çekiniyorum. Türkçe konuşurken hemen fark ediliyor, dikkat çekiyor. Hocalar genellikle hata yaptığımızda bizi utandırmıyorlar, anlıyorlar. Bizim için özel farklı bir uygulama da yapmıyorlar. Bize soruyorlar anladınız mı anlamadınız mı diye. Tekrar edelim mi diye derste soruyorlar. Ama biz çekiniyoruz genellikle.” şeklinde ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncelerini Ö1, “Ders sunumu yaparken bazı ödevler oluyor ya, dersi anlattığımız sınıfın önünde konuşmak beni rahatsız ediyor. Evde kendi kendime çok rahat anlatıp konuşuyorum. Ama sınıfta çok zor. Çünkü kekeleyorum, konuşamıyorum, streten dolayı. Bazı kelimeleri telaffuz edemediğimde bana gülüyorlar sınıfta okurken ya da umu iiiiii diye uzatıyorum. Sesli harflerde özellikle. Çok geldi başıma.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde konuşma kaygısı yaşayan Ö6, düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “Heyecan, stres çok yaşadım. Yanlış yapma korkusu çok oldu. Allah’a şükür başarılı oldum yine de. Ben en çok konuşmada zorluk yaşadım hâlâ da yaşıyorum.” Bazı Türk arkadaşlarının kendilerine ön yargı ile yaklaşıp olumsuz tutum takındığını ifade eden öğrenciler iletişim engeli ile karşılaşmaktadır. Bu konudaki düşüncesini Ö4, şu şekilde dile getirmiştir: “Arkadaşlarla biraz daha zor oldu iletişimim hem de olumsuz tepki aldım. Siz Türkçe bilmiyorsunuz sonra sınavsız giriyorsunuz burada bedava okuyorsunuz. Bizim hakkımızı alıyorsunuz. Yani biz sınavlara giriyoruz siz sınavsız kayıt oluyorsunuz gibi. Ben YÖS’e girdim dedim çok çalıştığımı anlattım yine anlamadı. Anlamak istemedi.” Bölümlerine özgü akademik terimleri ve ifadeleri anlamakta zorluk yaşayan bazı mülteci öğrenciler hocalarla iletişim kurmada Türkçelerinin yetersiz olduğunu, bu durumun da onlarda kaygı oluşturduğunu düşünmektedir. Bu konudaki düşüncesini Ö1, “Bazı kelimeleri soruları görünce tıkanıyorum. Özellikle derslerdeki bazı kelimeler konular zor bazı Türk arkadaşlarım da hocayı anlamadığımı söylüyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Çalışmanın diğer boyutunda mülteci öğrencilerin üniversite öncesi, sırası ve sonrası süreçlerinde edindikleri tecrübelerden hareketle üniversite eğitimi almak için Türkçe öğreneceklerine tavsiyeleri sorulmuştur. Bu görüşlerden hareketle elde edilen veriler Şekil 5’te gösterilmiştir:



**Şekil 5.** Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmek isteyenlere tavsiyeleri

Şekil 5'te görüleceği üzere mülteci öğrencilerin tavsiyelerinin başında Türklerle iletişim kurmak ve Türkçe TV, dizi, film izlemek/seyretmek gelmektedir. Öğrenciler, dil becerilerini geliştirmede, yaşadıkları bölgedeki mülteci sayısının önemli olduğunu, sınır bölgelerinde veya sınıra yakın yerlerde yaşayanların Türkçeye maruz kalma noktasında sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Kilis'te ikamet edip yine Kilis'te üniversiteye devam eden Ö4, üniversiteye başlayacak mülteci arkadaşları için "Kilis'te kalmamalılar. İstanbul'a gitsinler. Kilis'in yarısı Suriyeli ben dükkâna gittiğim zaman Türkçe soruyorum o bana Arapça cevap veriyor Türkler bile burada Arapça konuşuyor. Türklerin olduğu ortamda bulunmak önemli. Mecbur olunca daha iyi öğrenecekler İstanbul'a giden arkadaşım şimdi öyle. Sınır bölgesindeki tüm şehirler böyle herkes Arapça konuşuyor. Türkçe çok iyi bilmiyorlar." tavsiyesinde bulunmuştur. Benzer konudaki görüşünü Ö1, "Sadece TÖMER'e gidip öğrenirim demesinler, arkadaş olsunlar Türklerle, Türkçe TV izlesinler bol bol dinleme yapsınlar. Türkleri iyi dinlesinler kelimeleri nasıl konuşuyorlar taklit etsinler." şeklinde ifade etmiştir. Dil öğretiminin sadece TÖMER ya da özel kurslarla sınırlı kalmaması öğrencinin farklı kaynaklardan Türkçe öğrenme sürecini devam ettirmesi gerektiği de tavsiyeler arasında yer almaktadır. Türkçe öğrendikten sonra öğrencilerin destek eğitimi alması, kursta öğrenilen bilgilerin kuralların tekrar edilmesi gerektiği öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenciler, üniversite eğitimi süreçlerinde anlama kabiliyetlerini geliştirmek adına okuma becerisine önem verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu minvaldeki düşüncesini Ö8, şu şekilde dile getirmiştir: "Fazla kitap okumalarını tavsiye ederim özellikle sesli olarak. Yeni deyimleri ve kelimeleri öğrenecekler. Bazı arkadaşlarım var okurken hata yapıyorlar okuma biliyorlar ama telaffuz yok. Telaffuz eksikliğinden dolayı Türkler onu anlamıyorlar. Bazılarının şöyle sıkıntıları var kural olarak kuralları biliyor ama kelime eksikliğinden cümleyi oluşturamıyor." Sosyal faaliyetlere katılmanın dil becerilerini ve iletişimi geliştireceğini düşünen öğrencilerin yanı sıra kurslarda ya da üniversitede öğrenilenlerin evde tekrar edilmesi gerektiğini düşünen öğrenciler de bulunmaktadır.

### Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada, mülteci öğrencilerin üniversite eğitimleri süreçlerinde Türkçeyi kullanma durumları saptanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda üniversite eğitimlerine devam eden mülteci öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik Türkçe yeterlikleri, Türkçe becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemler, iletişim dili olarak Türkçe kullanma düzeyleri, duyuşsal durumların dil becerileri üzerindeki rolü ve üniversite okuyacak mültecilere tavsiyeler olmak üzere beş alt boyutta ele alınmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular çerçevesinde mülteci öğrencilerin çoğunun çeşitli kurumlardan aldıkları Türkçe eğitimini üniversiteye başlayabilmek noktasında yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Nitekim Kurudayıoğlu ve Çimen'in (2020) çalışmasında da Türkiye'deki üniversitelerde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin, iletişim becerilerini (dinleme, okuma yazma, konuşma) geliştirmek için aldıkları kurs temelli dil eğitimleri, akademik başarıları için yetersiz görülmüştür. Özellikle eğitim aldıkları bölüme özgü ifadeleri, terimleri anlamakta problem yaşayan mülteci öğrenciler, üniversite eğitimlerinin başlangıcında zorlanmakta, başarısız olmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerden birkaçının aldıkları Türkçe eğitimini üniversite eğitim süreci için yeterli gördüğü, birkaç öğrencinin de kısmen yeterli gördüğü saptanmıştır. Öğrencilerin aldıkları Türkçe eğitiminin iletişim ihtiyaçlarını karşıladığı fakat üniversite eğitimi için yeterli olmadığı sunucuna ulaşılmıştır.

Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenimlerini tamamladıktan sonra Türkçe düzeylerini korumak ve geliştirmek amacıyla Türkçe TV, dizi, film izleyip müzik dinledikleri (Başar ve Akbulut, 2016), Türklerle iletişim kurdukları, okuma çalışmaları yaptıkları ve web 2 araçlarından yararlandıkları tespit edilmiştir. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin Türk filmlerine, dizilerine olan ilgilerinin mülteci öğrencilerde de görüldüğü saptanmıştır. Maden ve İşcan (2011) çalışmalarında yabancı öğrencilerin Türk filmlerini izleyerek ve Türk müziklerini dinleyerek Türkçe öğrenmeye katkı sağladıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca mülteci öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek adına özellikle üniversitedeki akranlarıyla iletişim kurdukları, bireysel okuma çalışmaları gerçekleştirdikleri ve teknolojiyen faydalandıkları saptanmıştır.

Çalışmada mülteci öğrencilerin çoğunluğunun iletişim dili olarak Türkçe düzeylerinin yeterli olduğu, bazı mülteci öğrencilerin öğretim elemanları ve Türk arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde Türkçe düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tamamının resmî kanallarla iletişim kurmakta zorlanmadığı, saptanmıştır.

Mülteci öğrencilerin kaygı, korku, öz güven ve motivasyon eksikliğinden dolayı iletişime geçmede problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Özellikle hata yapma, yanlış anlaşılma korkusunun, mülteci öğrencilerin akranlarıyla, üniversitedeki öğretim elemanlarıyla iletişim süreçlerinde sorunlar yaşamalarına neden olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Boylu ve Çangal (2015) çalışmalarında Türkçeyi sınıf dışında kullananların konuşma kaygısı düzeylerinin sınıf dışında kullanmayanlara göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla sınıf dışında Türkçe konuşma ve pratik yapma imkânı olan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının azaldığı yönünde bir çıkarımda bulunulabilir. Benzer şekilde İşcan (2016) da yabancı dil kaygısının, öğrencilerde dil hataları, düşük özsaygı, olumsuz düşünceler, düşük performans ve beyinde dil öğrenme sürecine karşı bir filtreleme davranışı gibi etkileri güçlendireceğini dile getirmiştir. Aynı zamanda, yabancı dil kaygısı öğrencinin dersten kaçınma eğilimini de artıracığından ders materyallerinin kullanılmaması, öğrenme etkinliklerinde çekingenlik, zayıf kurs katılımı ve düşük kurs başarısına yol açabileceği değerlendirilmiştir.

Ayrıca bazı akranlarının mülteci öğrencilere ön yargı ile yaklaşmalarının, onları dışlayıcı tutumlar sergilemelerinin öğrencilerin Türkçe kullanma durumlarını olumsuz etkilediği saptanmıştır. Bu olumsuzluk özellikle konuşma becerisine ket vuran bir özellik göstermektedir. Nitekim Biçer ve Alan'ın (2017) çalışmasında da görüldüğü üzere Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda büyük bir ihtiyaç duydukları ve dil becerileri arasında özellikle konuşmayı daha fazla geliştirmek istedikleri belirlenmiştir. Bu öğrenciler, Türkçe kurslarında bu beceriyi geliştirme imkânı bulabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, derslerde günlük hayatla bağlantı kurmanın önemli olduğu ve teknolojik



materyallere ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler için etkili bir program hazırlanması için bu ihtiyaçların bilinmesi ve dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen mülteci öğrencilerden, benzer süreçten geçecek olan yani Türkçe öğrenip üniversite eğitimine başlayacaklara yönelik tavsiyeleri alınmıştır. Öğrencilerin süreçteki deneyimlerinden hareketle Türkçe öğreneceklerine Türkçe TV, dizi, film izlemelerini, Türklerle daha çok iletişim kurmalarını, sosyal etkinliklere katılıp öz güvenlerini arttırmalarını tavsiye ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dil öğrenmenin bireysel çabayla devam ettirilmesi, derslerde öğrenilenlerin tekrar edilmesi, okumalar yapılması diğer tavsiyeler arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak mülteci öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce aldıkları Türkçe eğitiminin üniversite eğitimlerini devam ettirmede yetersiz olduğu, Türkçelerini geliştirmek amacıyla çeşitli bireysel etkinlikler gerçekleştirdikleri, resmî işlemlerde iletişimde sorun yaşamadıkları, duyuşsal sebeplerden dolayı iletişimde sorunlar yaşadıkları, Türkçe öğrenme sürecindeki tecrübelerini paylaştıkları tespit edilmiştir.

## Öneriler

Çalışma sonuçlarından hareketle mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin daha verimli hâle getirilmesine ilişkin bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Mülteci öğrencilerin üniversiteye başlamak için aldıkları Türkçe eğitiminin yeterli olmadığı saptanmıştır. Öğrencilere ek olarak akademik Türkçe kursları verilmelidir C1+ ya da C2 olarak da tanımlanan bu kurslar TÖMER, DİLMER'lerde kur eğitimi sürecinin sonunda zorunlu olarak tutulabilir.
- Öğrencilerin Türkçe eğitimlerinin kursla sınırlandırılmaması adına Türkçelerini geliştirebilecek etkinliklere ve materyallere ulaşabilmeleri sağlanabilir. Bu noktada kurs eğitimleri sürecinde ağırlıklı olarak kitap setlerine bağlı eğitim sürecinde materyal çeşitliliği dil beceri alanlarını geliştirecek nitelikte zenginleştirilmelidir. Etkinlikler kurs ortamlarının dışında da yürütülebilir ve devamlılık gösterir şekilde olmalıdır.
- Dil öğretimi süreçlerinin planlamasında yabancı öğrencilerle Türk öğrenciler arasındaki iletişim sorunları için konuşma kulüplerine de yer verilerek bunlar işler hale getirilebilir.
- Mülteci öğrencilere karşı takınılan olumsuz tutumları önlemek amacıyla Türk akranlarıyla mülteci öğrencilerin ortaklaşa gerçekleştirebileceği etkinlikler düzenlenebilir.
- Dil öğrenme tecrübesi olanların kendilerinden sonra gelecek olanlara yönelik tavsiyelerinden hareketle dil öğrenme sürecinin dil merkezlerinin kursları ile sınırlı tutulmaması gerektiği bilinci öğrencilere aşılanmalı ve kurs dışı öğrenim süreci de aktif tutulmalıdır.



### Kaynakça

- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Biçer, N., ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 862-878.
- Biçer, N. Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Burak, D. (2022). Örnekleme yöntemleri. H Tabak, B. Aksu Dünya ve F. Şahin (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 125-153). Pegem Akademi.
- Burak, D. ve Amaç, Z. (2021). "Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir.": Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi Öze Sayısı, 221-247. DOI: 10.37669/milliegitim.955233
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*(17), 106-120.
- Köse, D., ve Özsoy, E. (2020, Ekim). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe Öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31). doi:DOI: 10.26466/opus.771950
- Maden, S. & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 23-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16226/169931>
- Neuman, L. W. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). Yayın Odası.
- Okatan, H. İ. (2014). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE
- Sadık, E. (2017). *Küreselleşme sürecinde uluslararası öğrenci hareketliliğinin sorunları: Türkiye'deki Kosovalı öğrenciler örneği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, M. ve Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim*(204), 88-113.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2).
- Yaşar, E., Özden, M. ve Toprak, S. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömerler ve akademik başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224.

YÖK.(2022.02.28). istatistik.yok.gov.tr [https://istatistik.yok.gov.tr/zkau/view/z\\_nj60/dwnmed-1/qmd/Uyru%c4%9fa%20G%c3%b6re%20%c3%96%c4%9frençi%20Say%c4%b1lar%c4%b1%20Raporu%2028-01-2022.xls](https://istatistik.yok.gov.tr/zkau/view/z_nj60/dwnmed-1/qmd/Uyru%c4%9fa%20G%c3%b6re%20%c3%96%c4%9frençi%20Say%c4%b1lar%c4%b1%20Raporu%2028-01-2022.xls) adresinden alındı

## 16. Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki öğretici metinlerin kök değerler bağlamında incelenmesi

Onat TURAN<sup>1</sup>

Burcu DUMAN<sup>2</sup>

**APA:** Turan, O. & Duman, B. (2023). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki öğretici metinlerin kök değerler bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 265-287. DOI: 10.29000/rumelide.1346206.

### Öz

Araştırmanın amacı, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan öğretici metinlerin kök değerler bağlamında incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, doküman olarak incelenmiştir. Dokümanlar, 2022-2023 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında okutulan 9., 10., 11. ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarıdır. Bu ders kitaplarında yer alan toplam 38 öğretici metin, kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz-denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bağlamında analiz edilmiştir. Analizde, öğretici metinlerin içeriğinde yer alan kök değerler, bu kök değerlerin tekrar ediliş sayıları, kök değerlerin sınıf düzeyine göre dağılımı ve kök değerlerin nasıl ele alındığı ortaya konulmuştur. Öğretici metinlerde toplam 110 adet kök değer ifadesi tespit edilmiştir. Öğretici metinlerde en çok işlenen değer saygı; en az işlenen değer ise adalet değeri olmuştur. En fazla kök değer ifadesi bulunan öğretici metin türü mektup olurken bunu sohbet/fıkra ve gezi yazısı takip etmiştir. Mektup metin türü, aynı zamanda en fazla sayıda kök değer türünü de barındıran metin türü olmuştur. En az sayıda kök değer ifadesine haber metni ve eleştiri metin türünde rastlanmıştır. 12. Sınıf düzeyinde diğer sınıf düzeylerine göre kök değerlere daha az yer verildiği görölmüştür. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki öğretici metinlerde adalet değeri daha fazla yer almalıdır. Sınıf düzeylerine göre kök değerlerin daha dengeli bir dağılım göstermesi sağlanarak 12. Sınıfta kök değerlere daha fazla yer verilmelidir.

**Anahtar kelimeler:** Türk dili ve edebiyatı, değer, öğretici metin, ders kitabı

## Examination of the instructional texts in high school Turkish Language and literature textbooks in the context of root values

### Abstract

The aim of the research is to examine the instructive texts in the secondary school Turkish Language and Literature textbooks in the context of root values. Qualitative research method was used in the research. The data were analyzed as documents. The documents are the 9th, 10th, 11th and 12th grade Turkish Language and Literature textbooks in the 2022-2023 academic year. A total of 38 instructional texts in these textbooks were analyzed in the context of root values. In the analysis, the root values in the content of the instructional texts, the number of repetitions of these root values,

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Bartın, Türkiye), onatturan74@gmail.com, ORCID ID: 0009-0000-4245-8747 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346206]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD (Bartın, Türkiye), dmn.brc@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7414-8866

the distribution of the root values according to the grade level and how the root values were handled were revealed. A total of 110 root value expressions were identified in the instructional texts. The most processed value in the instructional texts is respect; The least processed value was the value of justice. The text type with the highest number of root value expressions was the letter, followed by the chat/anecdote and travel writing. The letter text type was also the text type that contained the largest number of root value types. The least number of root value expressions were found in news text and criticism text types. It was observed that root values were given less place at the 12th grade level compared to other grade levels. The value of justice should be included more in the instructional texts in the secondary school Turkish Language and Literature textbooks. Root values should be given more space in 12th grade by ensuring a more balanced distribution of root values according to grade levels.

**Keywords:** Turkish language and literature, value, Instructional texts, textbook

## 1. Giriş

Toplumsal hayatta son zamanlarda dikkat çeken şiddet algısı, alkol ve madde bağımlılıklarındaki artış, zorbalık, hak gözetmeme, hukuka aykırı davranışlar, saygısızlık vb. durumlar aileleri ve eğitimcileri kaygılandırmaktadır. (Tezcan, 2018, iii). Öte yandan bilim ve teknolojinin gelişimi temelinde, birey ve toplum asoyallık, bencillik, depresyon, çatışma, iletişim bozukluğu gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorunlara kaynaklık eden durumların başında ise değerlerin yozlaşması ve var olan değerlerin yeni nesillere doğru bir şekilde aktarılamaması gelmektedir (Bektaş & Karadağ, 2013, 273). Bu açıdan, sosyal, ekonomik ve pedagojik etkileşimli sorunların çözümü değerler eğitimde görülmektedir (Erkılıç, 2019, 8).

Değer kavramı kelime anlamı olarak “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2023). Değer kavramının, “Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” Güngör (1998, 27); “insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü” (Ulusoy & Dilmaç, 2020, 16); “davranış kılavuzu ve karar verme ölçütü” (Halstead, 1996, 5) gibi çeşitli tanımları bulunmaktadır. Neticede değerler, insan davranışlarını ele alır ve yorumlarlar (Tezcan, 2018, 9). İyi-kötü, güzel-çirkin ya da doğru-yanlışla ilişkin kararlara değerler kılavuzluk eder (Ulusoy & Arslan, 2019, 3). Toplumsal bütünlüğün sağlanmasında ve sürdürülmesinde değerlerin aktarımı önemli bir konudur. Bu nedenle, eğitimin hedefleri arasında toplumun ortak değerlerini yeni nesillere aktarmak ve öğretmek yer almaktadır (Hökelekli, 2010, 7).

Değerler eğitimi için aile ve okul iki önemli kurumdur (Keskin, 2016, 78). Ancak, küreselleşme ve popüler kültür ile aile kurumunun zayıflaması, daha sistemli bir kurum olan okulların, değerler eğitimindeki rolünü ön plana çıkarmaktadır (Yılmaz, 2022, 188). Bu bakımdan eğitim-öğretim yoluyla sadece bilişsel becerilerin kazandırılması değil milli ve manevi değerlerinin farkında, kültürel mirasına sahip çıkan bireylerin yetiştirilmesi de amaçlanmakta olup (Ceyhun, 2022, 49) okullarda değerler eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya & Taşkın, 2016, 133).

Ortaöğretim kademesindeki okullarda değerler eğitimi, diğer öğretim kademelerindeki değerler eğitiminden daha farklı ve oldukça önemlidir. Çünkü ergenlik dönemindeki gençler zihinsel, fiziksel ve ahlaki olarak hızlı bir değişim geçirdiklerinden olumsuz ahlaki davranışlara açık olmaktadır. Bu yüzden liselerdeki değerler eğitimi, ergenlik dönemindeki gençlerin akademik başarıları dışında ahlaki

problemlerine cevap bulmaları, doğru değerleri benimseyip olumsuz davranışlardan uzaklaşarak kimliklerini oluşturmaları açısından dikkate değerdir (Kaya & Taşkın, 2016, 146).

Ortaöğretim kademesindeki temel derslerden biri olan Türk Dili ve Edebiyatı dersinde de diğer derslerde olduğu gibi değerler eğitime ayrı bir özen gösterilmektedir. Nitekim, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının özel amaçları arasında Türk edebiyatına ait eserler yoluyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerlerin anlaşılması yer almaktadır. Programda, derste ele alınacak metinlerde millî, manevi, kültürel ve ahlaki değerlere aykırı unsurların bulunmaması gerekliliği üzerinde durulurken kazanımlar arasında da benzer şekilde metinlerde millî, manevi ve evrensel değerlerin belirlenmesi istenmektedir. Programda; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerler olarak ifade edilirken bu değerlerin, hayatın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmayı sağlayan kudret ve gücün kaynağı olarak görülmüştür (MEB, 2018, 5-6,12, 16-17, 26).

Programın bu genel anlayışından hareketle, Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinde ele alınacak metinlerin değerler eğitimi açısından oldukça işlevsel ve kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Hazım (2019, 21) Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersinin, toplumu bir arada tutan değerleri gerek edebi gerekse de öğretici (bilgilendirici) metinler aracılığı ile nesilden nesille aktardığını ifade etmektedir. Ancak edebi metinlerde verilmek istenen mesaj ve değer, dolaylı yoldan sezdirerek duyguya aşılana çalışılması, edebi metinlerin değerler eğitiminde sıklıkla kullanılmasına neden olurken öğretici metin içeriklerinin duygudan çok düşünce odaklı olması öğretici metinlerin değerler eğitimi açısından yetersiz olarak düşünülmesine neden olmuştur. Oysaki öğretici metinlerde mesajı dolaylı aktarma ve belirsizlik yoktur, yazar bir değeri vermek amacıyla ise bunu açıkça belirterek öğrenciyi doğruya yönlendirmektedir. Bu açıdan öğretici metinlerin de en az edebi metinler kadar değerler eğitiminde kullanılması uygun olacaktır (Pilav & Erdoğan, 2016, 357-358).

Alan yazında öğretici metinlerde değerler aktarımını konu edinen tek araştırma Pilav & Erdoğan (2016) tarafından yapılmıştır. İlköğretim kademesinde yapılan bu çalışmada, Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öğretici metinlerin değerler aktarımını açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Demircan (2010) ve (Aslan 2019) Türk Dili ve Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarını değer bağlamında incelemiştir. Veyis (2019) Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarını ise sadece milli değerler bağlamında ele alırken Atalay (2011), Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerini; Hazım (2019), Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki hikâye ve romanları, Ceyhun (2022) ise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki tiyatro metinlerini değer ve değerler eğitimi bağlamında çalışmıştır. Ancak Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan öğretici metinlerin değerler bağlamında incelenmesine dair herhangi çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada, 2022- 2023 eğitim öğretim yılında okutulan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki öğretici metinlerin kök değerler bağlamında araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretici metinlerde yer alan kök değerler nelerdir?
- Kök değerlerin öğretici metin türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
- Kök değerler, öğretici metinlerde hangi yönleriyle (tutum ve davranışlar) ele alınmıştır?

## 2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak dokümanlar kullanılmış olup araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Genel olarak tarihçilerin ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinen doküman incelmeleri, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi barındıran yazılı belgelerin analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında okutulmak üzere kabul edilen Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı'nın (2022) 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı; Yıldırım'ın (2022) 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı; Tetik & Ova'nın (2021) 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı ve Batur & Elbay'ın (2022) 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında yer alan öğretici metinler kullanılmıştır. Öğretici metinler okura gerçek dünya ile ilgili bilgi vermeyi amaçlayan metinlerdir. Mantık çerçevesinde gelişen öğretici metinler, öğrencinin edindiği bilgileri sentezlemesinde ve yeni bilgiler üretmesiyle beraber ve eleştirel düşünme becerisi de kazandırmaktadır (Aylanç, 2012). Ders kitaplarında yer alan öğretici metinlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Ders kitaplarında yer alan öğretici metinlere ilişkin bilgiler**

Öğretici metin türü	Sınıf Düzeyi	Metin sayısı	Metin Başlıkları
Biyografi/ Otobiyografi	9	3	Orhan Veli, Çocukluk, Bâki
Mektup	9	5	Pınar Kür'den Attila İlhan'a; Tanpınar'ın Mektupları; Şikayetnâme; Feride Hanım'a; Babaya Mektup
Günlük	9	2	Günce; Ahmet Haşim
Anı (Hatıra)	10	2	Şam'da Tahsil; Bizim Yokuş
Haber metni	10	3	Kahramanlık Manevrası; Yollarda Buzlanmaya Son!; Salep Soğanı Toplayanlara Ceza Kesildi
Gezi Yazısı	10	3	Bolu Vasıfları; Otoray Yolculuğu; Yeşil Yol
Makale	11	3	Doğu Anadolu'da İlk Türk İzleri; Avrasya Su Samuru Lutra Lutra'nın (Limnaeus, 1758) Türkiye'deki Yayılış Kayıtları; Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkraları ve Halk Türkülerimizin Yeri
Sohbet/Fıkra	11	4	Yemeklere Dair; Kitaba hürmet; Kaybettim!; Toprak Dedenin Sesi
Eleştiri	11	3	Adamın Biri; Talip Apaydın'ın Sarı Traktör'ünde Ne Eksiklik Var; Hüseyin Cahid'in hikâyesi münasebetiyle
Röportaj/Mülakat	11	3	Ömer Seyfettin'le Mülakat; Sabahattin Kudret Aksal; Millî Edebiyatın En Kuvvetli Yazıcısı: Mehmet Âkif (ERSOY)
Deneme	12	4	Kitapların Değeri; Düşe Çağrı; Okumak Üzerine; Akasyalar Açarken
Nutuk	12	4	Gençliğe Hitabe; Devlet Müzesi; Orhun Abideleri; Fatih Sultan Mehmet'in Nutku

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ders kitaplarında 12 öğretici metin türü ve toplam 38 adet öğretici metin bulunmaktadır. Öğretici metinlerin üçü 9. sınıf; üçü 10. sınıf; dördü 11. sınıf ve ikisi de 12. sınıfta yer almıştır.

Verilerin toplanması ve analizi aşamasında, ders kitaplarında yer alan öğretici metinler kök değerler açısından analiz edilmiştir. Öncelikle öğretici metinlerde geçen ve kök değerleri ifade eden cümle/cümleler tespit edilmiş; her bir cümle/cümlelerin hangi kök değeri ifade ettiği ve her bir metinde kaç kez söz konusu kök değere değinildiği belirlenmiştir. Sonrasında bu cümle/cümlelerde kök değerlerin hangi yönleriyle ele alındığı ortaya konulmuştur. Kök değerlerin hangi yönleriyle ele alındığının tespitinde TTKB’nin (2017, 24) kök değerlerin ilişkili olduğu belirtilen tutum ve davranış örneklerinden yola çıkılmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Öğretici metinlerdeki kök değerler ve sınıf düzeylerine göre dağılımları

Ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan öğretici metinlerde tespit edilen kök değerler ve bu değerlerin sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğretici metinlerdeki kök değerler ve sınıf düzeylerine göre dağılımları**

Sınıf Düzeyi	Öğretici Metin Türü	Kök Değerler									Toplam	
		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz-denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik		Yardımsızlık
9. Sınıf	Biyografi/Otobiyografi		2		1		2				3	8
	Mektup	1	1	2	1	3	3	4	2		1	18
	Günlük				1	1	4	1			1	8
<b>Toplam</b>												<b>34</b>
10.sınıf	Anı (Hatıra)				1		2	2			1	6
	Haber Metni	1							2		1	4
	Gezi Yazısı	1	1		1		4	1	2	1	1	12
<b>Toplam</b>												<b>22</b>
11. Sınıf	Makale			3					1	2		6
	Sohbet/Fıkra		1		3	3	4		1	2	2	16
	Eleştiri			3			1					4
	Röportaj/Mülakat			2	3		2			1	1	9
<b>Toplam</b>												<b>35</b>
12. sınıf	Deneme		3	1	3							7
	Nutuk	1	1	1	1	1	1		2	4		12
<b>Toplam</b>												<b>19</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>4</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>110</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretici metinlerde tespit edilen toplam kök değer ifadesi 110’dur. En fazla kök değer ifadesi bulunan öğretici metin türü mektup iken bunu sohbet/fıkra ve gezi yazısı takip etmektedir. Mektup metin türü aynı zamanda en fazla sayıda kök değer türünü de barındıran metin türü olmuştur. En az sayıda kök değer ifadesine ise haber metni ve eleştiri metin türünde rastlanmıştır. Öğretici metin türlerinde en fazla saygı değerine yer verilirken en az yer verilen değer, adalet değeri

olmuştur. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında en fazla kök değer ifadesine 11. sınıfta yer verilirken 12. sınıfta ele alınan kök değer ifadesi diğer sınıf düzeylerine göre düşük seviyede kalmıştır.

### 3.2. Biyografi/otobiyografi türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının 7. ünitesinde *Orhan Veli*, *Çocukluk* ve *Bâki* metinleri, biyografi ve otobiyografi metinleri olarak yer almaktadır. Orhan Veli adlı biyografi metninde dostluk, saygı ve yardımseverlik kök değerleri işlenmiştir. Metinde, Orhan Veli'nin Oktay Rifat ve Melih Cevdet ile tanışmaları anlatılırken “dostluk” değerinin işlenmiş dayanışma ile duyguların paylaşımından bahsedilmiştir:

“Orhan Veli, ortaokulda, yedinci sınıfta Oktay Rifat’la tanışır. Bir iki yıl sonra da Melih Cevdet’le tanışıp arkadaş olur. Üç arkadaş yazdıkları şiirleri birbirlerine okurlar. Çeşitli sanat sorunları üzerinde tartışır, söyleşirler” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 198).

“Lisede kooperatifin parasıyla Oktay Rifat ve Melih Cevdet’le Sesimiz adlı bir dergi çıkarır” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 198).

Orhan Veli'nin şiir yazma yeteneğinin öğretmenleri tarafından keşfedilmesi ve kendisine yol gösterilmesi yardımseverlik değeri ile ele alınarak bir insanın başka bir insana destek olması yönü ile işlenmiştir:

“Çocuk Dünyası dergisinde bir hikâyesi basılır. Okul öğretmeni Sedat Bey, yeteneğini sezerek ona ilgi ve yol gösterir” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 198).

“Orhan Veli lisenin ilk sınıflarında öğretmeni Ahmet Hamdi Tanpınar’dan yakınlık ve yardım görür. Onun özendirmeleri ve öğütleriyle yazmayı sürdürür” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 198).

Orhan Veli'nin şiir yazarken öğretmenlerinden yararlanması, saygı değerinin bir kimsenin kişiliğine ve bilgisine değer verme yönüne örnek oluşturmaktadır:

“Ayrıca, daha sonra, Rıfki Melûl Meriç ile Halil Vedat Fıratlı ve Yahya Saim Sinanoğlu gibi öğretmenlerden de yararlanır. Bunlardan özellikle Rıfki Melûl Meriç’i sürekli saygı ve sevgiyle anar” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 198).

Abidin Dino’nun kendi hayatını ele aldığı *Çocukluk* adlı otobiyografi türü metinde öz-denetim değeri, aile gibi kurumlarda sosyal normlara uygun davranma ve davranışları bastırma yönü ile işlenmektedir:

“Yaşlıların bebekten bekledikleri sahteliklere zorlanmak, bebeliği taklit etmek, acayip söz kırıntıları yumurtlamak, ufacık olmanın çaresizliği içinde ‘ciciliklerine’, olur olmaz öpücüklerine, evirip çevirmelerine, soyup giydirmelerine katlanmak...” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 200).

Bâki adlı metinde, çevresindeki insanların Bâki’nin sesine hayran kalması durumu, saygı değerinin bir kimsenin kişiliğine ve yeteneğine değer verme yönü ile ifade edilmiştir:

“Davudi sesiyle Kur’an okuduğu zaman işidenler kendinden geçer, şaşkınlıklarından adeta cansız gibi olurlardı” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 204).



Bâki adlı metinde, Bâki'nin Sultan Bayezid'in cömertliğinden faydalanmasının anlatıldığı cümlede ise yardımseverlik değeri işlenmektedir:

“Pek çok zaman merhum Sultan Bâyezid'in huzuruna girip hususi ihsanlarından faydalanmıştı” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 204).

### 3.3. Mektup türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının 8. ünitesinde *Pınar Kür'den Attila İlhan'a, Tanpınar'ın Mektupları, Şikayetnâme ve Babaya Mektup* başlıklı mektup metinleri yer almaktadır. Pınar Kür'den Attila İlhan'a başlıklı metnin içeriğinde öz-denetim, sevgi ve saygı değerleri işlenmiştir. Pınar Kür'ün iç dünyasını roman yerine mektuba aktarması, öz-denetim değerinin irade sonucu davranış değişikliği oluşmasına bir örnektir:

“Karşılıklı konuşmalıydık, çünkü iç dökeceğim ve de yardım isteyeceğim. Yazar kısmı derin iç dökmelerini mektuplara harcayacağı yerde romanlara saklamak ister, ufak tefek iç dökmelerini ise, ileride aleyhte delil olur korkusuyla kâğıda dökmek istemez” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 212).

Pınar Kür, mektubun bir kısmında, sevgiyi eskিয়েince geri istenen aşk mektuplarına benzetmesi, Attila İlhan'dan bu mektup için bir ricada bulunması ve oğluna karşı hisleri, bu metinde sevgi değerinin fedakârlık yapma yönüne dikkat çekmektedir:

“Sevgiler eskিয়েince geri istenen aşk mektupları gibi, bunu da geri yollamanızı ya da okuduktan sonra yakmanızı isteyebilir miyim acaba?” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 212).

“Ve bu sıkıntı içinde, şimdi yapabileceğim o onda birini bile yapamadan -en azından oğluma daha yumuşak davranmak, Can'ın her gecesini zehir etmemek...” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 212).

Aynı metinde Pınar Kür'ün Sevgi'nin ölümü üzerine ona duyduğu saygı, kişiliğe değer verme yönünü aktarmaktadır:

“Uzaktan beğenirdim, severdim; gıpta ettiğim ender kadınlardan biriydi. Bir yerde romandaki Aysel'e duyduğuma benzeyen, benim yapamadıklarımı yapmak cesaretine sahip kişilere duyduğum hayranlığı duyardım ona da...” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 212).

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Mehmet Kaplan'a yazdığı Tanpınar'ın Mektupları başlıklı metinde dostluk, saygı ve sabır değerlerinin işlenmektedir. Mektubun başında dostluk değeri, bireylerin duygularını paylaşmaları yönü ile işlenmektedir:

“Kardeşim Kaplan,

Bir yığın can sıkıntısı, üzüntüsü ve yorucu iş arasında mektubuna cevap veremedim. O bir tarafa, o güzel makalene de vaktinde teşekkür etmem lâzımdı. Fakat daha iyisi tebrik etmeliyim. Çünkü hakikaten güzel makaleydi. Artık birinci sınıf bir muharrir olduğuna hiç şüphe etmiyorum. Sana çok bağlı olduğum için bundan mesudum” (Akyol, Karacan-Sonduk, Taşkapı, 2022, 215).

Tanpınar'ın Mektupları metninin, Ahmet Hamdi ile Orhan Seyfi arasındaki fikir ayrılığından bahsedildiği bölümünde ise farklı fikirlerin küçümsenmemesi saygı değerinin alçak gönüllü olma yönüne örnek oluşturmaktadır:

“Orhan Seyfi Bey biraderimiz, daha doğrusu Yusuf Ziya Bey'in biraderi, 'Raks' manzumesi için yaptığı latif tenkidden sonra, bu sefer de senin yazdığına cevap vermiş. Ben okumadım. Yine kafiyeleere çatıyormuş. Tabii görüşlerimiz ayrı. Münakaşaya değmez” (Akyol, Karacan-Sonduk, Taşkapı, 2022, 215).

Tanpınar'ın Mektupları metninin Ahmet Hamdi'nin yazdığı eserlerden dolayı yorulduğu, dinlenip tembellik yapmak istediğini anlattığı bölümünde ise sabır değerinin dayanıklı olma yönü ele alınmaktadır:

“Mahur Beste adlı bir yolculuğa çıktık, Ülkü'de. Canım neler, ne tembellikler istiyor, ben neler yapıyorum. Çok yorgunum. Başımda bir de 'Erzurum' yazısı var” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 215).

Fuzuli'nin yaşadığı yolsuzluk sonucu kaleme aldığı Şikayetnâme adlı mektubun tamamında adalet değeri işlenmiştir. Fuzuli, kalemlere evrakını gösterdiği halde rüşvet vermediği için işi halledilmemiştir. Bu durum mektubun başında adalet değeri, eşit davranma yönü ile yer almaktadır:

“Selâm verdüm rüşvet değıldür deyû almadılar; hüküm gösterdüm fâ'idesüzdür deyû mültefit olmadılar” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 220).

Metnin sonunda mektubu yazdığı kişiye yapılan usulsüzlükleri ve yolsuzlukları gizlemeden anlatması ise dürüstlük değerinin doğruyu söyleme yönüne örnektir:

“Hakkâ ki bu vâkı'ada benim çekdiğüm rene ü melâmet etdiğüm hare u hasâret için degül mahzâ tahrîrinde Hazretünüz çekdiğü emek içündür ki zâyî oldu. Nidelüm elden ne gelür hizâne-i gaybdan ivâz müyesser ola ve kalem-i kazâ tedârük kıla” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 220).

Namık Kemal'in kızına yazdığı Feride Hanım'a adlı mektupta sevgi, sorumluluk, yardımseverlik ve sabır değerleri işlenmiştir. Mektubun başında kızına sevgiyle “hanım kızcağızım” diye hitabı ve kızını rüyasında görmesi, özlediğini belirtmesi sevgi değerinin bağlılık ve sevgiyi ifade etme yönüne örnek oluşturmaktadır:

“Seni iki gece evvel rü'yâmda pek âlâ görmüştüm; 'Beybaba'cığım, bana darılma!' diyordun. İnşâ'llâh ben de senin rü'yânâ girerim de yine darılırım” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 223).

Namık Kemal, kızının imla kurallarına uymadığını, bazı bilgileri unuttuğu söyleyerek imla kurallarını öğrenmesinin iletişim için önemli bir sorumluluk olduğunu söylemesi, sorumluluk değerinin tutarlı olma yönüne; babasının kızına bu konuda öğüt vermesi ise yardımseverlik değerinin destek olma yönüne örnek oluşturmaktadır:

“Seninle kavga edeceğim; imlâya dikkat etmiyorsun. Mektuplarım elinde meşk iken, gâlibâ gazetelerden imlâ öğrenmeğe çalışıyorsun ki, eski bildiğin şeylerden birkaçını da unutmuşsun” (Akyol, Karacan-Sonduk, Taşkapı, 2022, 223).

Namık Kemal yaşadığı doğa olaylarını ve bunlara katlanmasını anlattığı bölümde ise sabır değeri, olumsuzluklara dayanma yönü ile ele alınmaktadır:

“Geçende bir zelzele olmuştu. Şimdi her bir dakikada zelzele yer altından havaya çıkmış sanıyorum. İki saat evvel, karşımızdan bir yelkenli kayık geçiyordu, dalgaların arkasında kayboldu; battı zannettik. Meğer yelkenlerini görür de dalga zanneder imişiz; denizde o kadar fırtına var” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 223).

Franz Kafka'nın babasına yazdığı Babaya Mektup adlı romanda sabır, sorumluluk, öz-denetim sevgi, saygı ve dürüstlük değerleri işlenmiştir. Franz Kafka, duygularını babasına anlatmak için beklemesi sabır değerine bir örnek oluşturmaktadır:

“Geçenlerde bir kez, senden korktuğumu öne sürmemin nedenini sormuşsun. Genellikle olduğu gibi, verecek hiçbir cevap bulamadım, kısmen tam da sana karşı duyduğum bu korku yüzünden, kısmen de bu korkuyu gerekçelendirmek üzere, konuşurken toparlayabileceğimden çok daha fazla ayrıntı gerektiği için” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 223).

Kafka'nın babasına karşı davranışlarının anlatıldığı parçada sorumluluk değerinin ailesine karşı sorumlu olma ve davranışların sonucunu üstlenme yönü; öz-denetim değerinin ise irade sonucu davranış değişikliği ve davranışın sonucunu üstlenme yönü yer almaktadır:

“Durum sana yaklaşık olarak şöyle görünüyordu: Bütün hayatın boyunca çok çalıştın, her şeyi çocukların, özellikle de benim için feda ettin, ben ise bunun sonucunda “günümü gün ederek” yaşadım, istediğimi öğrenmek konusunda sınırsız özgürlüğe sahip oldum...” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 223).

“Ama en azından herhangi bir yakınlık, bir duygudaşlık işareti bekledin; oysa ben eskiden beri senden saklanıp odama, kitaplara, çılgın arkadaşlara, aşırı fikirlere sığındım; seninle asla açık konuşmadım” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 223).

Babasının kendisine olan sevgisini anlattığı bölümde sevgi değerleri, sevginin ifade edilmesi açısından ele sunulmuştur:

“Örneğin kısa bir süre önce bana şunları söyledin: ‘Seni hep sevdim, dışardan sana karşı diğer babaların davrandığı gibi davranmasam da çünkü ben başkaları gibi yapmacık tavırlar takınamam’ (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 223).

Kafka'nın babasıyla barış sağlayabilme durumunun olması ve babasından da bunu kabullenmesini istemesi, dürüstlük değerinin doğruyu söyleme ve olduğundan farklı görünmeme yönünü oluşturmaktadır:

“Ama tıpkı senin gibi, ben de tümüyle suçsuzum. Senin bunu kabullenmeni sağlayabilseydim eğer, o zaman -diyelim yeni bir hayat mümkün olmazdı belki, bunun için ikimiz de fazla yaşlıyız ama bir türlü barış olabilirdi, senin bitmek bilmeyen suçlamaların sona ermezdi, ancak yumuşama olabilirdi” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 223).

### 3.4. Günlük türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının 9. ünitesinde *Günce ve Ahmet Haşim* adlı günlük türündeki metinlere yer verilmiştir. Nurullah Ataç'a ait *Günce* adlı metinde dört farklı tarihe ait günlük yer almış ve her farklı tarih ayrı biçimde ele alınmıştır. 24 Nisan, Cuma tarihli günlüğünde Ataç'ın, otobüste iken otobüse binen sarımsak yemiş bir kişiden rahatsız olması ve ineceği yere kadar sabretmesi, sabır değerinin olumsuz bir durum geçene kadar dayanma yönünü göstermektedir:

“Bir adam bindi. Sarımsak yemiş, yanımda durmadı benim, uzağa gitti, gene de duyuluyordu ağzının kokusu. Burnumu tıkadım. Ben zaten inecektim, ama gideceğim yere varmamış olsam da inerdim, çekilir şey değildi o koku” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 235).

Bir insan sarımsak yese bile diğer insanları düşünmesi gerektiğini söylemesi, saygı değerinin sana davranılması gerektiği gibi davranma yönüne bir örnektir:

“Nasıl yaparlar bunu? Kendi keyiflerinden başka bir şey düşünmezler mi bu adamlar? Şunu bunu rahatsız edeceklermiş, umurlarında değil. Onlar sarımsağı yesin de yüzlerce kişi bundan rahatsız olsun, zararı yok” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 235).

Sarımsak kokusundan rahatsız olduğunu adama söylemek istemesi ama kavga çıkmasın diye çekinmesi, öz-denetim değerinin davranışları bastırma yönünü aktarmaktadır:

“Şu adama bir çatayım dedim içimden. Söylemeliydim düşündüklerimi. Bir kavgadır çıkardı. Bilirim, otobüstekilerin çoğu da ondan yana olurdu. Canı istemiş de sarımsak yemiş o adamcağız! Ne karıştırmışım ben?” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 235).

26 Nisan, Pazar tarihli günlüğünde Ataç'ın doğadaki her yerin güzel olduğunu söylemesi, sevgi değerinin sevgisini uygun bir şekilde dile getirme yönü ile ifade edildiğini göstermektedir:

“Hele tabiat güzelliklerinden hiç anlamam. Şu yer güzelmış, bu yer değilmiş, bana boş gibi geliyor bu sözler. Her yer güzeldir, dağlar, taşlar, kırlar, sular. Güzel demek de doğru değil,

başka bir söz bulmalı, sadece canlı olduğu için, üzerinde yaşadığımız toprak olduğu için seviyoruz” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 235).

Yolda gördüğü ayağı kırık, insanlardan ekmek bekleyen bir köpeği anlatması, yardımseverlik değerinin merhametli olma yönüne bir örnektir:

“Ama bir köpek... Unutamayacağım o köpeği. Bir ayağı kırık, büyük, ak bir köpek, gelmiş, yolculardan ekmek bekliyor” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 235).

İbrahim Minnetoğlu'nun edebiyat anlayışları farklı olsa bile Nurullah Ataç'ı övmesi ise saygı değerinin alçak gönüllü olma yönüne örnek gösterilmektedir:

“Bugün şair İbrahim Minnetoğlu ile tanıştım. Hoşlanmam şiirlerinden, bir iki yazısında övdü beni, o yazıları da beğenmedim, kızdım. Beni ne diye övüyor? Onun şiir anlayışı, edebiyat anlayışı ile benim şiir, edebiyat anlayışımın birbirine hiç uymadığını görmüyor mu?” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 235).

27 Nisan, Pazartesi tarihli günlüğünde Ataç'ın, İbrahim Minnetoğlu'nun bir şiirini sıkıldığı halde okumaya devam etmesi, saygı değerinin alçak gönüllü olma yönünü göstermektedir:

“Yarısında bırakmak istedim: “Hayır, sonuna kadar okuyun.” dedi. Yüzüm tutmadı kitabı kapatmağa. Hiç de sevmedim o şiiri, değil, benim sevebileceğim şiirlerden değil. Kötüdür de demiyorum, anlamıyorum ben o türlü şiiri...” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 236).

İlhan Berk'in 28 Eylül tarihli Ahmet Haşım başlıklı günlüğünde saygı değeri işlenmiştir. Berk'in Ahmet Haşım'den övgüyle bahsettiği parçada, saygı değerinin insanın kişiliğine değer verme yönü yer almaktadır:

“Çocukluğumun, gençliğimin ozanlarındandır Ahmet Haşım. Beni en çok etkileyendir sanırım. Şi'r-i Kamer'i, bu ilk şiirlerini, yeniden okuyunca anladım; acının ozanı o” (Akyol, Karacan-Sonduk & Taşkapı, 2022, 236).

### 3.5. Anı (hatıra) türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 7. ünite de *Şam'da Tahsil* ve *Bizim Yokuş* başlıklı anı türü metinler yer almıştır. *Şam'da Tahsil* adlı anı türünde saygı, öz-denetim, yardımseverlik ve sevgi değerleri işlenmiştir. *Şam'da Tahsil* 'de İhsan Efendi'nin Vali Mithat Paşa tarafından sınava çağrıldığını öğrenmesi ve bunu öğrendikten sonra sevinç ve korkuyu bir arada yaşaması Mithat Paşa'ya karşı saygı duyduğunun ve onun kişiliğine değer verdiğinin bir göstergesidir:

“Süleyman Sudi Efendi bana Vali Midhat Paşa'yı öyle övmüş, paşanın icraatına ilişkin her gün öyle haberlerle kulağım dolmuştu ki, “Midhat Paşa'nın huzuruna çıkacaksın, seni imtihan edecek” dedikleri zaman bütün vücudumu sevinç ve korku titremesi almıştı” (Yıldırım, 2022, 188).

Yusuf Ziya Ortaç'a ait *Bizim Yokuş* başlıklı anı türü metinde yardımseverlik, saygı ve sevgi değerleri işlenmiştir. Yusuf Ziya'nın, öğretmen Süleyman Şevket hakkındaki sözleri ile onun kişiliğine değer vermesi saygı; Süleyman Şevket'in kendisine edebiyat konusunda destek olması yardımseverlik; Süleyman Şevket'in öğrencilerine güzel yaklaşımı sevgi değerini yansıtmaktadır:

“İki üç ders içinde ilgisini çeken bir öğrenci olmuştum. Yazılarımızı satır satır inceliyor, beğendiği cümlelerin altlarını kırmızı kalemle çiziyor, okşayıcı sözlerle çocuk gönüllerimizi kanatlandırıyor” (Yıldırım, 2022, 194).

“Kendi kendime aruzu öğrenmişim. Bir yazıma eklediğim manzumeyi arkadaşlarıma okumuş, beni övmüştü” (Yıldırım, 2022, 194).

### 3.6. Haber metni türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 8. ünite de *Kahramanlık Manevrası*, *Yollarda Buzlanmaya Son!* ve *Salep Soğanı Toplayanlara 438 Bin Lira Ceza Kesildi* başlıklı haber metinleri yer almaktadır. *Kahramanlık Manevrası* başlıklı haber metnin tamamında yardımseverlik ve öz-denetim değerleri yer almaktadır. Boğazına yemek ve şeker kaçan öğrencilerin öğretmenleri tarafından kurtarılması yardımseverlik değerinin merhametli olma yönüne; boğulma anında öğretmenlerin doğru tekniği seçip öğrenciyi kurtarması ise öz-denetim değerinin davranışları kontrol edebilme, seçme ve davranışın sonucunu üstlenme yönüne örnek oluşturmaktadır:

“Gaziantep’te boğazına yemek takılan öğrenciyi, ilk yardım eğitimi alan öğretmen, ‘Heimlich (Haymlık) manevrası’ ile hayata döndürdü. Muş’ta da nefes borusuna şeker kaçan Y.’yi öğretmeni aynı teknikle kurtardı” (Yıldırım, 2022, 202).

*Yollarda Buzlanmaya Son!* başlıklı haber metninde sorumluluk değerinin insanın topluma ve çevresine karşı görevleri olduğunu yönünü göstermektedir:

“Yrd. Doç. Dr. Cahit Gürer tarafından yürütülen “Elektriksel iletkenlik özelliği olan asfalt geliştirme” projesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi’nden bir grup öğretim üyesi ve öğrenciden oluşan bir ekibin iki yıllık çalışması sonucunda tamamlandı” (Yıldırım, 2022, 204).

*Salep Soğanı Toplayanlara 438 Bin Lira Ceza Kesildi* başlıklı metinde adalet ve sorumluluk değerlerine yer verilmiştir. Toplanması yasak olan bir bitkiyi toplayanlara ceza verilmesi, adalet değerinin adil olma yönüne örnektir:

“Ekipler, soğanları toplayan 4 kişiye biyolojik çeşitliliği tahrip ettikleri gerekçesiyle (...) toplam 438 bin 372 lira ceza kesti” (Yıldırım, 2022, 206).

Salep soğanının toplanma nedeni açıklanırken ise sorumluluk değeri ile kişinin doğaya ve çevreye olan görevleri aktarılmaktadır:

“Salep soğanının yanı sıra yabani orkide gibi endemik bitkilerin kök yumrularının sökülüp ticari amaçla toplanmasının bitkilerin zaman içinde yok olmasına sebep olacağı belirtildi” (Yıldırım, 2022, 206).

### 3.7. Gezi yazısı türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 9. ünite *Bolu’nun Vasıfları, Otoray Yolculuğu ve Yeşil Yol* başlıklı gezi yazıları yer almıştır. Bolu’nun Vasıfları adlı gezi yazısı metninde vatanseverlik, adalet ve saygı değerleri işlenmiştir. Bu metinde, Bolu’nun tarihi ve fethinin anlatıldığı ilk paragrafta, vatanseverlik değerinin tarihsel mirasa duyarlı olma yönü ele alınmaktadır:

“Burası Osmaniye ‘Osman Gazi’ asrında ‘Sungur Bay Şemsi’ denilen kahramanın eliyle fethedilmiş, kendisine evlâttan evlâda kayd-ı hayat şartıyla ocaklık ihsan olunmuştur” (Yıldırım, 2022, 214).

*Bolu kadısına ve beyine adaletli maaş verildiği ve Bolu halkının haksız kazanca göz yummalarının anlatıldığı bölümde, adalet değerinin eşit davranma yönü yer almaktadır:*

“Kadısına senede beşbin kuruş verilir. Beyine onbin kuruş... amma burada gayet adâlet hareket etmek gerekir. Meşrû olmayan yoldan birkaç akçe alınsa hemen reâyâsı üç günde İstanbul’a varıp, şikâyet ederek zâlim hâkimin hakkından gelirler” (Yıldırım, 2022, 214).

Reşat Nuri’nin Niğde ile Kayseri arası yolculuğun anlatıldığı *Otoray Yolculuğu* adlı gezi yazısı metninde dostluk ve saygı değerleri işlenmiştir. Reşat Nuri’nin yolculuk esnasında Niğdeli bir kişinin ona yol arkadaşlığı yapması, dostluk değerinin insanların birbirleri ile duygu, düşünce ve hayatlarını paylaşması yönüne; Niğdeli kişinin yolculuk esnasında Faruk Nafiz’in “Han Duvarları” şiirine ilham veren hanı göstermesi, saygı değerinin Faruk Nafiz’in kişiliğine ve şiirine değer verme yönüne örnektir:

“Fakat o yol arkadaşımın bana gösterdiği bina, sadece Faruk Nafiz’in unutulmaz “Han Duvarları” şiirinde tasvir ettiği han idi” (Yıldırım, 2022, 214).

“Güzel şiirin kudreti! İyi yazılmış bir manzum hikâyeye koskoca bir hanı, koynundaki tapu senedine rağmen asıl sahibinin elinden alıyor, Faruk Nafiz’e malediyordu” (Yıldırım, 2022, 214).

Hopa’nın anlatıldığı Yeşil Yol başlıklı gezi yazısı metninde sevgi, saygı, sorumluluk öz-denetim ve yardımseverlik değerleri işlenmiştir. Metnin genelinde Hopa’nın yeşilliğinden bahsedilmesi sevgi ve saygı değerlerinin halkın doğaya değer vererek onu koruyarak sevgisini belirtmesi yönüne bir örnektir (Yıldırım, 2022, 219-220). Hopa’da fabrikaların açılmasından bahsedilen paragrafta, sorumluluk değerinin çevreye karşı görevli olma yönüne yer verilmektedir:

“Senede on, on beş milyon kilo ihracat yapılan elmacılığı başıbozukluktan kurtarmak için şimdi Pazar’da (...) iki fabrika yapılıyor. Biri ambalaj için, bu sayede birinci sınıf yaş elmalar emniyetle sevk olunacak. Diğeri kurutma fabrikası (...)” (Yıldırım, 2022, 221).

Metinde Hopa’da hapisanenin olmaması ve halkının kötü ruhlu olmadığı anlatıldığı bölümde, öz-denetim değeri davranışları düzenleme ve kontrol etme yönü ile ele alınmıştır:

“Yerin fevkalâde güzelliği ruhlarda da kötülük bırakmıyor olacak. Kaza hududu içinde yetmiş bin nüfus olan Of’ta hapisane yoktur” (Yıldırım, 2022, 221).

Suçun hiç olmadığı Hopa’da, az sayıda kazara suç işleyenlerin bakkal dükkanlarında çırak olarak çalıştırıldığı anlatıldığı son paragrafta yardımseverlik değerinin destek olma yönüne yer verilmektedir:

“Aylarda değil, yıllarda bir, kazaen bir hâdise olursa suçluyu bir bakkal dükkânında hapsediyorlar. Zaten bu kadar cennet yere şeytanî ruh yakışır mı? Yeşil yol her mânasıyla cennet” (Yıldırım, 2022, 221).

### 3.8. Makale türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 4. ünite de makale türü metinler; *Doğu Anadolu’da İlk Türk İzleri*, *Avrasya Su Samuru Lutra Lutra’nın (Limnaeus, 1758) Türkiye’deki Yayılış Kayıtları* ve *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkraları ve Halk Türkülerimizin Yeri* başlıklarıyla yer almıştır. Doğu Anadolu’da İlk Türk İzleri adlı makalede, vatanseverlik değeri tarihe ve kültürel mirasa duyarlı olma yönü ile belirtilmektedir:

“Bölgedeki Türk kültür varlıkları yok olamadan belirlemeye, kayıt altına almaya gayret etmekteyiz. Hiç şüphesiz kaydedilmesi kadar korunup gelecek kuşaklara en azından şimdiki durumları ile ulaştırmak milli bir görevdir” (Tetik & Ova, 2021, 134).

Avrasya Su Samuru Lutra Lutra’nın (Limnaeus, 1758) Türkiye’deki Yayılış Kayıtları adlı makalede nesli tükenmekte olan Avrasya su samurlarının korunmasına yönelik ifadeler, sorumluluk değerinin kişinin doğaya karşı görev ve sorumlulukları olması yönünü yansıtmaktadır:

“Ayrıca küresel ısınmanın bir sonucu olarak su kaynaklarının azalması, akarsu ve nehirlerin kurumması sonucu temel besin kaynağı olan balık popülasyonlarının azalması Avrasya su samurunu olumsuz etkilemektedir” (Tetik & Ova, 2021, 140).

“Planlı çalışmalarla bir koruma planının ortaya konulması ve türün popülasyon durumunun daha iyi anlaşılması projeli araştırmalarla mümkün olacaktır” (Tetik & Ova, 2021, 140).

Türkiye’deki Yayılış Kayıtları ve Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkraları ve Halk Türkülerimizin Yeri başlıklı makalede, genel olarak kültürümüze ait fıkra ve türkü gibi metinler üzerinden vatanseverlik değerinin kültürel mirasa duyarlı olma yönüne yer verilmektedir:

“Dil, sadece dil değildir; aynı zamanda kültür, medeniyet, tarih demektir. Dil öğretirken bunlara dikkat edilmelidir. İthal, kültürümüze uymayan hatta çatışan materyallerden uzak kalmalıyız” (Tetik & Ova, 2021, 148).

### 3.9. Fıkra ve sohbet türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 5. ünite de *Yemeklere Dair, Kitaba Hürmet, Kaybettim!, Toprak Dede’nin Sesi* isimli fıkra ve sohbet türü metinler yer almaktadır. *Yemeklere Dair* başlıklı sohbet türü metinde saygı, öz-denetim, ve sabır değerleri işlenmiştir. Aşçıların yemekleri yaparken büyük bir özen göstermeleri ve dikkatli olmaları, saygı değerinin yemeye değer ve önem verme yönünü; öz-denetim değerinin davranışlarını kontrol etme yönünü ve sabır değerinin de acele etmeden tüm aşamalarına katlanarak yemeği ayrıntılı bir şekilde gözden geçirme yönünü belirtmektedir:

“Usta bir aşçının mesela bir sigaraböreği için hamur açışını en ince teferruatıyla gözden geçiren bir adam himmetin, nezaket ve rikkatin bu derecesine nasıl hayran olmaz?” (Tetik & Ova, 2021, 160).

Kitaba Hürmet başlıklı metinde öz-denetim, dostluk, sabır ve saygı değerleri işlenmiştir. Metinde kitap ve mecmua okumanın bir tercih olduğundan bahsedilerek öz-denetim değerinin irade sonucu davranış değiştirme yönü ifade edilmiştir:

“Okumayı sever misiniz? Böyle bir soru olur mu? Elbette seversiniz; sevmeseydiniz bu gazeteyi almaz, bu satırları da okumazdınız” (Tetik & Ova, 2021, 164).

“Okuyun, ne bulursanız okuyun; hiç olmazsa bir kere açın. Çok mu fena buldunuz? Bırakması zor değil ya!..” (Tetik & Ova, 2021, 164).

Yazar, kitap okudukça yeni karakterlerle tanışacağımızı ve onlarla dostluk kuracağımızdan bahsettiği parçada, dostluk değerinin duygu ve düşünceleri paylaşma yönüne yer vermektedir:

“Hiç durmadan açın, belki içinde elemeleri, sevinçleri, muhabbetleri veya nefretleri sizi alâkadar edecek bir veya birkaç insanla tanışacaksınız. Onlarla birkaç saat veya birkaç gün beraber yaşayacak, onların sırlarını öğreneceksiniz. Onların belki de dostu olacaksınız (...)” (Tetik & Ova, 2021, 164).

Yazarın yazma sürecinde harcadığı süreden bahsedilen bölümde, sabır değerinin yazma sürecinde geçen süreye tahammül etme yönü anlatılmaktadır:



*“Ben, mecmuanızda nihayet bir sahife yer tutacak bu satırları ne kadar zamanda yazıyorum? Hiç olmazsa bir saatim gidiyor (...)”* (Tetik & Ova, 2021, 165).

Yazarın yazı yazma sürecinde harcadığı zamana saygı için okuyucunun dikkatle okuması gerektiğini söylemesi, saygı değerinin yapılan işe değer verme yönünü aktarmaktadır:

*“Benim yazıma veya onun romanına yalnız vakit geçirmek maksadı ile bir göz atmak hakkınız mıdır? Beğenmeye mecbursunuz demiyorum; fakat dikkatle okumaya başlayın (...)”* (Tetik & Ova, 2021, 165).

Kaybettim! başlıklı fıkra türü metinde yardımseverlik değeri tespit edilmiştir. Genel olarak insanlar bir eşyayı hatta bir insanı kaybettiğinde tellalların kayıp duyuruları yapması ve kayıp olanın bulunması için herkesi seferber ettiğinin anlatıldığı parçalarda, yardımseverlik değerinin iş birliği yapma yönüne yer verilmektedir:

*“İsmi, cismini, ne tarafta oturduğunu söyleyemiyor, yalnız baba diyor... Babasını bulana bir hayır sahibi tarafından ikram olunacaktır.”* (Tetik & Ova, 2021, 167).

Mustafa Kutlu'nun Toprak Dede'nin Sesi başlıklı fıkra türü metninde vatanseverlik, saygı, sabır, yardımseverlik ve sorumluluk değerleri tespit edilmiştir. TEMA Vakfı Onursal Başkanı Hayrettin Karaca'nın toprakla ilgili çalışma yapması ve toprağa hürmet göstermesi saygı değerini ifade etmektedir:

*“Toprak Dede, bildiğiniz gibi TEMA Vakfı Onursal Başkanı Hayrettin Karaca. Bir uzun zamandan beri ülkemiz toprağını korumaya adanmış kendini”* (Tetik & Ova, 2021, 170).

Karaca'nın erozyona yönelmesi, ağaç dikimi ve erozyonla mücadelenin ülkemiz için önemini anlatması, vatanseverlik değerinin doğal mirasa duyarlılık yönünü göstermektedir:

*“Erozyona dikkat çekti, ağaç dikimine yöneldi, bilhassa dağlara taşlara meşe tohumu ekerek bu uzun ömürlü ağacın ülkemiz için ne kadar kıymetli olduğunu söyledi”* (Tetik & Ova, 2021, 170).

Metinde doğru tarımla ilgili bir görüşten bahsedilmiştir. Bu görüş, her yıl farklı ürünlerin ekilmesi, mahsulün zamanı geldiğinde toplanması yönündedir. Bu açıdan metinde sabır değerinin tahammül etme ve dayanma yönüne yer verilmektedir:

*“Değişik ürün deneyin. Bu sene buğday ekiysen gelecek sene patates ek, ondan sonraki sene sebze ek, daha sonra pancar ek; ama her sene aynı şeyi ekme”* (Tetik & Ova, 2021, 171).

Doğru tarım görüşünün uygulanmasının köylülere gösterilmesi, kişinin çevresine karşı sorumluluk bilinci oluşturma, bu konuda destek verme ve ülke tarımı için üretken ve çalışkan olma yönünden sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerini barındırmaktadır:

*“Köylümüz gördüğüne inanır demiştik. Onları bizim uygulama yaptığımız topraklara götürüp gösteriyoruz. İlaç ve gübre kullanmadan nasıl 2-3 misli fazla ürün alındığını gözleriyle görüyorlar. Bu tür tarım giderek yayılmaya başladı (...) bunu denedik ve sonuç aldık”* (Tetik & Ova, 2021, 171).

### 3.10. Eleştiri türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 8. ünite eleştiri türü metinler *Adamın Biri*, *Talip Apaydın'ın "Sarı Traktör"ünde Eksik olan Nedir?* ve *Hüseyin Cahid'in Bir Hikâyesi Münasebetiyle* başlıklarıyla yer almıştır. *Adamın Biri* başlıklı eleştiri türü metinde dürüstlük ve saygı değerleri tespit edilmiştir. Yazarın, metinde genel olarak Cahit Külebi'nin bu kitabında iyi ve kötü yanlarını açık bir şekilde anlatması, dürüstlük değerinin açık ve anlaşılır konuşma yönünü göstermektedir:

*"Çok sevdiğim 'Hikâye' adlı şiirinde de böyle bir gaflete düşmüş. Hepsi altı kıta olan bu şiirin ilk üç kıtasını zevkle okuyoruz ama ondan sonra şairin kendi kendini tekrar etmeye başladığını, eline geçirdiği thème'i istismar etmeye başladığını görüyoruz"* (Tetik & Ova, 2021, 244).

Yazar, Cahit Külebi'nin bu kitabını eleştirse de saygı değerinin kişiye veya yapılan işlere değer verme yönünden yazarın Cahit Külebi'nin şiirlerine saygı duyduğu da görülmektedir:

*"Yalnız, ötedenberi sevdiğim bir şiirin son kıtasını sizin de okumanızı istiyorum. Bu kıta gelecek yıllara Cahit Külebi'nin devrinin bir tarihi olarak kalacak"* (Tetik & Ova, 2021, 245).

*Talip Apaydın'ın "Sarı Traktör"ünde Eksik olan Nedir?* başlıklı eleştiri metninde genel olarak yazarın, Talip Apaydın'ın kitabını açık bir şekilde eleştirmesi dürüstlük değerinin açık ve anlaşılır olma yönünü göstermektedir:

*"Traktörün sağlayacağı yakın faydaları, traktörün yalnız traktörü olanlara sağlayacağı faydaları görüyor. Bunu onların gözü ile görüyor. İlkel üretimin yerini makineli üretim alınca bunun gerektireceği ekonomik, toplumsal değişimlere hiç değinmemiş"* (Tetik & Ova, 2021, 248).

*Hüseyin Cahid'in Bir Hikâyesi Münasebetiyle* başlıklı eleştiri yazısı metninde genel olarak yazar Hüseyin Cahid'in eserini eleştirmektedir. Örneğin "çiğ" kelimesinin edebi metinlerde olmaması gerektiğini savunan yazarın Hüseyin Cahid'i açık bir şekilde eleştirmesi, dürüstlük değerinin açık ve anlaşılır olma yönünü göstermektedir:

*"Edebî bir eserde 'çiğ' kelimesi bile bulunmamalı!.. Böyle tuhafıklara tesadüf ettikçe 'Ev kadını' kitabı muharriresine 'Allah aşkına olsun, bana öğrettiniz, 'ziya' mı çiğ olur, 'kelime' mi çiğ olur, yoksa lâyıkile kaynamamış tavuk sövüşü mü?..' diyeceğim"* (Tetik & Ova, 2021, 251).

### 3.11. Röportaj ve mülakat türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 9. ünite röportaj ve mülakat türü metinler *Ömer Seyfettin'le Mülakat*, *Sabahattin Kudret Aksal* ve *Millî Edebiyatın En Kuvvetli Yazıcısı: Mehmet Âkif (ERSOY)* başlıklarıyla yer almıştır. *Ömer Seyfettin'le Mülakat* başlıklı mülakat metninde dürüstlük, saygı ve öz-denetim değerleri tespit edilmiştir. *Ömer Seyfettin'in mülakat sorularına verdiği cevapları kâğıda yazdıktan sonra mülakatı yapan kişiye yazdıklarında samimi olduğunu belirtmesi, dürüstlük değerinin doğruyu söyleme yönünü göstermektedir:*

*"Birgün oturduğum evi şereflendirdi. 'Ben, söyleyeceklerimi yazdım. Siz de: Bu yazar benim ahbabımdır; yüzünde, hareketlerinde, sözlerinde öyle dikkate çarpacak bir şey yoktur, dersiniz cancacağım.' dedi"* (Tetik & Ova, 2021, 260).

Ömer Seyfettin, bu metinde her edebiyat döneminin önemli şair ve yazarlar hakkındaki görüşlerini onlara saygısını göstererek anlatmıştır. Örneğin; Milli Edebiyat Dönemi genç şairleri ve yazarları hakkındaki görüşlerinde, saygı değerinin kişiliğe değer verme yönü yer verilmektedir:

*“Genç şairlerden en beğendiğim Orhan Seyfi’dir. Sonra da Faruk Nafiz... Nesir yazarları içinde dilini en güzel bulduğum Refik Halit’tir. İşte tam İstanbul Türkçesi. Yakup Kadri temiz ve seçkin, derin bir yazardır. Ama ben yine, onu Refik Halit’ten daha üstün bulamam”* (Tetik & Ova, 2021, 261).

Ömer Seyfettin kendi edebi kişiliği ile ilgili aldığı kararlarda ise öz-denetim değerinin hedeflerine yönelik hareket etme yönü görülmektedir:

*“Bana gelince; Ortaya esash bir eser koymadan sanatkârlık hülyasına kapılmam bile!.. Edebiyatımızın hedefi: ‘Çok laf, az eser’ dir. Ben şimdilik bu hedefi ve bu anlayışı bozmaya çalışıyorum”* (Tetik & Ova, 2021, 261).

Sabahattin Kudret Aksal başlıklı mülakat metninde genel olarak Aksal’ın mülakat sorularına açık ve anlaşılır cevaplar vermektedir. Örneğin; şiirin olmadığı bir dünya hakkındaki görüşleri dürüstlük değerinin açık ve anlaşılır olma yönünü göstermektedir:

*“Şiir olmasaydı, dil olmasaydı demekle birdir. Dil olmasaydı, anlatım, konuşmak olmasaydı... Duygular, anlamlar, düşünceler olmazdı (...)”* (Tetik & Ova, 2021, 264).

Aksal’ın şiiri ayakta tutabilmek için tiyatro oyunlarına da şiir kaygısını katması, öz-denetim değerinin hedeflere ulaşmaya yönelik davranış değişikliği yönünü göstermektedir:

*“Böyle bir çabam var. Belki de baş çabam bu. Bu sorunuzun karşılığımı, birinci sorunuza verdiğim karşılığta bulabilirsiniz sanıyorum. Edebiyatın her kolunda şiirin kaygısını çekmek, şiirin çabasını sürdürmek diyebilirim buna da”* (Tetik & Ova, 2021, 264).

Millî Edebiyatın En Kuvvetli Yazıcısı: Mehmet Âkif (ERSOY) başlıklı röportaj metninde vatanseverlik, saygı, yardımseverlik ve öz-denetim değerleri tespit edilmiştir. Mehmet Akif’in İstiklâl Marşı hakkında söyledikleri, vatanseverlik değerinin tarihi mirasa duyarlı olma yönünü göstermektedir:

*“Şu var ki, ‘İstiklâl Marşı’nın şiir olmak üzere bir kıymeti yoktur. Ancak tarihî bir değeri vardır”* (Tetik & Ova, 2021, 268).

Röportajı yapan kişinin Mehmet Akif’i üstad olarak görmesi, saygı değerinin insanın kişiliğine değer verme yönünü aktarmaktadır:

*“Üstadı ziyarete gelenler, görüşmemize ikide bir de fasıla veriyorlar”* (Tetik & Ova, 2021, 268).

Mehmet Akif’in yemekle arasının iyi olmamasının ama doktorların iyileşmesi için yemek yemeye zorlamasının anlatıldığı bölümde, öz-denetim değerinin iyileşme hedefine göre hareket etme ve doktorların kurallarına göre davranış değiştirme yönüne yer verilmektedir:

*“Eskiden beri yemekle başım hoş değildir... (...) Şimdi doktorlar zorla ye, deyip duruyorlar... Zorla ne olur ki, yemek yenebilirsin?..”* (Tetik & Ova, 2021, 269).

### 3.12. Deneme türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının 6. ünitesinde *Kitapların Değeri*, *Düşe Çağrı*, *Okumak Üzerine* ve *Akasyalar Açarken* başlıklı metinler deneme türündeki metinlerdir. Kitapların Değeri adlı deneme türünde öz-denetim ve dostluk değerleri tespit edilmiştir. Yazarın, bu metinde ruhun asıl gücünü anlayabilmenin yolunu anlattığı bölümde, özdenetim değerinin davranışları ayırt etme ve yönlendirme yönüne yer verilmiştir:

*“En kişisel, en değerli tarafını, ruhunun asıl gücünü ve güzelliğini anlayabilmek için kendinden olanla olmayı ayırt etmek, kendinden olmayan şeyleri de nasıl seçtiğine, düzenlediğine, nasıl bir şekil ve dil kullandığına bakmak gerek”* (Batur & Elbay, 2022, 240).

Yazarın, dostluğun hem güzelliğini hem de zorunluluğunu anlatması, dostluk değerinin insanlar arasında kurulan bağ olma yönüne işaret etmektedir:

*“Eskiler dostluğun sudan ve ateşten daha zorunlu ve daha tatlı olduğunu söylerler, ne doğru.”* (Batur & Elbay, 2022, 240).

*Düşe Çağrı* başlıklı deneme türü metinde dostluk, dürüstlük ve öz-denetim değerleri tespit edilmiştir. Metinde yazarın gerçekçi edebiyatı sevdiğini, hikâye ve romanlarda gerçeğin bir düşünce örtüldüğünü dile getirmektedir. Bu doğrultuda metinde, dürüstlük değerinin olduğu gibi görünme ve doğruyu söyleme yönü işlenmektedir:

*“Bütün bunlar gene bir doğruyu söylüyor ancak yazar gerçeği bir düşünce örtmüş, kaldırım o örtüyü, arasından bakın, gerçeğin ta kendisini, çırılçıplak doğruyu bulursunuz”* (Batur & Elbay, 2022, 242).

Metinde, insanların bencilliğinden bahsedilmesi, dostluk değerinin dayanışma yönüyle zıt olduğu görülmektedir:

*“Okurlara çevrelerindeki insanların de kendileri gibi düşünen, duyan, dertler çeken birer varlık olduğunu sezdiriyorlar. İnsanoğlu; çoğu zaman bencildir, yalnız kendisiyle ilgilenir, kendi kendisiyle uğraşır da başkalarının gerçeğini kavrayamaz”* (Batur & Elbay, 2022, 242).

Yazarın gerçeği göremeyen okuyucunun kendi benlik kabuğuna kapanacağını ve bu kabuğu kırmanın tek yolunun gerçekçi edebiyatı tercih edilmesi gerektiğini söylemesi, öz-denetim değerinin irade sonucu davranış değişikliği ve gerçeğe kavuşma hedefine göre hareket etme yönünü göstermektedir:

*“Bu kabuğu dışarıya değinmemize yani temas etmemize bırakmayan bu benlik kabuğunu ancak edebiyat, gerçekçi edebiyat kırabilir”* (Batur & Elbay, 2022, 242).

*Okumak Üzerine* isimli deneme türü metinde, kitaplarla yaşanan dostluğun diğer dostluklardan farklı olduğundan bahsedilmesi, dostluk değerinin anlayışlı ve vefalı olma yönünü göstermektedir:

*“Okuma, dostluğu ilk saf hâline irca eder. Kitaplarda merasime ihtiyaç yok. İstersek akşamı onlarla geçiririz. İstersek... Çok defa istemeyerek ayırırız onlardan”* (Batur & Elbay, 2022, 247).

*Akasyalar Açarken* adlı deneme türü metinde öz-denetim değeri tespit edilmiştir. İnsan yazın daha fazla kitap okuması, öz-denetim değerinin davranış değişikliği yönünü aktarmaktadır:

“Kışın yazı yazmak şöyle dursun, doğru dürüst kitap bile okuyamazsınız. Yaz ayları ise tam tersine, sizi kitaba yaklaştırmak için her türlü şaklabanlılığı yapar” (Batur & Elbay, 2022, 249).

### 3.13. Nutuk türü metinlerde yer alan kök değerlere yönelik bulgular

12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının 7. Ünitesinde yer alan *Gençliğe Hitabe*, *Devlet Müzesi*, *Orhun Abideleri* ve *Fatih Sultan Mehmet'in Nutku* başlıklı metinleri nutuk türü metinler olarak yer almaktadır.

Atatürk'ün Gençliğe Hitabe adlı metninin genelinde vatanseverlik değeri sadık kalma, toplumu önemseme, topluma karşı duyarlı olma ve katılımcı olma yönleriyle işlenmektedir. Ayrıca metinde sorumluluk ve adalet değerlerine yer verilmiştir. Atatürk bu hitabede gençlere devletine karşı görevlerini hatırlatarak sorumluluk değerinin topluma karşı sorumlu olma yönünü aktarmaktadır:

“Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyeti'ni, ilelebet muhafaza ve müdafaa etmektir” (Batur & Elbay, 2022, 261).

Atatürk'ün iktidar sahiplerinin kişisel çıkarlarını siyasetle karıştırabilmesi, adalet değerinin adil ve eşit davranma yönüne vurgu yapmaktadır:

“Hattâ bu iktidar sahipleri, şahsî menfaatlerini, müstevlîlerin siyasî emelleriyle tevhid edebilirler. Millet, fakr u zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir” (Batur & Elbay, 2022, 261).

Hamdullah Suphi'ye ait Devlet Müzesi başlıklı nutuk türü metinde vatanseverlik, saygı, dürüstlük ve öz-denetim değerleri tespit edilmiştir. Kültürümüze ait birçok önemli eserin yurt dışına gittiğini itiraf eden Hamdullah Suphi, dürüstlük değerinin doğruyu söyleme yönüne yer vermektedir:

“Sanat aşk ve hürmetini unuttuğumuz asırlarda çok uzun süren bir muhaceretle, her biri değer ifade edilemeyecek kadar mümtaz ve müstesna olan birçok deha eserleri yabancı müzeleri zenginleştirmek için bizden uzaklara gitti” (Batur & Elbay, 2022, 264).

Kültürümüze ait definelerin önemini anlatıldığı parçada, saygı değerinin tarihi eserlere değer verme yönüne ve vatanseverlik değerinin tarihe karşı duyarlı olma yönüne yer vermektedir:

“Topraklarımızda Türkiye'yi İtalya gibi baştan başa bir müze hâline koyacak sayısız defineler vardır. Bir seyyah, burada olduğundan fazla, nerede ayağının tarihe ve sanata dokunduğunu hissedebilir?” (Batur & Elbay, 2022, 265).

Türk çocuğunun istediğine ulaşması için çalışıldığının belirtildiği parçada öz-denetim değerinin hedeflere göre hareket etme yönüne yer vermektedir:

“Biz de bunu istiyoruz. İlim bir yerde toplanmasın, sanat bir şehre münhasır olmasın, Türk çocuğu vatanının her köşesinde zekâsının ve kalbinin aradığı ışıkları ve zevkleri bulabilsin. Bugün bu emele doğru yeni bir hareket yapıyoruz” (Batur & Elbay, 2022, 265).

Orhun Abideleri başlıklı metinde sorumluluk ve vatanseverlik değerleri tespit edilmiştir. Bilge Kağan'ın hükümdar olup tüm Türk beylerini tek bir çatı altında toplaması, sorumluluk değerinin davranışı

üstlenme yönünü; vatanseverlik değerinin ise toplumu önemseme ve birleştirme yönünü göstermektedir:

*“Dokuz Oğuz beyleri, milleti! Bu sözümü iyice işit, adamakıllı dinle: Doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar, onun içindeki millet hep bana tabidir. Bunca milleti hep düzene soktum”* (Batur & Elbay, 2022, 268).

Fatih Sultan Mehmet’in Nutku adlı metinde dostluk, sabır ve vatanseverlik değerleri tespit edilmiştir. Sultan Mehmet’in vezirlerini silah arkadaşı olarak sefer öncesi onlara ziyafet vermesi, dostluk değerinin dayanışma yönünü göstermektedir:

*“Sultan II. Mehmet, İstanbul’u fethederek devletini genişletmeye karar vermiştir. Henüz safere çıkmadan Edirne’de beylerine, vezirlerine, komutanlarına bir ziyafet verir”* (Batur & Elbay, 2022, 271).

Aynı metinde, Bizans ile geçmişteki mücadeleler ile bugüne kadar sabredilerek gelindiğinin anlatılması, sabır değerinin tahammül etme yönünü aktarmaktadır:

*“Cennetmekân büyük dedem Yıldırım Beyazıt Han’ı ve babam hakanı türlü müşküllere sokup fitneler ile devletimizi dağıtan Bizans hükümetinin son günleri gelmiştir. Kral Konstantin’in fırsat bulduğa yaptığı kötülükleri artık bitirmeğe azmettim”* (Batur & Elbay, 2022, 271).

Sultan Mehmet’in Konstantiniyye’nin almak istemesine vurgu yapılması, vatanseverlik değerinin tarihsel mirasa duyarlılık, toplumu önemseme ve katılımcı olma vb. yönlerini göstermektedir:

*“Bu Konstantiniyye’yi alıp diyar-ı İslam eylemek ve Allah’ın yardım ve inayetleri ile Konstantin’i def eylemek ilahi emelimizdir”* (Batur & Elbay, 2022, 272).

#### 4. Tartışma ve sonuç

Türk Dili ve Edebiyatı dersi hem edebî hem de öğretici metinler aracılığıyla yeni nesillere değerleri aktarmada büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öğretici metinlerin edebi metinler kadar değerler eğitiminde kullanılma durumuna dikkat çekmek için Ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan öğretici metinler kök değerler bağlamında incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre, kök değerlere kendisiyle ilişkili tutum ve davranışlar açısından bakıldığında; adalet adil ve eşit davranma; dostluk insanlar arasında kurulan bağ olma, dayanışma, duygu ve düşünceleri paylaşma, anlayışlı ve vefalı olma; dürüstlük açık ve anlaşılır olma, doğruyu söyleme ve olduğundan farklı görünmeme; öz-denetim davranışları kontrol etme, sosyal normlara uygun davranma ve davranışları bastırma, irade sonucu davranış değişikliği, davranışların sonucunu üstlenme ve hedeflere yönelik davranışları yönlendirme; sabır dayanıklı olma ve tahammül etme; saygı bir kimsenin kişiliğine değer verme, alçak gönüllü olma ve insanların kendisine davranması gerektiği gibi davranma; sevgi sevgisini uygun bir şekilde ifade etme ve fedakârlık yapma; sorumluluk tutarlı olma, kendisine, çevresine ve topluma karşı sorumluluklarının ve görevlerinin bilincinde olma ve davranışları üstlenme; vatanseverlik tarihi, kültürel ve doğal mirasa karşı duyarlı olma, çalışkan ve katılımcı olma, topluma sadık kalma ve önemseme; yardımseverlik ise destekte bulunma, cömert olma, merhametli olma ve işbirliği yapma yönleriyle öğretici metinlerde işlenmiştir.

Ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan öğretici metinlerde programda belirtilen tüm kök değerlerin ele alındığı ve her bir kök değer için birden fazla öğretici metinde tekrar edildiği görülmüştür. Bununla beraber bazı değerlere daha fazla değinilirken bazı değerlere ise yeterince yer verilmemiştir.

Öğretici metinlerde en fazla işlenen kök değer, saygı olmuştur. Saygı değerinden sonra en fazla işlenen kök değerler sırasıyla öz-denetim, dürüstlük, yardımseverlik ve vatanseverliktir. Ceyhun'un (2022), Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerini değerler eğitimi açısından incelediği çalışmasında da saygı en fazla işlenen değerler arasında yer almıştır. Saygı değerinin fazla işlenmesinin nedeni, metinlerde sadece insana saygı duymak değil bir mesleğe, bir esere hatta doğaya saygı duyma gibi konuların da işlenmesi ile konu alanının genişlemesinden kaynaklanabilir.

Öğretici metinlerde en az işlenen kök değer, adalet olmuştur. Hazım'ın (2019) çalışmasında hikâye ve roman türlerinde; Ceyhun'un (2022) çalışmasında ise tiyatro metinlerinde en az işlenen değer adalet olduğu tespit edilmiştir. Sadece öğretici metinlerde değil diğer bazı metin türlerinde de adalet değerine az yer verilmesi Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları açısından giderilmesi gereken bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Adalet değerinden sonra en az işlenen kök değerler sırasıyla sabır, sevgi, dostluk ve sorumluluk değerleridir. Sevgi değeri ile ilgili farklı bir sonuçta Hazım'ın (2019) çalışmasında ulaşılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki hikâye ve roman türlerinde en fazla işlenen değer sevgi değeri olmuştur. Bunun sebebi, hikâye ve roman gibi edebi metin türlerinin bilgi ve düşünceden çok duygusal ağırlıklı metinler olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretici metin türleri açısından en fazla farklı çeşitte kök değer barındıran öğretici metin türü mektup olup bu metin türünde öz-denetim, sevgi, saygı, dostluk, sabır, adaletli, dürüstlük, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir. En az farklı çeşitte kök değer barındıran öğretici metin türü ise eleştiri türüdür. Eleştiri metin türünde sadece dürüstlük ve saygı değerleri ele alınmıştır. Öte yandan sadece bir eleştiri metninde saygı değeri işlenmesi, diğer eleştiri metinler ise saygı değerinin işlenmemesi dikkat çekmektedir.

Sınıf düzeyleri açısından en fazla kök değer ifadesine 11. sınıfta yer verilirken 12. sınıfta ele alınan kök değer ifadeleri diğer sınıf düzeylerine göre düşük seviyede kalmıştır. 12. sınıf ders kitabında daha az öğretici metin türüne yer verilmesinin bu sonuçta payı olduğu düşünülebilir. Ancak bu sonuç, yükseköğretime geçiş ve meslek seçimi aşamasında olan öğrenciler için hem bireysel hem de toplumsal değerlerin geliştirilmesi açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Veyis (2019)'ün milli değerleri incelediği araştırmasında da en az sayıda değere 12. Sınıf ders kitaplarındaki metinlerde yer verilmiştir. Sınıf düzeyi açısından farklılık yaratan bu sonuca benzer bir sonuca Ceyhun'un (2022) araştırmasında ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada, metinlerde değerlerin sınıf düzeylerine göre dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Meydan (2021) da Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri değerler eğitimi yönüyle incelediği araştırmasında sınıf düzeyine göre öğretici metin sayısındaki beklenen kademeli yükselişin sağlanamadığını belirtmiştir. Tüm bu sonuçlar, öğretici metin sayısının sınıf kademeleri yükseldikçe azalmasıyla bağlantılı olarak işlenen değerlerin de azaldığını göstermektedir.

## 5. Öneriler

Araştırma sonuçlarında hareketle, aşağıdaki öneriler sunulabilir:

-Adil olma ve eşit davranma gibi tutum ve davranışları temsil eden adalet değerine yer verilen öğretici metinlere ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir.

-Sınıf düzeyleri açısından kök değerlerin dağılımı dengeli olabilir. Özellikle 12. sınıf ders kitaplarına kök değerler bakımından zengin öğretici metinler seçilebilir. Her sınıf düzeyinde kök değerlerin tamamının işlendiği öğretici metinler yer alabilir.

-Eleştiri türünde saygı değerine daha fazla yer verilebilir; böylece öğrencilere değerlerle beraber doğru eleştirinin nasıl yapılacağı da öğretilir.

-Kök değerlerin diğer metin türlerindeki dağılımları incelenebilir.

### Kaynakça

- Akyol, M., Karacan-Sonduk, Ş. & Taşkapı A. (2022). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 9. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ögün Yayınları.
- Aslan, R. (2019). 9 ve 10. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında değer öğretimi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Atalay, B. (2011). Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders kitaplarındaki Halk Edebiyatı Metinlerinde Yer Alan değerler üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aylanç, M. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özel öğretim yöntemleri dersi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar: Bilgilendirici ve öğretici metinler örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 333-350.
- Batur, H. & Elbay, O. (2022). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 12. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ordinat Yayınları.
- Bektaş, M. & Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8 (8), 271-286.
- Ceyhun, Y. (2022). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 19-51.
- Demircan, T. (2010). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki temel değerlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erkılıç, T. A. (2019). Değişim ve Değerler Eğitiminin Gerekeçleri. (Ed. F. Ersoy & P. Ünüvar). *Karakter ve Değerler Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, E (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar* (2. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. (Ed. J. M. Halstead ve M. J. Taylor). *Values in Education and Education in Values* (3-13). London: Falmer Press.
- Hazım, S. (2019). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan hikâye ve roman metinlerinin değerler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Hökekleli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.



- Kaya, M. & Taşkın, O. (2016). Okulda değerler eğitimi. (Ed. M. Köylü). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keskin, Y. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları. (Ed. M. Köylü). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Meydan, E. (2021). Ortaokul (5, 6,7, 8) Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebi Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından Yeterliliği Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36.
- Pilav, S. & Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (210), 351-371.
- TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tetik, M. & Ova, A. A. (2021). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 11. sınıf ders kitabı*. Ankara: Gezegen Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler Eğitimi-Sosyolojik Yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TTKB. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Ankara: MEB. [https://uskudar.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/24010456\\_mYfredat\\_tanYtYm\\_kitap\\_YY.pdf](https://uskudar.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/24010456_mYfredat_tanYtYm_kitap_YY.pdf) adresinden 4.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusoy, B. & Arslan, A. (2019). Değerli Bir Kavram Olarak ‘Değerler ve Değerler Eğitimi’. (Ed. R. Turan & K. Ulusoy). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Dilmaç B. (2020). *Değerler eğitimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Veyis, F. (2019). Millî değerlerin aktarımında Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının yeri: Yürürlükteki kitaplar üzerine bir içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 141-157.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. (2022). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. sınıf ders kitabı*. Ankara: Düşler Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2022). Modern ve çok kültürlü toplumlarda değerler. (Ed. M. Murat ve E. Yılmaz). *Karakter ve değer eğitimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

## 17. Futbolda holiganizm ve şiddet bağlamında sahaya atılan yabancı maddelerin göstergebilimsel yöntemle analizi

Uğur ÖZTÜRK<sup>1</sup>

Abduselami SARIGÜL<sup>2</sup>

Ahmet KARABULUT<sup>3</sup>

**APA:** Öztürk, U. & Sarıgül, A. & Karabulut, A. (2023). Futbolda holiganizm ve şiddet bağlamında sahaya atılan yabancı maddelerin göstergebilimsel yöntemle analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 288-303. DOI: 10.29000/rumelide.1346210.

### Öz

Çağımızın yoğun ilgi gören spor dallarından biri olan futbol, öteki spor branşlarına göre tutku ve heyecan düzeyinin daha çok hissedildiği bir alan olarak öne çıkmaktadır. Yediden yetmişe toplumun bütün kesimlerine hitap edebilen bu sporun doğasında yer alan rekabet ve kazanma hissi, futbola gönül vermiş insanlarda fanatizm ve holiganlık gibi farklı ve aşırı duyguların ortaya çıkmasına da kapı aralamıştır. Taraftarlık kavramı ile tanımlanması mümkün olan bu duygular, bazı kesimlerde şiddete varan olaylara yol açması bakımından futbol sahalarında istenmedik görüntülerin yer almasına sebep olmuştur. Holiganizm olarak tanımlanan bu olaylar futbol sahalarında farklı biçimlerde kendini gösterebilmektedir. Bu çalışmanın amacı, futbolda holiganizm ve şiddet bağlamında sahaya atılan yabancı maddelerin göstergebilim yöntemiyle analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, yıllar içerisinde futbol maçlarında sahaya atılan yabancı maddeler tespit edilerek bu maddelerin göstergesel anlamları irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışma çerçevesinde Roland Barthes'in göstergebilim yöntemi esas alınarak belirtilen yabancı maddelerin göstergeleri analiz edilmiştir. Çalışmada, göstergebilimin yanında sosyolojik bir yaklaşım esas alınarak futbol sahalarındaki holiganizmin kurumsallaşması konusu da Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile açıklanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgularda, sahaya atılan yabancı maddeler göstergebilimsel yöntemle analiz edilmiş, bu maddelerin holiganizm ve şiddet içeren anlamlar taşıdıklarına yönelik kanıtlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanmasıyla sahaya atılan yabancı maddelerin holiganizm ve şiddet açısından anlam taşıdıkları ve birer gösterge oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Holiganizm, şiddet, sosyal öğrenme, göstergebilimsel yöntem

## Semiotic analysis of foreign materials thrown on the field in the context of hooliganism and violence in football

### Abstract

Football, which is one of the most popular sports branches of our age, stands out as an area where the level of passion and excitement is felt more than other sports branches. The sense of competition

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB (Ağrı, Türkiye), ugurozturk1103@gmail.com, ORCID ID: 0009-0009-6378-5195 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346210]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü (Ağrı, Türkiye), selamisarigul@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1272-5274

<sup>3</sup> Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Ağrı, Türkiye), a.karabulut@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2222-4078

and winning in the nature of this sport, which can appeal to all segments of the society from seven to seventy, has also opened the door to the emergence of different and extreme emotions such as fanaticism and hooliganism in people who have devoted themselves to football. These feelings, which can be defined with the concept of support, have caused unwanted images to take place in football fields in terms of causing events up to violence by some segments. These events, which are defined as hooliganism, can manifest themselves in different forms on football fields. The aim of this study is to analyze the foreign materials thrown on the field in the context of hooliganism and violence in football with the method of semiotics. For this purpose, foreign materials thrown on the field in football matches over the years have been determined and the semiotic meanings of these substances have been tried to be examined. Within the framework of the study, the indicators of the foreign substances specified were analyzed based on the semiotics method of Roland Barthes. In the study, the institutionalization of hooliganism in football fields is also explained with Bandura's Social Learning Theory, based on a sociological approach as well as semiotics. In the findings obtained from the study, the foreign materials thrown into the field were analyzed with the semiotic method, and evidence was reached that these substances have meanings containing hooliganism and violence. With the interpretation of the findings, it was concluded that the foreign substances thrown into the field have meaning in terms of hooliganism and violence and constitute an indicator.

**Keywords:** Hooliganism, violence, social learning, semiotic method

## 1.Giriş

Modern zamanın en büyük spor etkinliklerinden biri olan futbol, kitlelerin gösterdiği aşırı ilgi nedeniyle dünyanın genelinde adından çokça söz ettiren bir spor dalı olarak karşımıza çıkmaktadır (Gümüşgöl, 2016; Yöney, 2012). Bu spor dalı, mahalle aralarında hayranlık duyduğu oyuncunun adını haykırarak topu sürükleyen çocuklardan, ekran karşısında desteklediği takımın maçını izlerken yerinde duramayan yaşlı insanlara varana dek toplumun her bölümünde büyük bir heyecan yaşatmaktadır (Aslan & Geyik, 2018; Öcalan, 2005). Dünyanın en fakir ve gelişmemiş kıtası olan Afrika'da sokaklarda çıplak ayaklarla yaşanan bu heyecanın, dünyanın en zengin ve gelişmiş ülkelerini barındıran Avrupa'da modern tesislerde de yaşandığı görülmektedir. Dolayısıyla futbolun dünya genelinde yaş, ekonomik durum, gelişmişlik, coğrafik etkenler, kültürel farklılıklar, uygun zemin ve ortam gibi keskin sebeplerden etkilenmeden hâkimiyetini sürdüren spor dallarının başında geldiği belirtilmektedir (Çırak, 2020; Yöney, 2012).

Futbola yönelik ilginin takım olarak yapılan bir faaliyet olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Tabiatı gereğince sosyal bir varlık olan insan bir gruba dâhil olmak, o grubun bir parçası olmak ve grupta değerli olmayı beklediğinden temel bir ihtiyaç olarak bilinen ait olma ihtiyacı bu alanda da bireyi bir takımı destekleme konusunda itici güç olmuştur (Çiltaş, 2019; Zelyurt, 2019). İnsanlar, bir fikre uyma ya da birine benzeme olarak tanımlanabilen "özdeşleşme" yoluyla bir takımı destekleme ihtiyacı içine girmiş ve taraftarlık kavramı böylece genişleyerek neredeyse tüm kesimleri saran bir toplumsal kimlik edinme süreci halini almıştır (Zelyurt, 2019).

Futbolun tutku ile yapılan bir eğlence ve hobi haline gelmesi toplumda geniş yer edinmesini sağlamış; bunun doğal bir sonucu olarak günümüzde bu etkinlik spor dalı kapsamında değerlendirilmesinin yanı sıra endüstriyel bir alan haline gelmiştir (Ulus, 2013). Yapılan bir araştırmada futbol kulüplerinin gelirlerinin reklam, yayın, sponsorluk, bilet satışı, stadyum işletmeleri ve ürün gelirlerinden oluştuğu belirtilmiş ve ülkemiz temsilcilerinden Galatasaray'ın 2012- 2013 futbol sezonunda 157 Milyon Euro

gelir elde ettiğine yer verilmiştir (Soygüden, 2016). Dünya futbol standartlarına göre ülkemizin bu alanda çok başarılı olmadığı göz önüne alındığında futbolun başarı ile yürütüldüğü İngiltere, İspanya, Almanya, İtalya ve Fransa gibi ülkelerde futbolun daha ciddi bütçeler barındıran bir endüstri halini aldığı söylenebilir (Sezgin, 2021). Endüstrileşen futbolda kulüplerin ana gelirlerinden biri olan seyirci gelirleri kulüpleri daha yüksek kapasiteli stadyumlar yapmaya yöneltmiş ve böylece tribün kültürü oluşmaya başlamıştır (Talimciler, 2008; Kurtiç, 2006). Bu kültürün oluşmasıyla futbola ilgi duyan ve taraftar olarak tanımlanan kitleler stadyumlarda takımlarını desteklemişlerdir. Bu desteğin aşırı duygu ve tepkilere dönüşmesi sonucu taraftarlık kavramı yerini fanatizme bırakmaktayken fanatizm kavramının ise futbol bağlamında hakaret, saldırganlık ve şiddet gibi olumsuz durumlara ulaşması holiganizm kavramını ortaya çıkarmaktadır (Gümüştül, 2016). Bu kavramlar arasındaki farklılığa vurgu yapmak için seyirci ve taraftar olma durumunun karşılaştırılmasında takıma olan tutku ve bağlılık belirleyici olabilmekte, bazı futbolseverlerin desteklediği takımın lisanlı ürünlerini ve maç biletlerini alarak bu maçı izlemek için olağan bir çaba içindeyken; holiganlığı yöntem edinmiş kişilerin öteki seyircileri de etkisi altına alıp tribünleri futbolun asıl odağının dışında tutarak onları çoşturmak ve tepkilerini olumsuz durumlara çekmek gayretinde olduğu görülmektedir. (Kızılkaya, 2020).

Fanatik kitleler için daha çok kullanılan holigan kavramı zarar verme eğiliminde olan, fanatik davranışlarını aşırılığa taşıyan kimse olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Holiganizmin futbol müsabakalarının yanı sıra siyaset, din, sendikal örgütlenmeler, sınıfsal çatışmalar gibi toplumla iç içe olan düşünsel alanlarda da görülmesi olasıdır. Bunun yanında diğer spor dallarında da etkisini göstermekle beraber varabileceği en uç noktaların deneyimlendiği alan olarak futbolun öne çıktığı söylenebilir (Gümüştül, 2016). Futbolda holiganizm ve şiddet olaylarına sebep olan faktörlere yönelik yapılan çalışmalar ve araştırmalar, bu tür olayların çok farklı sebeplere bağlı olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Çağlayan vd. (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda; saldırganlık ve şiddet içerikli davranışların -önem sırasına göre- medya, kulüp yöneticilerinin açıklamaları, rakip oyuncuların davranışları, daha önceki maçlarda yaşananlardan kaynaklandığını göstermektedir. Bir diğer çalışmada holiganizmin sonucunda ortaya çıkan saldırgan tavır ve şiddet olaylarına neden olarak; hakemlerin kararlarına yönelik tepkiler, kışkırtıcı anons ve sloganlar, medyada gerginliği artırıcı haber ve demeçler, güvenlik önlemlerindeki eksikler, takımının beklenen performans ve skordan uzak olması gösterilmektedir (Aslan & Geyik, 2018; Yücel vd., 2015). Yapılan başka bir çalışmada ise taraftarlara yönelik "Sizi müsabakada en çok tahrik eden unsur nedir?" sorusuna verilen cevaplar takımının kötü performansı, hakem kararları, rakip seyircilerin tavırları, takım futbolcularının kötü performansı, rakip takım futbolcuları şeklinde sıralanmıştır (Kuru & Var, 2009). Yapılan çalışma ve araştırmalardan elde edilen sonuçlar futbolda şiddete sebep olabilecek çok farklı unsurların olduğunu göstermektedir. Bu nedenle futbol sahalarının şiddet ortamına dönüşme riski barındıran bir alan olmaya uygun olduğu görülmektedir.

Temelde tutkuya varan fikirsel ayrılıkların fiili çatışması olan holiganizm ile ilgili olarak; seyirci ve seyirci gruplarının ayrıştırma, kutuplaştırma şeklinde önyargılarını spor ile ilgili alanlarda çeşitli şekillerde aktardığı ifade edilmektedir (Duman & Ünür, 2021). Holiganizm futbol bağlamında değerlendirildiğinde; sahaya girip oyuncuya ya da hakeme saldırmak, stadı yakmaya kalkışmak, kulüp binasına saldırmak, stad koltuklarını söküp kırmak, rakip takım taraftarları ile kavga etmek, rakip takıma ait kurumsal işletmelere saldırmak gibi maddi ve manevi hasara yol açıp ölümle sonuçlanabilen ciddi olaylara sebep olabilmektedir (Bağış, 2021). Holiganizm içeren eylemlerin şiddet boyutuna taşınması bakımından futbol tarihinde yaşanan bazı olaylar durumun önemini açıkça ortaya sermektedir. Nitekim futbol tarihinin en travmatik şiddet olaylarından biri olarak anılan Heysel Faciası holiganizmin futbolda çok tehlikeli boyutlara ulaşabileceğinin bir ispatı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Heysel Faciası, 1985 yılının Mayıs ayında şimdiki adıyla şampiyonlar Ligi mücadelesinde Belçika'nın Brüksel kentinde Liverpool (İngiltere) ve Juventus (İtalya) takımlarının karşı karşıya geldiği futbol müsabakasında yaşanmıştır. Bu faciada İtalyan taraftarlar ile İngiliz taraftarlar arasında yaşanan kavga, duvarın çökmesine ve taraftarların tel örgülere şıkışmasına neden olmuş; bu arbedede 39 seyirci yaşamını yitirmiştir (Bekcan, 2022). Dünya futbolunda bu gibi holiganizm ve şiddet olayları yaşanırken ülkemiz ise futbol terörü ile 1967 yılında oynanan Kayserispor- Sivasspor maçıyla tanışmıştır. Maç esnasında statta başlayarak şehrin sokaklarına taşan bu olaylar neticesinde 40 vatandaşımız yaşamını yitirmiştir (İlhan, 2014).

Holiganizm ciddi ve travmatik olayların yanında futbol sahasına atılan yabancı maddeler ile de gündeme gelmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre seyircilerin küfür ve sözlü saldırısının ardından en çok saha içine yabancı madde atma girişimi ile saldırganlık olaylarına katıldıkları ifade edilmiştir (Yıldırım, 2017). Müsabaka esnasında holigan diye ifade edilen kişi veya gruplarca beklenmedik ya da istenmedik hakem kararlarının, oyuncu tepkilerinin, skor değişikliklerinin, kendi takımına yönelik veya bir oyuncuya yönelik protestoların veya rakip takım taraftarları ile yaşanan bir gerilimin neticesinde tepkilerini ortaya koymanın pratik ve hızlı yolu olarak bu eylemin tercih edildiği söylenebilir. Sahaya yabancı madde atma girişimi oyuncu ve görevlilerin sağlığını tehdit etmekte ve oyunun durdurulmasına sebep olduğu için maçın seyrini etkilemektedir (Ulus, 2013). Holiganizmin en sık görüldüğu bu gibi durumları önlemeye yönelik 4 Nisan 2014'te yürürlüğüne giren 6222 sayılı "Sporda şiddet ve Düzensizliğin Önlenmesine Dair Kanun" (2011) gereğince Passolig kartını edinmeyenlerin stadyumlara girişi yasaklanmış ve bu kart sayesinde stadyumlarda bulunan seyircilerin kimlik bilgileri kayıtlı olduğundan seyirci davranışlarının kontrol altına alınabilmesi amaçlanmıştır (Mumcu & Karakullukçu, 2019). Bu uygulama ile stadyumların şiddet olaylarından arındırılmış, güvenli alanlar olması amaçlanmış; fakat istenmeyen durumları ortadan kaldırmak için yeterli olmadığı anlaşılmıştır (Üstünel & Alkurt, 2015). Nitekim yapılan araştırmada kâğıt biletin uygulandığı son sezon Türkiye Futbol Ligi'ndeki kulüplere 8.019.999 TL değerinde toplam ceza verilirken, Passolig uygulamasına geçilen 2014-2015 sezonunda verilen toplam para cezası miktarı 15.190.800 TL'ye ulaşmıştır (Günar & Cerrahoğlu, 2018). Yine Günar & Cerrahoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre kâğıt biletin uygulandığı son sezon spor alanlarına sokulması yasak maddelerden 120 kez işlem yapılmışken Passolig sistemine geçilen sezonda bu maddeden yapılan işlem sayısı 53'tür.

Futbolda holiganizm ve şiddetin ana unsurlarından biri olan sahaya yabancı madde atma eylemi insan topluluğunu barındıran ve tribün adı verilen oluşumlarca organize edilmektedir. Bu oluşumlar farklı yaş ve meslek gruplarından, şehirlerden, kültürlerden, politik düşüncelerden insanların bir araya gelmesi ile oluşabilmektedir. Bir araya gelerek aynı duygu ile ortak bir amaç için hareket eden bu insanlar, toplumsal kimlik edinerek takımlarını desteklemektedirler. Bu toplumsal kimliğin edinilmesi yapısallaşmış bir etkileşim ve iletişime, karşılıklı görev bilincine dayanmaktadır (Kurtiç, 2006). Kendiliğinden gerçekleşen bu sözsüz anlaşma; aynı durumu protesto etmek, aynı hareket ve sözleri tekrarlamak, olaylara benzer tepkiler vermek gibi eşgüdüm halinde davranışlarla kendini gösterebilmektedir. Bir araya gelerek aynı kimlik altında düşünen ve hareket eden taraftarlar için amacın her şeyden önemli bir konumda olduğu ifade edilebilir. Nitekim bu kitleler için kazanmak ve istediğini almak için haklı olmak gerekmez (Mil & şanlı, 2005). Dolayısıyla bu bireyler gerçek kimliklerinden arınarak tribünde edindikleri toplumsal kimliğin gereklerine uygun hareket etmekte bir sakınca görmemektedirler. Bu sebeple toplumsal kimlik ve aidiyet olarak vurgulanan takım destekleme olgusu bireyi olumsuz davranışlar sergileme noktasına taşıyabilmektedir (Zelyurt, 2019). Tribünlerde yaşanan olumsuz davranışlar bireysel bir tepki olmaktan çok grup halinde organize edilen bir hareket olarak ortaya çıkabilmektedir. şiddet unsuru sayılabilecek hareketlerin taraftar gruplarında daha çok

görüldüğünü belirten Bağış (2021), bu grupların şiddet ve saldırganlık eylemlerinin temelini oluşturduğunu, bu olumsuz davranışların grup üyelerince takdir edildiğini ve sonuç olarak aidiyet duygusu ile hareket eden bireylerin taraftar gruplarının kural ve ilkelerini benimsediğini belirtmektedir. Yapılan bir araştırmada ise insanların taraftarlığı aidiyet ve kimlik kaynağı şeklinde görmelerinin şiddete sebep olduğu üzerinde durulmuş; başkalarından gördüğü şiddet unsuru hareketleri, gruba ait olma ve grup tarafından onaylanma ihtiyacı ile yaptığı belirtilmiştir (Akcan, 2020).

Taraftar grupları büyük bir insan topluluğunu ihtiva ettiğinden bu kitleyi etkisi altına alarak yönlendirecek bir lider ihtiyacı içine girilmiş ve amigo kavramı böylece tribünlerdeki yerini almıştır (Bahar, 2020). Belli bir takımla özdeşleşerek o takımın taraftarlarını maç sırasında organize ederek yönlendiren, taraftarlara yöneticilik yapan tribün liderlerine amigo denmektedir (Halil & Şanlı, 2015). Farklı çevrelerden, yaş gruplarından, eğitim durumlarından, mesleklerden insanları kapsayan taraftar grupları üzerinde amigoların hakimiyet kurduğu ifade edilmektedir (Bahar, 2020). Futbolda insan unsurları arasında kapsayıcı rol oynayarak çok önemli bir görev üstlenen amigolar, seyircileri olumlu ya da olumsuz olarak etkileme gücüne sahiptir (Kurtiç, 2006). Grup içinde kabul görme ve ait olma ihtiyacı hisseden bireyin grubun lideri olan amigodan etkilendiği ve onu rol model aldığı görülmektedir. Bu noktada bireyin amigo diye adlandırılan liderin ifade, tavır ve davranışlarını benimsediği ifade edilmektedir (Bağış, 2021). Taraftar grubunu etkisi altına alan amigoların müsabaka esnasında tepki gösterdiği herhangi bir durum grup üyeleri tarafından tekrar edilmekte ve tepkinin şiddeti giderek artış göstermektedir. Polis memurlarının seyircileri saldırganlığa yönelten sebepler hakkındaki görüşleri konusunda yapılan araştırmada, futbol sahalarında yaşanan şiddet olaylarının %17,3'ünün amigoların sorumsuz davranışları nedeniyle ortaya çıktığı belirtilmektedir (Pulur vd., 2004). Günümüzde planlı, sistematik ve profesyonel bir şekilde yönetilen futbol kulüpleri taraftar desteğinden mahrum kalmamak için türlü tavizler verebilmektedir. Takımın alacağı başarısız sonuçlar sonrasında taraftarların tepkisini çekmemek, tribünlerin organizasyonunu sağlamak, deplasman maçlarında taraftarlarınca karşılanmak ve desteklenmek gibi nedenlerle kulüp yönetimlerinde amigoların istekleri karşılanmaktadır (Çimen & İlhan, 2011). Bu sebeple kulüp yöneticileri taraftar gruplarının liderliğini yapan amigolar ile iyi ilişkiler geliştirmek maksadında hareket etmektedirler. Bu durum amigoların taraftar grubu üzerindeki hakimiyetini daha çok artırmakta ve taraftarları şiddete sevk etme konusunda daha cesur olmalarına sebep olabilmektedir.

### 1.1.Futbolda şiddet ve holiganizmin yayılmasında sosyal öğrenmenin etkisi

Sosyal bir varlık olan insanın davranışlarını açıklamak noktasında farklı kuramlar mevcut olsa da sözü edilen yaklaşım çalışmanın toplumsal yönünü öne çıkarmaktadır. Öğrenmenin etkileşim, gözlem ve taklit ile mümkün olduğunu savunan Sosyal Öğrenme Kuramı (Tathoğlu, 2021) bu çalışmanın kuramsal dayanağını oluşturmaktadır. Bu kuram bireyin öğrenme için sosyal bir ortamda bulunması, yaşamsal öğrenmelerin başka insanları izleyerek ve gözleyerek edinildiği tezini savunmaktadır (Cüceloğlu, 2021). Bu kuramın savunucu olan Albert Bandura insan davranışlarını salt uyarıcı- tepki ilişkisi ile ele alan Davranışçı yaklaşım kuramcısı olarak değerlendirilmiş fakat bu kurama yönelik eleştirileriyle yeni bir kuramın kapısını aralamıştır. Davranışçı Kuramın ilkelerini tamamen yok saymadan dikkat, hafıza, tekrar, motivasyon gibi bilişsel unsurları davranışı açıklama süreçlerine dahil eden Bandura böylece Bilişsel Kuram ile Davranışçılık arasında bağ kurarak Sosyal Öğrenme Kuramını inşa etmiştir (Tathoğlu, 2021).

Sosyal alanda bireyin öğrenme olanaklarının daha geniş olduğunu savunan bu kuram öğrenmenin kaynağını “rol model” olarak vurgulamış ve rol model ile alıcı arasındaki etkileşimin olumlu olması

gerektiğini ifade etmiştir (Yıldız, 2015). Model Alma veya Gözlem Yoluyla öğrenme olarak da literatürde karşılık bulan bu kuram dört ana süreci ihtiva etmektedir (Gönül, 2023). Bu sürecin ilk adımını oluşturan dikkat basamağı, modelin sergilediği davranışa ait detayların incelendiği süreci ifade etmektedir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi gözlemcinin duygusal özellikleri, deneyimleri, davranış durumuna bağlıken; modelin ise cinsiyet, yaş ve konumuna bağlıdır. İkinci basamak olarak hatırlama, gözlenen davranışın görsel ve sözel sembolleştirme yoluyla hafızaya aktarılma sürecini ifade etmektedir. Yaşamın bir gereği olarak bilgiden ve öğrendiklerinden faydalanma yoluna giden bireyin gözlemlediği bu davranışları hatırlaması önem taşımaktadır. Davranışın oluşması olarak adlandırılan üçüncü basamak bireyin dikkat ederek hafızasına depoladığı davranışı performansa dönüştürme sürecini ifade etmektedir. Bu süreç bireyin fiziksel-bilişsel yeterlilikleri, davranışı gerçekleştirme kapasitesi ve davranışı gerçekleştirmeye yönelik arzusundan etkilenmektedir. Son basamak olan güdüleme ise, davranışçı kuramcılarının pekiştirici unsuruna tepki olarak Sosyal Öğrenme Kuramında yer almıştır. Bireyin davranışı gerçekleştirme aşamasında pekiştirici yerine motivasyona ihtiyaç duyduğunu savunan süreci ifade etmektedir. Motivasyonun dışsal olmayıp birey tarafından inanç ve istek sonucunda oluşan içsel motivasyon olması davranışın gerçekleşmesi adına önem taşımaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı gözlem, taklit ve etkileşim yoluyla öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmesi bakımından birey ve çevre arasındaki ilişkiyi öne çıkarmaktadır. Bireyin davranışları çevreden bağımsız olarak değerlendirilmemelidir (Metin vd., 2022). Bu anlamda birey yaşadığı toplumun bir prototipi olarak değerlendirilebilir. Bireyin yaşadığı çevre ve bulunduğu toplumdan etkilenerek davranış geliştirmesi toplumsal yaşamın her alanında kendini gösteren grupların önemini açıkça ortaya sermektedir. Bireyin sosyal öğrenme yoluyla davranışı öğrendiği ve geliştirdiği gruplardan biri olarak tribünde bulunan taraftar grupları gösterilebilir. Tribün olarak adlandırılan ve büyük bir insan kitlesini ifade eden taraftar grupları etkileşim içinde olan, aynı amacı taşıyan, davranışlarında birlik sağlayan sistemli gruplar olarak bilinmektedir (Mil & Şanlı, 2005). Bu taraftar gruplarında bireyleri etkisi altına alması ve belli davranışlara yönlendirmesi bakımından liderlik özellikleri taşıyan amigolar Sosyal Öğrenme Kuramının rol model tanımlamasına uygun bir statü olarak ifade edilebilir.

Amigolar taraftar grupları ve kulüp yetkilileri tarafından gösterilen önem bakımından tribünlerde ciddi bir gücü temsil etmektedirler. Bu anlamda büyük bir sorumluluk gerektiren bu pozisyon şiddete eğilimli, holigan bireyler tarafından edinildiğinde toplum açısından ciddi riskler doğurma olasılığını taşımaktadır. Bu tür amigoların şiddet unsurunu kullanma eğilimleri, taraftar grubunda yer alan veya maça sıradan bir seyirci olarak katılım sağlayan bireyler üzerinde etkili olabilmektedir. Amigoyu tribünde otorite olarak gören bireyler gösterilen davranış ahlaki, hukuki ve etik boyutunu düşünmeden tekrar edebilmektedir. Futbol sahalarında yaşanan şiddet olaylarına ilişkin yapılan araştırmada profesyonel futbolcular; tribünde seyircilerin olumsuz davranışlarının özendirildiği, zararlı hareket ve davranışların takdir edildiği, bu davranışları gözlemleyen bireylerin davranış sahiplerini rol model olarak aynı davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir (Akcan, 2020).

Çalışmanın ana konusunu oluşturan sahaya atılan yabancı maddeler, futbolda holiganizm ve şiddet olaylarının en çok görüldüğü durumlardan biridir. Nitekim yapılan bir araştırma seyircilerin şiddet gösterme konusunda en çok tercih ettiği yollardan birinin, sahaya yabancı madde atma girişimi olduğunu göstermektedir (Yıldırım, 2017). Futbol sahalarına atılan yabancı maddelerin şiddet ve holiganizm ile ilişkilendirilmesi gösterebilimsel yöntem ile daha açıklayıcı olacaktır. Nitekim “atmak” fiili futbol, holiganizm, şiddet bağlamında zihinlerde olumsuz bir eylemi işaret etse de olumlu duygu ve düşünceler neticesinde sahaya atılan yabancı maddeler de bulunmaktadır. Beşiktaş ve Antalyaspor arasında 26 Şubat 2023 tarihinde oynanan futbol karşılaşmasında taraftarlar tarafından sahaya peluş

oyuncaklar atılmıştır. 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan ve birçok ilimizi etkileyen depremin saatine vurgu yapılmak için dakikalar 04.17'yi gösterdiğinde sahaya atılan peluş oyuncaklar depremde çocuklara gönderilmiştir (Gazete T., 2023). 23 Ekim 2011'de Van'da meydana gelen deprem dolayısıyla Beşiktaş ve Fenerbahçe arasında oynanan futbol karşılaşmasında depremedelere ulaştırılmak üzere Beşiktaş taraftarları sahaya atkılarını atarak depremedelere destek olduklarını göstermişlerdir (AA, 2011). Bu örnekler sahaya atılan yabancı maddelerin her zaman holiganizm ve şiddet bağlamında değerlendirilmesinin yanlış olacağını destekler niteliktedir. Bu görseller eylemin gerçekleşmesini sağlayan amacın önemli olduğunu; dolayısıyla sahaya atılan yabancı maddelerin amaç bağlamında tahlil edilmesiyle daha sağlıklı sonuçların elde edileceğini göstermektedir.

## 2.Yöntem

Bu çalışmada, futbolda yaşanan şiddet olaylarının bir boyutunu temsil eden sahaya yabancı madde atma girişimi mekân olarak tribün, grup olarak taraftar grubu ve model olarak amigo çerçevesinde incelenmiştir. Futbolda holiganizm ve şiddetin sahaya atılan yabancı maddeler bağlamında analiz edilmesini amaçlayan bu çalışmada göstergebilim yöntemine başvurulmuştur.

Göstergebilim; göstergelerdeki işaretlerin yorumlanmasını ve incelenmesini ifade eden bir metodoloji olarak tanımlanmaktadır. Çağdas, göstergebilimin temsilcisi Roland Barthes'ın göstergebilimi, "başta görünüş,te düzensiz durumdaki çok büyük olaylar kütesini, bir sınıflandırma ilkesi altında toparlayarak anlamlandıran" spesifik bir okuma etkinliği olarak tanımlamaktadır (2021, s. 186). Bu sebeple, futboldaki şiddet olaylarında kullanılan materyallerin incelenmesinde göstergebilimsel bir okuma amaçlı olarak bu yönetime başvurulmuştur.

Çalışmanın yöntemine dair yapılan açıklama ve tanımlamalar ışığında holiganizm ve şiddet bağlamında futbol mücadeleleri sırasında sahaya atılan yabancı maddelerin bir anlam ve mesaj aktarma durumlarına göre analiz edilmesi çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Seyirciler tarafından sahaya atılan yabancı maddeler, göstergebilim yöntemi kapsamında değerlendirilmeye uygundur. Bir bakıma anlamlandırma süreci olarak da değerlendirilen söz konusu yöntem sahaya atılan maddenin seyirci tarafından "neye, kime, niçin, ne zaman" atıldığı gibi sorulara cevap vermesi bakımından bu gibi istenmeyen durumların altında yatan sebepleri ortaya çıkarması bakımından önem taşımaktadır. Bu maddelerin göstergebilimsel analizinin yapılmasının holiganca tavır içinde olan seyircilerin davranış ve eylemlerini gerekçelendirmek noktasında açıklayıcı olması beklenmektedir.

## 3.Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde holiganizm ve şiddet bağlamında sahaya atılan yabancı maddelere yer verilerek bu maddelerin analizi yapılacaktır. Analiz aşamasında maddeler gösterge, gösteren, gösterilen olarak analiz edilecektir. Bunun yanı sıra maddelerin ne gibi mesajlar taşıdığını detaylandırmak amacıyla düz anlam ve yan anlam düzlemiyle görüntülerin analizi yapılacaktır.



**Fotoğraf 1.** Para.



**Tablo 1.** Fotoğraf 1'in Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Seyirciler	İnsanlar	Seyirciler futbolcuya dolar göstererek; satılık olma, vefasız olma üzerinden aşğılamakta, bunu holiganizm, şiddet dili kullanarak göstermekte.

**Düz anlam:** Fotoğraf 1 futbolcuya atılan paraların görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** Görüntüdeki futbolcu daha önce seyircilerin desteklediği takımda oynamıştır. Daha sonra ezeli rakiplerinden birine transfer olmuş ve eski takımına rakip olarak sahaya çıkmıştır. Amigolar tarafından düşük maaş gerekçesiyle takımını terk ettiği iddia edilmiş ve bu etkiyle futbolcuya sahte dolarlar atılmıştır. Bu eylem diğer seyirciler tarafından da tekrar edilmiştir. Fotoğrafta şiddet unsuru olarak sahte dolarlar öne çıkmaktadır. Bu fotoğrafta futbolcunun satılık bir metadan farksız olduğuna ve vefasız olduğuna vurgu yapılmıştır.

**Fotoğraf 2.** Domuz Kafası.**Tablo 2.** Fotoğraf 2'nin Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Domuz Kafası	Futbol sahasına atılan domuz kafasının görüntüsü	Domuz Avrupa ülkelerinde etinin ucuzluğundan dolayı toplumsal olarak düşük kaliteye eş değer anlam taşımaktadır. Görselde bu sembolik anlam; ucuzluk, öldürme derecesine varan nefret hissini, domuz başının yüzülmüş olması da şiddeti içerisinde barındırmaktadır.

**Düz anlam:** Fotoğraf 2 futbol zemini üzerine atılan kesik bir domuz kafasının görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** Uzun süre İspanya'nın Barcelona takımında forma giyen Luis Figo taraftarların büyük sevgisini kazanmış ve kulüple özdeşleşmiş bir futbolcuyken sansasyonel bir transfer ücreti karşılığında (o tarihte dünyanın en pahalı transferi) Barcelona'nın ezeli rakip Real Madrid'e transfer olmuştur. En değerli oyuncularını ezeli rakiplerine kaptırmanın öfkesini yaşayan kulüp amigoları şiddete yönelik propaganda ve tehditlerle taraftarlarını kışkırtmışlardır. Figo Barcelona stadında Real Madrid forması ile maça çıktığında tribünlerden kendisine kesik domuz kafası atılmıştır. Domuz Avrupa ülkelerinde etinin ucuz olması ile bilinmektedir. Taraftarlar tarafından ucuz yetenekte ve karakterde bir futbolcu olduğu vurgusu ile protestonun nesnesi haline gelmiştir. Tribünden atılması nedeniyle insan sağlığını tehdit eden bir madde olmasının yanı sıra kesik bir halde kafasının atılması futbolcuyu öldürmeye varacak kadar bir nefret duygusu içinde oldukları anlamını taşımaktadır.

**Fotoğraf 3.** Kebab Sosu.**Tablo 3.** Fotoğraf 3'ün Göstergibilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Plastik Kutu	Futbol sahasına atılan sosun görüntüsü	İrkçilik, aşağılama, nefret

**Düz anlam:** Fotoğraf 3 futbol sahasına atılan kebab sosu nedeniyle futbolcu ve hakem arasında bir konuşmanın gerçekleştiğini anın görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** İsveç'in Djurgarden ve Assyriska takımları arasında oynanan maçta konuk ekibin kadrosunda çok sayıda Ortadoğulu futbolcunun bulunması sebebiyle tribündeki amigolar tarafından sahaya kebab sosu atılmıştır. Ortadoğu yemeklerinin sembollerinden olan kebaba vurgu yaparak Ortadoğulu futbolcuları ülkelerinde görmek istemediklerini bu şekilde ırkçı bir eylemle protesto ederek duyurmuşlardır.

**Fotoğraf 4.** Para ve Cüzdan.**Tablo 4.** Fotoğraf 4'ün Göstergibilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Para ve Cüzdan	Futbol sahası, nesnelere	Kulüp kimliğinin aidiyet ve sadakatle değil parayla elde edilmesine yönelik protest bir duruş söz konusudur. Ancak seyircinin bunu ifade biçimi oldukça serttir. İstenilen paraysa bedel karşılıksız olarak sahaya atılan cüzdanla ödenmiştir.

**Düz anlam:** Fotoğraf 4 futbol sahasına atılan para ve boş bir cüzdanın görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** 2015 yılında Alman ekibi Bayern Münih tribün bilet fiyatlarında zam uygulamasına gitmiş ve biletleri 100 euro karşılığında satışa çıkarmıştır. Tribünlerde yer alan seyircilerin farklı maddi olanaklara sahip bireylerden oluştuğundan hareketle; geliri yetersiz olan bazı seyirciler bu uygulamayı protesto ederek tepkilerini göstermişlerdir. Bazı seyircilerin sahaya boş cüzdan ve sahta paralar atarak başlattığı protesto tribünlerden destek almıştır. Taraftarlar boş cüzdan ile parasız olduğunu ve bilet fiyatlarına parasının yetmediğini ifade etmeye çalışmışlardır. Sahte paralar kulüp yönetiminin paraya

çok değer verdiği, para için taraftarlarından vazgeçmeyi göze alabileceği mesajlarını aktarması bakımından önem taşımaktadır. Bu protesto girişimi şiddet unsuru taşımamış fakat kulüp yönetimine yönelik paragöz insanlar şeklinde bir mesaj iletmesi bakımından psikolojik bir şiddet girişimi olarak kabul edilmiştir.



**Fotoğraf 5.** Kereviz.

**Tablo 5.** Fotoğraf 5'in Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Kereviz	Maç, seyirci, nesne	Seyirci tarafından sahaya atılan kerevizler başarıdan başka birşeyin kabul görmeyeceği yönünde oyunculara bir mesaj anlamı taşımaktadır.

**Düz anlam:** Fotoğraf 5 futbol sahasına atılan kerevizin görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** Dünyanın en prestijli liglerinden İngiltere Premier Ligi'nde mücadele eden Chelsea kulübü taraftarlarının 1970'lerde ritüel halini alan kereviz gösterisi coşku ve başarı duygusunu ifade etmekteydi. Gösterinin bir parçası olan kerevizler daha sonra taraftar ve amigoların tepkilerini ifade etmek için sahaya attıkları bir maddeye dönüştü. Kerevizler zamanla tribünlerin tamamı tarafından protesto ve tepki amacıyla kullanılınca futbolu tehdit eden bir madde halini almıştır.



**Fotoğraf 6.** Tenis Topları.

**Tablo 6.** Fotoğraf 6'nın Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Tenis topları	Futbol sahası, nesne	Tenisin futboldan daha önemli görülmesine tepki içermektedir bu tepki toplar fırlatılarak şiddetle gösterilmiştir.

**Düz anlam:** Fotoğraf 6 futbol sahasına atılan tenis toplarının görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** İsviçre'de oynanacak futbol ve tenis maçı aynı saate denk gelmesi sebebiyle yayın ve organizasyon planlaması açısından futbol maçı gündüz saatine çekilmiştir. Bu durum taraftar gruplarına liderlik yapan amigolarca futbol maçı tenis maçıdan daha önemsiz olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Futbol maçı sırasında tribündekiler bu durumu protesto etmek maksadıyla sahayı tenis topu yağmuruna tutmuşlardır.



Fotoğraf 7. Donut.

Tablo 7. Fotoğraf 7'nin Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Donut	Seyirci, besin maddesi	Kulüp başkanının yerel bir fırının işletmecisi olması, sahaya atılan maddenin başkanı hedef alan bir protesto olduğunu göstermesi bakımından anlam taşımaktadır. Bu girişim kulüp başkanına "işine bak, kendi işinle ilgilen." Başkana yönelik şiddet.

**Düz anlam:** Fotoğraf 7 tribünler tarafından sahaya atılan donutların görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** Hırvatistan'ın Hajduk Split takımı taraftarları takımın aldığı kötü sonuçlar nedeniyle kulüp başkanını başarısız bulmaktadır. Tribünlerin kitlesel eylemlerini organize eden amigolar, kulüp başkanını protesto etmek için o bölgede çok tüketilen ve tatlı çörek anlamına gelen donutların sahaya atılmasına neden olmuşlardır. Kulüp başkanının yerel bir fırının işletmecisi olması, sahaya atılan maddenin başkanı hedef alan bir protesto olduğunu göstermesi bakımından anlam taşımaktadır. Bu girişim kulüp başkanına "işine bak, kendi işinle ilgilen." şeklinde bir mesaj olarak algılanmıştır.



Fotoğraf 8. Plaj Topları.

Tablo 8. Resim 8'in Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Plaj topları	Futbol maçı, seyirci, yabancı madde.	Seyirciler kupa için kendi takımlarının devam etmesi ancak rakip takım için bu sürecin bittiği ve tatil yapmaları gerektiği yönünde küçümseyici ve aşağılayıcı bir fiziksel baskı söz konusudur.

**Düz anlam:** Fotoğraf 8 futbol sahasına atılan çok sayıda plaj topunun görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** 2003 yılında Avrupa Kupası maçlarında çok iyi sonuçlar alan Celtic takımı ezeli rakibi Glasgow Rangers ile karşı karşıya gelmiştir. Amigolar tarafından organize edilen ve maç sırasında sahaya atılan plaj topları sahada elverişsiz bir ortam yaratmıştır. Celtic takımı taraftarları sahaya

attıkları bu yabancı maddelerle Avrupa kupasında alınan başarılı sonuçlar sonucunda kendileri için sezonun devam ettiğini ama rakiplerinin artık tatile gitmesi gerektiğini iletmişlerdir.



**Fotoğraf 9.** Bilardo Topu.

**Tablo 9.** Fotoğraf 9'un Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Siyah Bilardo topu	Futbol sahası, hakem, yabancı madde.	Siyah bilardo topu Amerikan bilardoda deliğe en son sokulan ve oyunu bitiren toptur. Bu toplar genelde reçineden yapılırlar ve insanlara değmesi ölüme bile neden olabilir. Seyirciler karşı takıma tepki olarak sahaya bu ağır topları fırlatarak oyun bitti mesajını şiddet diliyle vermişlerdir.

**Düz anlam:** Fotoğraf 9 futbol sahasına atılan 8 numaralı siyah bilardo topunun görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** Bilardo oyununda belirli şartları yerine getirmeden 8 numaralı siyah topun deliğe atılması oyunu kaybetmeye sebep olmaktadır. Bu nedenle 8 numaralı siyah topun henüz oyunun başında deliğe yanlışlıkla atılması bilardo severlerin endişe ettiği bir durumdur. 2008 yılında Brann- Everton arasında oynanan maçta o sezon Avrupa kupalarında çok iyi sonuçlar alan Everton'a "oyun bitti, kaybedeceksin!" mesajını bu madde ile ileten Brann tribünlerinin önde gelenleri sahada bulunan futbolcu ve görevli sağlığını tehdit etmiştir.



**Fotoğraf 10.** Muz Kabuğu.

**Tablo 10.** Fotoğraf 10'un Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Muz kabuğu.	Futbol maçı, seyirci, oyuncular ve yabancı nesne.	Sahaya muz kabuğu atmak ve maymun taklidi yapmak, Afrikalı sporculara yapılan bir ırkçı şiddeti içermektedir. Sahaya atılan muz kabuğu ırkçılığın toplumsal alanda ifade edilmesinin sembolik karşılığı olarak bilinmektedir. Bu nedenle futbolda yer eden ırkçı eylem ve gösterilerin ana malzemesidir bu durum hem ırkçılık hem ayrımcılık hem de şiddet içermektedir.

**Düz anlam:** Fotoğraf 10 futbol sahasına atılan muz kabuğunun görüntüsünü aktarmaktadır.

**Yan anlam:** 2018 yılında İngiltere'de oynanan ve Kuzey Londra derbisi olarak adlandırılan Tothennam-Arsenal maçında tribün hakimiyetini elinde bulunduran holiganlar tarafından yapılan ırkçı tezahüratlar maça gölge düşürmüştür. Bu ırkçı sloganların ardından sahaya atılan muz kabuğu ile siyahi oyuncular ırkçılığa maruz bırakılmıştır. Muz, ırkçılığın toplumsal alanda ifade edilmesinin sembolik karşılığı olarak bilinmektedir. Bu nedenle futbolda yer eden ırkçı eylem ve gösterilerin ana malzemesi olarak kullanılmaktadır.

#### 4.Sonuç ve tartışma

Futbol medyasında, ulusal ve yerel basında yer bulan holiganik eylemler taraftarlar arasında yaşanan kavgalar olarak öne çıksa da holiganizmin; gerek basında gerekse kamuoyunda ihmal edilen yönü sahaya atılan yabancı maddeler bağlamında ele alınmaması olarak tespit edilmiştir. Oysa futbol müsabakaları sırasında sahaya atılan yabancı maddelerin futbolcu ve görevli sağlığı açısından ciddi riskler barındırdığı bilinmektedir. Nitekim Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırma sahaya yabancı madde atma girişimlerinin futbolda şiddet unsurları içerisinde geniş yer edindiğini aktarması bakımından bu çalışmanın önemini göstermektedir. Yine konu ile ilgili alan yazında dikkat çeken çalışmaların birinde taraftarların küfür, sözlü saldırı ve sahaya yabancı madde atma girişimi ile şiddet ve saldırganlık eylemlerine dahil olduğu belirtilmektedir (Aslan & Geyik, 2018). Bu durumda sahaya atılan yabancı maddelerin basit bir tepki olarak ele alınmaması gerekmektedir. Çünkü taraftar ve seyirciler tarafından başvuru bu girişim, oluşabilecek daha büyük şiddet eylemlerinin bir işareti, göstereni olabilmektedir.

Tarihsel sürece bakıldığında insanoğlunun yemek, içmek, giyinmek, barınmak, korunmak gibi temel ihtiyaçları madde ile daha çok fayda ilişkisi kurduğunu düşündürmektedir. Fakat insanoğlunun maddeye başka anlamlar yükleyerek yeni çağrışımlar oluşturduğu ve semboller dünyasında yerini aldığı ifade edilebilir (Sav, 2003). İnsanoğlunun bu çabasına gerekçe olarak daha hızlı ve kolay iletişim kurabilmesinin yanısıra toplum ve yasalar tarafından onaylanmayan söz ve anlamların maddelere yüklenerek iletilmesi de gösterilebilir. Bu bağlamda holiganizm ve şiddetin yaygın olarak görüldüğü futbol sahalarında, sahaya atılan yabancı maddelerin toplumun ve yasaların onaylamadığı söz ve anlamları iletmek görevi gördüğü söylenebilir. Bu çalışmada futbol mücadelelerinde sahaya atılan yabancı maddelerin holiganizm ve şiddet bağlamında değerlendirilmesi amaçlanırken sahaya atılan

maddelerin altında yatan anlamlar göstergebilim yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular kısmında yapılan analizler sonucunda sahaya atılan yabancı maddelerin futbolda holiganizm ve şiddet unsuru olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma futbolda holiganizm ve şiddetin modern zamanın sembolik anlatıları ile ifade edildiği örnekleri aktarmaktadır. Sembolik anlatımların hâkim olduğu günümüz dünyası toplumsal kabul görmemiş duygu, düşünce ve mesajları sözlü olarak aktarmak yerine madde veya nesnelere yüklediği anlamlar ile aktarmıştır. Sözü edilen nesnelere toplumsal hafızada yer eden anlamlarından sıyrılarak yeni anlamlar ile holiganizm ve şiddeti çağrıştıran, tetikleyen unsurlar olarak futbol sahalarında yer edinmiştir. Bu maddeler futbolcuya yönelik, hakeme yönelik, kulüp yetkilisine yönelik, futbol federasyonları veya ilgili kurumlara yönelik bir protesto ya da şiddet niteliği taşımaktadır. Bulgularda yer alan göstergeler, tribünde yer alan taraftarlar tarafından bir mesaj kaygısı ile sahaya atılan yabancı maddeleri aktarmaktadır. Bunlardan bazıları evrensel değerleri hedef alması bakımından incelenmeye değer görülmüştür. Bulgular kısmında yer verilen tablo 3 ve tablo 10'da anlatıldığı üzere ırkçılık da futbol sahalarına atılan yabancı maddeler ile bu alanda yer bulmuştur. Bunun yanında tribünde yer alan insan ve grupların bir mesaj kaygısı ile sahaya attıkları yabancı maddeler yan anlam düzleminde incelenerek tepki, protesto, şiddet ögesi olarak nitelendirilmiştir. Holiganizm ve şiddet içerikli bu eylemlerin global bir spor dalı olan futbola yönelik ilgi ve saygınlığı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Nitekim sahaya atılan maddeler sporcu sağlığı açısından tehdit oluştururken ortaya çıkan şiddet içerikli görüntüler kamuoyu tarafından tepki görmektedir. Bunun yanında fiziki bir şiddetten arınık olarak sahaya atılan bazı maddeler bir kişiyi veya grubu hedef almakta ve aşağılama, hakaret maksadıyla şiddeti psikolojik bir zeminde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda bulgular kısmında belirtilen maddeler; sporcu sağlığına zarar verme, şiddet aracı olabilme, hakaret-aşağılama maksadı taşıma, ırkçılık gibi holiganik unsurlar barındırması bakımından birer gösterge olarak bu çalışmada yer almıştır.

### Kaynakça

- Akcan, F. (2020). Maç psikolojisi çok farklı: futbol sahalarında görülen futbolcu ve taraftar şiddeti üzerine bir analiz. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakóltesi Dergisi-Büsbid*, 5(2). 139-153 <https://doi.org/10.33689/spormetre.626887>
- Aslan, ř. & Geyik, B. (2018). Futbol ve basketbol taraftarlarının sporda şiddet ve istenmeyen davranışlara bakışlarının incelenmesi. *Eurasian Research In Sport Science*, 3(1),1-14. <https://doi.org/10.22396/Eriss.2018.31>
- Bağış, R. C. (2021) Futbol taraftarı saldırganlığı ve sosyal öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 184-193.
- Bahar, A. (2020). Türk futbol tribünlerinin doğal liderleri: kitleleri harekete geçiren tribün liderlerinin özellikleri üzerine bir inceleme. *Istanbul University Journal Of Communication Sciences*, (59), 19-54. <https://doi.org/10.26650/Connectist2020-0645>
- Barthes, R. (2021). Göstergebilimsel serüven (M. Rifat, & S. Rifat, C.ev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Bekcan, U. (2022). Neoliberalizm, futbolun dönüşümü ve şampiyonlar lığı neoliberalizm, transformation of football and champions league. *TAM Akademi Dergisi*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.58239/tamde.2022.01.002.x>
- Çağlayan, H. S., Çetin, M. Ç. & şirin, E. F. (2003) Futbol seyircisinin sosyo-ekonomik-kültürel yapısının şiddet eğilimindeki rolü (Konyaspor örneği). *Beden eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 15-26. <https://10.15314/TJSE.201428104>
- Çağlayan, H. T. (2014). *Trafik ve trafik işaretlerinin tarihsel evrimi*. İstanbul, Arel Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.



- Çırak, M. F. (2020). *Dijital çağda dönüşen futbol ve futbol aktörleri*. İstanbul, Medipol Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çimen, Z. & İlhan, E. (2011). Spor alanlarında şiddet ve spor medyasının etkileri: spor yazarlarının algıları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 224-234.
- Çiltaş, E. (2019). *Fanatizmin ve nefretin bir yansıması olarak futbol fan sayfaları*. Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitap Evi.
- Duman, D. D. & Ünür, E. (2021). Farklılıkların çatışması bağlamında sporda ayrımcılığın göstergibilimsel analizi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 109-126.
- Gönül, T. (2023). *Sosyal öğrenme kuramı perspektifinden ortaöğretim öğrencilerinin şiddet algılarının incelenmesi (Konya örneği)*. Konya, Karatay Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gümüştül, O. (2016). *Futbol seyircilerinde saldırganlık, şiddet ve hooliganizme yönelik davranışların önlenmesinde serbest zaman etkinliklerine katılım etkisinin incelenmesi*. Kütahya, Dumlupınar Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Günar, B. B., & Cerrahoğlu, N. (2018). Türk futbolunda taşlar yerinden oynuyor: elektronik bilet uygulaması. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 46-58. <https://hdl.handle.net/20.500.12428/3554>
- Halil, M. & Şanlı, S. (2015). Sporda şiddet ve medya etkisi: bir maçın analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 231-247. <https://doi.org/10.17755/esosder.54183>
- <https://www.Aa.Com.Tr/Tr/Pg/Foto-Galeri/Carsi-Vani-Unutmadi>
- <https://www.Mevzuat.Gov.Tr/Mevzuatmetin/1.5.6222.Pdf>
- [https://www.ntv.com.tr/galeri/spor/sahaya-yabanci-maddeler,M5EcOFV84UWiw4NUUZ\\_Fzg](https://www.ntv.com.tr/galeri/spor/sahaya-yabanci-maddeler,M5EcOFV84UWiw4NUUZ_Fzg)
- <https://www.Turkiyegazetesi.Com.Tr/Fotogaleri/Besiktas-Antalyaspor-Macinda-Gozyaslari-Sel-Oldu-Bu-Oyuncak-Sana-Arkadasim-Etkinliginde-Tarihi-Anlar-Yasandi-33206>
- İlhan, E. (2014). Sporda şiddet'in ulaştığı nokta; 17 Eylül 1967 Kayserispor-Sivasspor karşılaşması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 188-196. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.43968>
- Kızılkaya, G. (2020). *Passolig elektronik bilet uygulamasının Türkiye profesyonel futbol ligi üzerine etkilerinin incelenmesi*. Yozgat, Bozok Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kurtiç, N. (2006). *Futbol seyircisini saldırganlığa iten psiko-sosyal nedenler (Sakarya il örneği)*. Sakarya, Sakarya Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kuru, E. & Var, L. (2009). Futbol seyircilerinin spor alanlarındaki saldırganlık davranışları hakkında betimsel bir çalışma (Kırşehir İli Örneği). *Journal Of Kırşehir Education Faculty*, 10(2). 141-153.
- Metin, G. A., Zengin, O., & Erkoç, B. (2022). Çocuklarda sosyal öğrenme sürecinin sosyal hizmet perspektifinden incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(54), 43-62.
- Mumcu, H. & Karakullukçu, Ö. (2019). Passolig maçı futbol izleyicisi üzerine etkileri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 46-57.
- Öcalan, M. (2005). Futbolun toplum üzerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 172-177.
- Pulur, A., Kaynak, İ. & Orhan, S. (2004). Polislerin spor müsabakalarındaki saldırgan seyirciye müdahalede kendi taraftarlığının etkisinin araştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 241-260.
- Sav, B. (2003). Anlam değişimleri üzerine artzamanlı bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1).147-166.



- Sezgin, C. (2021). 2021'e başlarken Avrupa'da ve Türkiye'de futbol ekonomisi. <https://Www2.Deloitte.Com/Content/Dam/Deloitte/Tr/Documents/Technology-Media-Telecommunications/2021e-Baslarken-Avrupada-Ve-Turkiyede-Futbol-Ekonomisi.Pdf>
- Soygüden, A. (2016). Profesyonel futbol kulüplerinin gelir kaynaklarının incelenmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(4), 21-35.
- Talimciler, A. (2008). Futbol değil iş: endüstriyel futbol. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 26(2), 89-114.
- Tathoğlu, S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5 (1), 15-30. e-ISSN: 2618-5903.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulus, S. (2013). Bir derbi cinayetinin ardından: futbolda şiddetin Türk basınında temsili üzerine. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 4(7). 187-213.
- Üstünel, R. & Alkurt, Z. (2015). Futbolda şiddet ve düzensizliğin önlenmesi için 6222 sayılı yasanın getirdiği yeni bir uygulama: elektronik bilet ve yaşanan sorunlar. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 21(1). 141-175. ISSN (Online): 2148-4945
- Yıldırım, M. (2017). Futbol seyircilerinin saldırganlık davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Journal Of International Social Research*, 10(50).1046-1057. [Http://10.17719/jisr.2017.1733](http://10.17719/jisr.2017.1733)
- Yıldız, Z. (2015). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve din öğretimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (33), 147-161.
- Yöney, G. P. (2012) *Kitlelerin afyonu futbolun Latin Amerika edebiyatındaki yankuları*. Ankara, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yücel, A. S., Atalay, A. & Gürkan, A. (2015). Sporda şiddet ve saldırganlığı etkileyen unsurlar. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 68-90 <http://hdl.handle.net/11508/8206>
- Zelyurt, M. K. (2019). Futbol taraftarlığı, özdeşleşme ve kimlik: taraftarlıktan fanatizme... *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105. <https://doi.org/10.33468/Sbsebd.81>

## 18. Metin seçimi bağlamında Türkçe-Almanca iki dilli çocuklara Türkçenin öğretiminde kullanılan okuma metinleri

Özlem ONASI<sup>1</sup>

Neslihan KARAKUŞ<sup>2</sup>

**APA:** Onası, Ö. & Karakuş, N. (2023) Metin seçimi bağlamında Türkçe-Almanca iki dilli çocuklara Türkçenin öğretiminde kullanılan okuma metinleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 304-321. DOI: 10.29000/rumelide.1346213.

### Öz

Metinlerin etkileri her öğrencide aynı değildir. Öğrenciler farklı algılama, anlama özelliklerine sahiptir. Eğitim öğretim hizmetlerinin temel görevlerinden biri de sunulan hizmetin farklı öğrenme, algılama düzeyinde olan bireylere ulaşmasını sağlamaktır. Dil derslerini en temel gereçlerinden bir olan ders kitapları hedeflenen öğrenim girdilerini sistematize etmesi ve hatta bunların dönütlerinin yerinde ve zamanında alınabilmesi bakımında önemlidir. Dil derslerinde kullanılan kitaplardan beklenen, öğrencinin estetik ihtiyacını gidermenin yanı sıra gündelik hayatta maruz kaldığı dilsel girdileri anlamlandırmada katkı sağlamasıdır. Bu beklenti ikinci dil öğrenme süreçlerinde çok daha bariz bir şekilde karşımıza çıkar. Öğrenci okulda öğrendiklerini gündelik hayatta sığınacağı, yardımına başvuracağı, dilsel girdiler olarak görür. Acaba okulda öğrenilenler gerçek hayatta karşımıza çıkan iletişim sorunlarının üstesinden gelmede yeterince yardımcı olabilmekte midir? Tam bu noktada kitaplarda yer alan metinlere büyük sorumluluklar düşer. Gündelik hayatta çok çeşitli türden metinler karşımıza çıkar. Her tür metnin de kendine özgü düzenleniş özellikleri vardır. Bunun sonucu olarak da öğrencileri farklı türlerden metinler üzerinde çalıştırmak gerekir. Reklam metinleri, bilimsel metinler ile edebi metinler farklı amaç ve yapıdadır. Bu nedenle, dil öğretiminde hem yazınsal hem de yazınsal olmayan metinlerden örnekler kullanılmalıdır. Bu beklenti Türkçenin iki dilli çocuklarda ana dil öğretimi üzerine yazılan kitaplar için de söz konusudur. Bu bakımdan bu çalışmada Almanya’da Türk çocukları için ana dil derslerinde en çok tercih edilen kitaplardan bir olma özelliği taşıyan PİLOT Türkçe Ders Kitaplarında yer alan okuma metinlerini oluşturulma şekline, işlevine ve türüne göre sınıflandırılacak ve söz konusu veriler sayısal olarak incelenecektir.

**Anahtar kelimeler:** Metin, metin türleri, okuma, okuma metinleri

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi (İstanbul, Türkiye), oezlem\_2424@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0000-8482-5541 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346213]

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler, Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), neslihanarakush@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7808-1099

## Reading texts used in teaching Turkish to Turkish-German bilingual children in the context

### Abstract

The effects of texts are not the same for every student. Students have different perception and understanding features. One of the main tasks of education and training methods is to ensure that the service produced reaches people with different learning and perception dimensions. It is important in terms of systematizing the inputs of the textbooks, which are one of the most basic materials of language lessons, to the targeted computers and even taking their returns on time and in place. What is expected from the books used in language lessons is the correction of the student's aesthetic defect, as well as an additive effect in making sense of the linguistic inputs to which he or she is exposed to death. This expectation holds in a much more obvious way in the second language learning process. The student sees what he/she learns as linguistic inputs to which he/she will take refuge in survival, seek help. I wonder if those who learn about the buildings can help enough to get to the core of the communication disorders that occur by risking real life? At this point, great responsibilities fall on the texts in the books. It preserves a wide variety of texts in everyday life. Each species has its own uniquely arranged features as well. As a result, you need to use platforms on different types of text. Text advertisements, scientific texts and literary texts have different purposes and structures. Therefore, making use of both literary and non-literary texts in language teaching. This expectation is also valid for books written on teaching Turkish as a foreign language. This will be done in a general concept according to the form, functions and type of the reading texts in the PILOT Turkish Textbooks, which have the feature of being one of the most preferred books in mother tongue lessons for Turkish children in Germany, and the subject will be examined numerically.

**Keywords:** Text, text types, reading, reading texts

### Giriş

Metinler, karakterleri, heceleri kelimeleri veya kavramları kodlayan sözlü ya da yazılı dil ürünleridir. Yazma, insanlığın en eski kültürel tekniklerinden biri olarak kabul edilir. Sözlü geleneğin daha büyük bir rol oynadığı kültürlerden gelen metinler, yapıları bakımından yazılı geleneğe sahip kültürlerden gelen metinlerden farklıdır. Ancak destan, hikye, tarihi olayları anlatan yazılar gibi pek çok metin yazılı metinler sayesinde arşivlenme imknı bulmuş ve geçmişten günümüze taşınmıştır. Geçmişte Malzeme olarak başlangıçta taş, kemik, aħřap, deri, yaprak, kil, balmumu, aħřap, metal, kumaş kullanılsa da metinler bugün hala bir bilginin aktarılması ve arşivlenmesi için en önemli iletişim aracı ve teknolojik zenginliktir. Okuma eğitim oğretim faaliyetlerinin temelini oluşturur. Etkileşimli okuma, sosyal ve kültürel etkileşime geniş bir yelken açar ve katılımı artırır. Günlük hayatta reklam metinleri, ilanlar, gazete makaleleri, resmi yazışmalar, alışveriş listeleri, sözleşmeler gibi pek çok yazılı metin karşımıza çıkar. Bu metinler aracılığıyla etkileşime girer, ifadeleri yorumlar ve anlamlandırmaya çalışırız. Bilgi aktarımı genel manada metinler aracılığıyla yapılır. Ancak dil derslerinde metinler sadece iletişim aracı değil, dersin konusudur da. Okuma bilişsel bir süreçtir ve ezber yoluyla kazanılabilecek bir beceri değildir. Okuma becerisinin gelişmesi yine okumaya bağlıdır. Yani okuma diğer dil becerilerinin gelişiminde olduğu gibi kendi gelişimine de doğrudan katkı sağlar. Bu yönüyle değerlendirildiğinde yazılı metinler dil derslerinin vazgeçilmezleridir. Bir iletişim ve etkileşim aracı olan metinler bu yönüyle ana dil oğretiminde oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

## Yöntem

Çalışma nitel araştırma deseninde olup doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar nihai bir yazılı rapor veya sunum; katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini, problemin kompleks bir açıklama ve yorumlanmasını ve literatüre katkısını veya değişim çağrısını içerir (Creswell,2020). Doküman analizi yöntemi, çalışmanın amacına yönelik verilere ulaşmada ve bu verilerden bulguların tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2010). Doküman analizi, belli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).

### 1.Ders kitaplarının dil eğitimindeki yeri

Ders kitapları belirli öğretim yöntemlerine göre hazırlanır. Yöntem kavramı, ders kitaplarının üretimi ile yakından bağlantılıdır. Metodolojik yaklaşım bilgisi, uygun bir ders kitabının hedeflediği tercih edilme sebebinin sağladığı gibi sınıfta yeterli ve etkili bir şekilde uygulanmasını da mümkün kılar. Elbette ki, bu modern ve öğrenci merkezli öğretim çağında, öğretim içeriğini ve yöntemlerini öğrenci grubunun ihtiyaçlarına göre uyarlamak öğretmenin görevidir. Ancak ders kitabının donanımı da öğretmenin bu yükünü önemli ölçüde hafifletir. Bir ders kitabının metodolojik ilkeleri dersin yapılandırılışı, alıştırmaları, programı dilbilgisinin işlenişi ve tercih edilen metinlerin türü ve niteliğiyle yakından alakalıdır. Ders kitaplarında yer alan metinler çoğunlukla yazılıdır, ancak konuşma dili kayıtları şeklinde de olabilir. Yabancı dil derslerindeki metin, yazılı olarak sabitlenmiş veya konuşma dili kaydı olarak mevcut olan ve böylece öğrenci tarafından görsel veya işitsel (okuma ve dinleme) olarak kaydedilen tutarlı bir dilbilimsel bütündür. Amacına göre tasarlanmış veya seçilmiş, belirli bir içeriği ileten metin, dinleme, konuşma, okuma veya yazma gibi temel dil etkinliklerini geliştirmeye hizmet eder, bu becerilerin gelişmesini sağlar. Bu bağlamda metinden söz edildiğinde, genellikle dilin tüm alanları (sözcükler, deyimler, gramer), dil becerisinin tüm alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve dil öğretimini teşvik edecek materyaller (giriş, alıştırma, tekrar) akla gelir. Metinler, öğrencilerin ve öğretmenlerin dil alıştırmaları için yazılı ve sözlü kaynaklardır ve dil derslerinde merkezi bir konum işgal ederler, öğrenim sürecini doğrudan desteklerler. Her metnin belirli bir eylem planı vardır. Her metne tutarlı bir konu eşlik eder. Yabancı dil derslerinde metinler, derse esneklik katar, öğrenenlerin okumaya teşvik edilmesine ve her şeyden önemlisi motivasyonun artırılmasına önemli katkı sağlar. Metinler her öğrencide aynı etkiyi göstermez. Öğrencilerin farklı anlama, algılama, yorumlama özellikleri eğitim öğretim sürecinde, okula, öğretmene, ders kitaplarına vs. birtakım sorumluluklar da yükler. Öğrenme-öğretme materyali olarak ders kitapları dil öğretimi etkinliklerinin merkezi konumundadır. Ders kitapları hedef kazanımları sistematize etmesi bakımından önemli bir yer tutar. Dil öğretiminde kullanılan kitaplardan beklenen, öğrencinin gündelik hayatta sıklıkla karşılaştığı dil ürünlerini anlamlandırmasına katkı sağlama ona aynı zamanda estetik bir bakış açısı kazandırmasıdır. Bu beklenti iki/çok dillilerde ana dili eğitiminde de geçerliliğini korur. Bu noktada kitaplarda yer alan metinlere büyük görevler düşer. Bu durum yurt dışında yaşayan göçmen çocuklarının sağlıklı dil – kültür eğitimi için de geçerlidir. Ancak, dil öğretiminde başarıya ulaşmak, bazı ölçütlerin yerine getirilmesine bağlıdır. Dil öğretimi, pek çok bileşeni bünyesinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Okul, öğretmen, ders kitapları ve eğitim yardımcı malzemeleri gibi unsurlar bu sürece doğrudan katkı sağlar. Sürecin temel amacı öğrencinin hedef dilde günlük gereksinimlerini belirleyerek uygulamada gerekli alt yapıyı hazırlamak olması gerektiği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda eğitim-öğretim ortamları ve araç gereçlerin hazırlanmasında araştırmacılara, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, eğitici öğretmenlere ve sınav kurullarına büyük görevler düşer. Ayrıca bu birimler birbirlerinden bağımsızmış gibi görünse de eşgüdüm içinde çalışmak durumundadırlar. Bu noktada çerçeve metin dil öğretimi

sürecinin amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturarak kursların, öğretim programlarının, yönergelerin, yeterlik belgelerinin saydamlığını artırır ve böylece modern diller alanında uluslararası işbirliğinin geliştirilmesini sağlar. Dil yeterliğinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütlerin oluşturulması, çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik belgelerinin karşılıklı olarak kabullenilmesini kolaylaştırır ve böylece Avrupa'da hareketliliği destekler (MEB, 2013). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde açıkça belirtilen bu ölçütlerin en önemlilerinden biri de kullanılan ders kitaplarının ne kadar çözümler sunduğuyla ve Türkçenin yapısal özelliklerini kavratmada ne derece yetkin olduğu ile ilgilidir. Dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Şüphesiz ki bu materyaller içerisinde en çok kullanılanı ders kitaplarıdır. Ders kitapları, öğretme-öğrenme sürecinde özellikle planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin ise neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynaktır (Küçükahmet, 2003). Dil öğretiminde kullanılacak kitaplarla ilgili olarak Avrupa Ortak Diller Başvuru Metni'nde ders kitaplarında yer alacak metinlerin, etkinliklerin, sözcüklerin ve dilbilgisel formların seçimi ve sıralanması konularında somut ve ayrıntılı kararlar alınması, kitapta sunulan öğretim malzemesinin öğrenci tarafından sınıf içi, bireysel iş ve etkinliklerde kullanımı konusunda ayrıntılı açıklama ve komutlar verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tok, 2013). Bu yaklaşım kitap hazırlama sürecinde kullanılacak metinlerin dağılımı seçimi konusunda tutarlılığı kapsar. Gündelik hayatta türlü türlü metinler karşımıza çıkar. Her metin kendine özgü bir amaç doğrultusunda düzenlenmiştir. Dolayısıyla da dil derslerinde esas olan öğrencileri farklı metin türleriyle buluşturmak ve çalıştırmaktır. Yabancı dil öğretiminde özgün (otantik) metinler ve özgün olmayan metinler olmak üzere iki tür metin kullanılır. Özgün metinler, hedef dilin konuşulduğu ülkede sıklıkla karşılaşılan ve günlük dil kullanımını yansıtan metinlerdir. Gazete haberleri, dergi yazıları, reklamlar, tarifeler, edebi metinler vb. bu grupta yer alır. Bu metinler, belirli içerikleri, bilgileri aktarır veya belirli olayları bildirir. Derste özgün metinlerin kullanılması hedef dilde öğrenme zamanının iyi değerlendirilebilmesine de olanak sağlar. Öğrencinin gündelik iletişim durumlarında sıklıkla karşılaşabileceği bu metinler, ana dili eğitiminde olduğu kadar yabancı dil öğretiminde son derece önemlidir. Ancak, söz konusu metinlerin orijinal iletişimsel bağlamlarından çıkarıldıklarında, işlevsel özelliklerini kaybetmeleri dezavantajlı yönleridir. Örneğin ders içinde ele alınan haber değerini yitirmiş bir gazete küpürünün önemi öğrenciler tarafından sorgulanabilir. Özgün olmayan metinler yabancı dil kitaplarında sıklıkla karşılaşılan metinlerdir. Genellikle doğal dil kullanımına karşılık gelmeyen metinlerdir. Belli bir yapıya ya da sözcük grubunu öğretmek amacıyla yazar tarafından basitleştirme ya da kısaltma yoluyla özel olarak tasarlanmış metinlerdir. Özgün olmayan metinler didaktik amaçlar güttüğü için yapı ve biçim bakımından gerçek iletişim ortamlarında nadiren karşımıza çıkar. Dil derslerinde, hedeflenen yapıların pekiştirilmesi büyük önem arz eder. Tekrara dayalı alıştırma başarıya ulaşabilmesi için yeteri kadar özgün metin bulmak zor olabilir. Öğreticinin konuyu kavratmaya dönük hazırladığı özgün olmayan metinler dinleme ve okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlaması açısından özgün metinler kadar büyük önem taşır. Metinlerin iletişimsel işlevlerine göre sınıflandırılması, edebi metinler, teknik metinler, gazete makaleleri, özgeçmiş, çizelgeler gibi çeşitli metin türlerinin ortaya çıkmasına neden olur. Ancak, bilimsel metinler, edebi metinler ve reklam metinleri, farklı amaçlar doğrultusunda oluşturulmuştur ve yapısal olarak da farklıdır. Bu nedenle, dil öğretiminde hem özgün hem de özgün olmayan metinlerden örnekler kullanılmalıdır.

## 2. Metin:

Metnin tanımı, içeriği, ne olduğu, neleri kapsadığı birçok dil bilimci ve araştırmacı tarafından incelenmiş ve sözcüğün sınırları çizilmeye çalışılmıştır. Metinler, iletişimin sözlü veya yazılı ürünleridir. Genel anlamda metin terimi, yazılı metinleri ifade etmek için kullanılsa da çeşitli sözlü metinler de

vardır. Sunum, konuşma, röportaj veya tartışma gibi iletişim durumlarının malzemesi sözlü metinken gazete küpürleri, afişler, romanlar yazılı metinler olarak karşımıza çıkar. Metin, ister sözlü ister yazılı olsun bünyesinde bulunan sözcük, söz öbeği ve cümle dizilerinin belirli bir amaç etrafında anlamlı bir bütün oluşturmasıyla meydana gelen, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış bir dil ürünü olarak tanımlanmaktadır (Karaağaç, 2013). Aksan (1993) metni, "Bir iletişim sırasında gerçekleşen birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözcükler bütünü" olarak tanımlar. Özdemir (1983) 'e göre, dilsel bir ürün olan metin, 'okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcüklerin oluşturduğu somut bir varlıktır'. Ayata (2005) 'ya göre metin, 'kültürel değişim süreci içinde bilginin kurgulandığı ve düzenlendiği dile dayalı biçimlerdir'. Balcı (2018) metin kavramını "dilsel açıdan bakıldığında birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisi ve bağdaşık, belli yapıları dil birimlerinden oluşan kurallı sözlü ya da yazılı üretilen iletişim aracı" olarak tanımlarken Öztokat (2005) metni ilerleme, süreklilik ve yineleme gibi süreçlerden oluşan tutarlı bir bütün olarak niteler. Tanım olarak bir metin, kendi içinde tutarlılık ve anlamsal bütünlük oluşturan birbiriyle ilişkili veya "iç içe geçmiş" bir dizi yazılı veya sözlü cümleler ve ifadeler bütünüdür.

1970'lerin başında, biçim odaklı metin dilbilimden kısa bir süre sonra ortaya çıkan iletişim odaklı metin dilbilim, metnin iletişim yönünü ön planda tutar. Brinker'in (2005) açıkladığı gibi, gönderici ve alıcının "sosyal ve durumsal gereksinimleri ve ilişkileri" önemlidir. İletişim odaklı metin dilbilimi, söz edimi teorisinden gelen yaklaşımlara dayanmaktadır. Metinler, gönderenin potansiyel alıcılara hitap etmek için kullandığı dilsel eylemler olarak görülür. Zira iletişimsel bakış açısında önemli olan, oluşturulan metnin kim tarafından ve kimin için oluşturulduğu sorusuna cevap aramaktır; çünkü metinler, amaçsız oluşturulmuş söz dizileri değildir, belirli bir iletişimsel amaç doğrultusunda oluşturulmuşlardır (Adamzik, 2004; Habscheid, 2009; Akt:Fischer, 2009). Brinker bu iki yaklaşımı "Bütünleştirici metin kavramı" adı altında birleştirerek iki ayrı yönelim tarafından elde edilmeyen kapsamlı bir metin tanımına ulaşır. Biçim odaklı ve iletişim odaklı yaklaşım birbirini dışlamadığı için kombinasyon mümkündür. Her ikisi de birbirini tamamlayan tanımlar içerir ve birbiriyle çelişmez. Böylelikle Brinker aşağıdaki metin tanımına ulaşır: 'Metin', kendi içlerinde tutarlılığı olan ve bir bütün olarak, tanımlanabilir bir iletişim işlevine işaret eden sınırlı bir dilsel işaretler dizisidir.

Metinler, eğitim-öğretim hizmetlerinde de büyük yer tutmaktadır. "Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi bir süreç olarak metinler üzerinden sürdürülmektedir. Öğrencinin, metinle amaçlı ve bilinçli bir şekilde etkileşim kurarak görsel algıyla zihnine yönlendirdiği akış anlamlandırma ile neticelenir. Metinlerin temel araç olduğu bu süreç zihnin anlama düzeyi, hızı ve yorumlama yetisiyle farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Metnin içeriğinin genel anlamının dışında herkesçe farklı şekilde yorumlanabilmesi bu durumun bir sonucudur. Bu aşamada "metin" kavramına ve metnin taşıması gereken niteliklere de değinmek yerinde olacaktır. Türkçe Sözlük'te "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü" olarak tanımlanan metin, Türkçe dersi için de temel araç olarak kullanılmaktadır. Türkçe ders kitapları içerdikleri metinlerle eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlere kolaylık sunmakta ve metin kullanımının esas olduğu etkinlik süreciyle okuduğunu anlama becerisinin gelişimini sağlamaktadır (Karacaoğlu ve Karakuş, 2022).

## 2.1 Metin türleri

Yabancı dil edinme ve öğrenme bağlamında yazının ve çeşitli metin çalışmalarının kullanımı, antik çağlardan beri belgelenmiştir. Bu veriler bize metin çalışmalarında kullanılan metinler, öğrenmenin amaçları hakkında bilgi sağlar. O çağlarda giderek ikinci bir dil haline gelen Latince'yi öğrenmek için kullanılan Hermeneumata, kelime listeleri ve günlük diyaloglar 3. yüzyıldan itibaren belgelenmiştir

(Germain 1993; Hüllen 2005, Aktaran: Thonhauser, 2020). Antik Roma'da ise iki dilli eğitim ayrıcalıklı bir konum ifade ediyordu ve Latince ve Yunanca'da aktif olarak üst düzey hakimiyet hedefleniyordu. Öğrenciler rol model olarak gördükleri yazarların metinlerine yöneliyordu. Rönesans ile birlikte, Avrupa'da yeni gelişen okul sistemlerinde hızla baskın dil öğretim yöntemi haline gelen ve metin çalışmalarının çevirisine ayrıcalık tanıyan dilbilgisi-çeviri yönteminin geliştiği klasik modellere dayalı Latince çalışması yerleşik hale geldi. 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılda pratik dil hakimiyetini gösteren yöntemler ise gündelik hayatla ilgili diyaloglara ve metinlere odaklandı. Son olarak, iletişimsel yaklaşım, özgün metinlerin kullanılması talebiyle didaktik tartışmayı zenginleştirdi. Metin, malzemesi dil olan iletişim süreçlerinin anlamlandırılması ve gerçekleşmesinde ana unsurdur. İletişim, metinler oluşturularak gerçekleştirilir. Metin, malzemesi dil olan iletişim süreçlerinin anlamlandırılması ve gerçekleşmesinde ana unsurdur. İletişim, metinler oluşturularak gerçekleştirilir. Metinlerin iletişimsel işlevlerine göre şekillenmesi, çeşitli metin türlerinin ortaya çıkmasına neden olur. Genel anlamda metinler, içerik, işlev, biçim, durum veya ortam gibi birçok farklı özelliğe göre sınıflandırılabilir. tarihin akışı içerisinde toplumsal gelişmelere ve içerisinde şekillendikleri toplumun beklentilerine göre oluşturulan dilsel karmaşık yapılardır. Bu bağlamda her bir metin somut bir metin türüne dâhildir ve okuyucu ilgili metinle iletişim halindeyken, yani onu okuyup anlamaya ve mesajı almaya çalışırken farkında olmadan da olsa ilgili metnin kurallarına göre hareket etmek zorundadır (Brinker 2005; Akt: Fischer; 2009). Metinler aktarma ve düzenlenme biçimlerine göre çeşitli türlere ayrılır. Örneğin konuşma veya sözle aktarılanlara sözlü metin, yazılarla aktarılanlara yazılı metin, resim, şekil, grafik vb. görsel sembollerden oluşana da görsel metin denilmektedir. Düzenlenme biçimine göre roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir, vb. denilmektedir. Düzenlemede kullanılan mantık düzeyine göre de çeşitlendirilmektedir. Basit ya da düz mantıkla yazılmış metinlere basit metinler, sarmal mantıkla yazılmış metinlere ise ağır ya da üst düzey metinler denilmektedir. Bunların yanında gerçeklikle ilişkileri, işlevleri ve yazılış amaçları bakımından da metinler sınıflara ayrılır. İşlevleri bakımından edebi (sanat) metinler ve öğretici metinler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Güneş, 2013). Kudat (2007) metin türlerini yalnızca dil öğretiminde kullanılma işlevi bakımından ele alarak kurma ve özgün metinler olmak üzere iki başlıkta değerlendirmiştir. Kurma metinlerin istenilen amaç doğrultusunda oluşturulmuş yapay metinler olduğunu belirterek diyaloglar, telefon görüşmeleri vb. şekillerinin olduğunu belirtmektedir. Özgün metinleri ise kullanma işlevli metinler, bilgi iletmek amaçlı metinler ve yazınsal (edebî) metinler olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. İşeri (1998) ise metni, okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir ürün olarak tanımlarken 1) yazınsal ve 2) bilgilendirici olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Günay (2017) metinleri tür bakımından özyaşamöyküsel, öğretici, işsel, mektup, ayatlık, polemik, olağanüstü düşlemsel, destansı, romanesk, ağılatsal, gülmece ve dramatik olmak üzere on iki başlık altında ele almaktadır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (MEB, 2001), metin çeşitlerini kişisel, kamusal, mesleki ve eğitimsel alanlar olmak üzere dört ana başlıkta şöyle tasnif etmiştir:

1. Kişisel alanla ilgili metinler: Teleteks, garantiler, yemek tarifleri, yönergeler, romanlar, dergiler, gazeteler, reklam mektupları, broşürler, kişisel mektuplar, yayın ve kayıt edilmiş konuşma metinleri

2. Kamusal alanla ilgili metinler: Kamu duyuruları ve ilanları, etiketler ve paketleme el ilanları, duvar yazıları, biletler, zaman çizelgeleri, ilanlar, yönetmelikler, programlar, sözleşmeler, menüler, kutsal metinler, vaazlar, ilahiler

3. Mesleki alanla ilgili metinler: İş mektubu, rapor notları, yaşam ve güvenlik ilanları, talimatnameler, yönetmelikler, reklam malzemeleri, etiketleme ve paketleme iş tanımı, kartvizitler

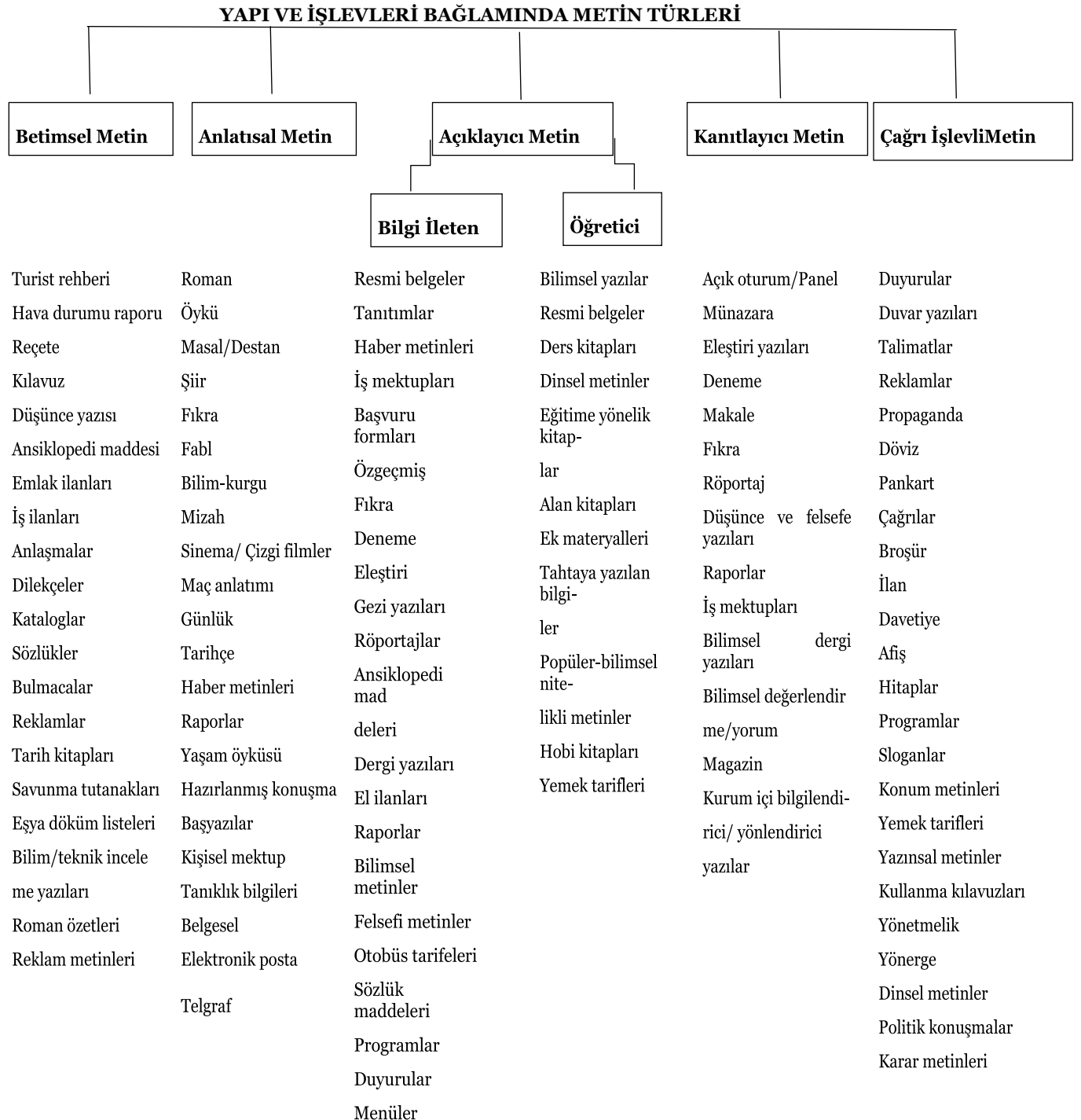
4. Eğitsel alanla ilgili metinler: Gerçek metinler, ders kitapları, okuyucuların referans kitapları, yazı tahtası metni, tepegöz metni, bilgisayar ekranı metni, video metni, alıştırma malzemeleri, dergi makaleleri, özetler, sözlükler

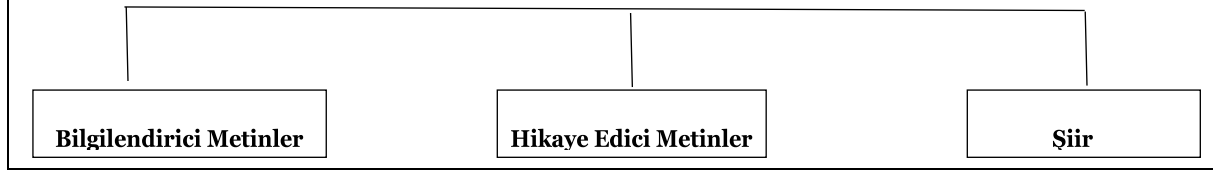
### *Günay'a göre metin türleri*

<b>Metin Türü</b>	<b>Bu Türün Olabileceği Metin Tipleri</b>	<b>Bu Türdeki Baskın Dilin İşlevi</b>	<b>Tür Örnekleri</b>
Ayıklıkla İlgili	Kantlayıcı sözbilimsel	Anlatımsal, çağrı, sanat işlevleri	Övgü, ağıt söylevi, davet sorgulama işlevleri
Destansı	Şiirsel, anlatısal ve betimleyici metin tip	Sanat işlevi ve gönderge işlevi	Destan, kahramanlık destanı, roman, tarihsel anlatılar vb.
Dramatik	Sözbilimsel, söyleşimsel	Anlatımsal ve çağrı işlevleri	Dram, romantik dramlar, günümüzdeki dram örnekleri
Güldürücü	Anlatısal, söyleşimsel	Anlatımsal, çağrı, sanat işlevleri	Töre güldürüleri, dolantı güldürüleri, karakter güldürüleri, benzek, gülünç kahraman romanları, renkleme romanlar, skeç, parodi, din adamlarını ele alan güldürüler, kısa oyunlar
İçsel	Betimleyici, sözbilimsel, anlatısal	Anlatımsallık işlevi	İçsel şiirler, düşlemler, şarkılar
Mektup	Anlatısal, betimleyici, sözbilimsel, söyleşimsel	Anlatımsal, çağrı, işlevi	Mektup roman, açık mektup, koşuklu mektup
Olağanüstü ve düşlemsel	Anlatısal, betimleyici, söz bilimsel, söyleşimsel	Çağrı ve sanat işlevleri	Peri masalı, düşlemsel roman, bilim kurgu anlatıları
Öğretici	Açıklayıcı, kantlayıcı, anlatısal, betimleyici, sözbilimsel	Gönderge, çağrı ve anlatımsallık işlevleri	Deneme, tarih yazarlığı, özyaşamöyküsü, yazınsal bir bildirge, sağısöz, özlü söz, ulusöz, atalar sözü, öykünce, öğütlük, betimce, yazın eleştirisi
Öz yaşam öyküsel	Anlatısal, betimleyici	Anlatımsallık ve çağrı işlevleri	İtiraf, anı, özbetimce, günce, günlük işlevleri



Polemik	Kanıtlayıcı, sözbilimsel	Çağrı, anlatımsal, sanat işlevleri	Taşlama, iğneleme, yergilik
Romanesk	Anlatısal, betimleyici	Sanat işlevi	Masal, kısa öykü, roman

**Günay'a göre metin türleri:** Günay, Metin bilgisi, 393-394*Dilidüzgün'e göre metin türleri*

**Tablo 2 Dilidüzgün'e Göre Metin Türleri** :DİLİDÜZGÜN, Şükran. 2017. Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık*Metinlerin Sınıflandırılması*

Anı	Çizgi Roman	Mani / Ninni
Biyografiler, Otobiyografiler	Fabl	Şarkı / Türkü
Blog	Hikaye	Şiir
Dilekçe	Karikatür	Tekerleme/ Sayışmaca/ Bilmece
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	Masal/ Efsane/Destan	
e-posta	Mizahi Fıkra	
Günlük	Çizgi Roman	
Haber Metni, Reklam	Tiyatro	
Kartpostal	Tamkılık bilgileri	
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.) Gezi Yazısı	Belgesel	
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme	Elektronik posta	
Mektup	Telgraf	
Özlu Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)		
Özlu Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar		

**Tablo 3** 2019 MEB Türkçe öğretim programına göre metin türleri

Tüm bu tasniflerden yer alan metin çeşitlerine bakıldığında söz konusu metinler dil kullanıcısının sıklıkla karşılaşabileceği ve gereksinim duyacağı dil ürünleridir. Metinler didaktik bir bakış açısıyla sınıflandırılmak istendiğinde, öğrenme metinleri ve anlama metinleri olarak iki başlık altında değerlendirilebilir. Bir metnin sınıfta öğrenme metni olarak mı yoksa anlamaya yönelik bir metin olarak mı kullanılacağı, metnin bilgi içeriğine ve ona yüklenen göreve bağlıdır. Öğrenme metinleri, didaktik

nedenlerle ayrıntılı olarak işlenir, çünkü dilin aktif kullanımı için malzemeleri üzerinde çalışılmalı ve alıştırma yapılmalıdır. Öğrenme metinleri, içerikle ilgili iletişimin öncüsüdür. Amaç öğrenmek ve pratik yapmak olduğu için okuma bir aracı etkinlik olarak uygulanır. Öğrenme metinleriyle yapılan etkinliklerde, öğrencilerin, kelime öğrenmek, dil bilgisi olgusunu öğrenmek, telaffuz pratiği yapmak, bilgiyi akılda tutmak gibi bir şeyleri öğrendiklerinin farkına varmaları hedeflenir. Burada öğrenciden analitik okuma ve dikkatini dilsel biçime odaklaması beklenir. Metinler sınıfta anlama metinleri olarak kullanıldığında amaç metnin içeriğini anlamak, metinden bilgi çıkarmaktır. Anlama metinleri, anlama becerilerini geliştirmek için kullanılır. Metni anlama, bir metinden bilgi çıkarma yeteneğidir. Metnin anlaşılmasını destekleyen görevler, öğrencileri hedef dildeki orijinal metinle ilgilenmeye hazırlar. Anlama sürecinde, öğrenciler öncelikle öğrenenler değil, okuyuculardır. Okuduğunu anlama konusunda bir okuyucu tavrını benimsedikleri konusunda bilgilendirilmelidirler. Okuma burada metinden bilgi çıkarmak gibi bir hedef etkinlik olarak işlev görür. Anlamanın amacı ise anlama niyetine veya eldeki göreve bağlıdır. Dolayısıyla bu noktada metnin hangi amaçla üretildiği de büyük önem taşır.

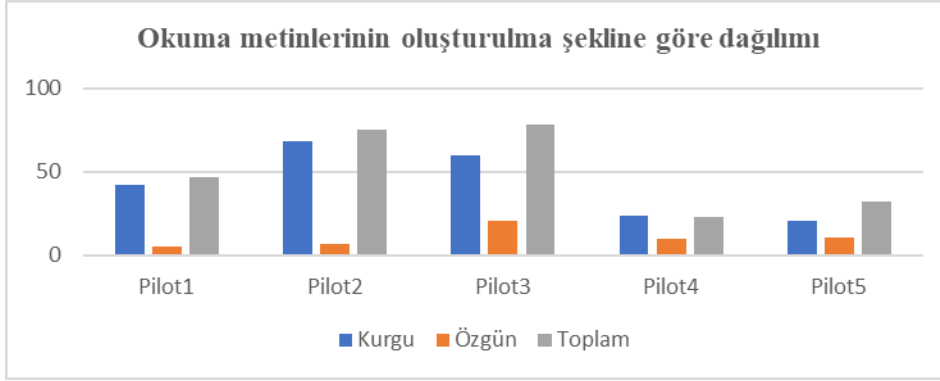
## 2. Türkçenin öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin işlevine, oluşturulma şekline ve türüne göre sınıflandırılması

Dersteki metinler çıkış noktalarına göre de gruplandırılabilir. Bu ayırım, özgün metinler, özgün olmayan metinler şeklinde yapılabilir. Özgün (otantik) metinler, dilin gerçekliğini yansıtmaya avantajına sahip olan metinlerdir. Bu metinler kullanılmak ve yazınsal olmak üzere iki grupta değerlendirilebilir. Kullanılmak metinler, gündelik iletişim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan, haber metinleri, ansiklopedi maddeleri, ilanlar gibi belli bir konuda bilgi vermek amacıyla üretilmiş metinlerdir. Kendi başlarına dil öğrenimi ve okuma becerilerinin geliştirilmesine vesile olabilen bu metinler aynı zamanda bu sürecin nesnedirler. Derste kullanılmak metinlerin kullanılması hedef dilde öğrenme zamanının iyi değerlendirilebilmesine de olanak sağlar. Öğrencinin gündelik iletişim durumlarında sıklıkla karşılaşılabileceği bu metinler hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde son derece önemlidir. Bununla birlikte, orijinal iletişimsel bağlamlarından çıkarıldıklarında, işlevsel özelliklerini kaybetmeleri dezavantajlı yönleridir. Örneğin ders içinde ele alınan haber değerini yitirmiş bir gazete küpürünün önemi öğrenciler tarafından sorgulanabilir. Diğer yandan bu metinler spesifik hedefler için uygun olmayabilir. Öğrenilecek kelime dağarcığı veya yapı, metinde sıklıkla karşımıza çıkmayabilir. Yazınsal metinler, asıl amacı söyleminin şiirsel veya estetik işlevini vurgulamak olan bir metin türleridir. Yazınsal metinleri; gazete haberi, reklam metinleri, bilimsel makaleler, hukuki metinler vb. gibi edebi olmayan metin türlerinden ayıran en önemli özelliği, fikirlerin dikkatli, estetik bir şekilde iletilmesidir. Hedef dilin kültür öğelerini yansıtmaya bağlamında da yazınsal metinler, dil derslerinde önemli bir görev üstlenir. Özgün olmayan metinler, yabancı dil ders kitapları için hazırlanmış, genellikle doğal dil kullanımına karşılık gelmeyen metinlerdir. Belli bir yapıyı ya da sözcük grubunu öğretmek amacıyla yazar tarafından basitleştirme ya da kısaltma yoluyla özel olarak tasarlanmış metinlerdir. Dil derslerinde, hedeflenen yapıların pekiştirilmesi büyük önem arz eder. Tekrara dayalı alıştırmaların başarıya ulaşabilmesi için yeteri kadar özgün metin bulmak zor olabilir. Öğreticinin konuyu kavratmaya dönük hazırladığı özgün olmayan metinler dinleme ve okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlaması açısından özgün metinler kadar büyük önem taşır

Çalışmada metinlerin sınıflandırılmasına dayalı alan bilgilerden hareketle okuma metinleri oluşturulma biçimlerine bağlı olarak *kurma* ve *özgün* olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Sonra metinlerin işlevlerine bağlı olarak *kullanım işlevli*, *edebî* ve *diğer* olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir. Daha sonra metin sınıflandırmasının türlere bağlı olarak yapılan incelemede; *bilgilendirici*, *bilimsel*, *söyleşimsel* ve

*kanıtlayıcı metinler, günlük hayatta karşılaştığımız metinler, kişisel hayatı konu alan metinler, anlatmaya/ göstermeye dayalı metinler, şiir ve diğer olmak üzere altı başlıkta incelenmektedir.*

## 2.1 PİLOT Türkçe öğretim kitabında bulunan metinlerin oluşturulma şekline ilişkin bulgular



**Tablo 4:** PİLOT Ders Kitapları (1-5) Okuma Metinlerinin Oluşturulma Şekillerine Göre Genel Dağılımı

	Kurgu	Özgün	Toplam
Pilot1	42	5	47
Pilot2	68	7	75
Pilot3	60	26	86
Pilot4	25	0	25
Pilot5	21	11	32
Toplam	216	54	265

**Tablo 5:** PİLOT Türkçe Öğretim Seti Okuma Metinlerinin Türlerine Göre Genel Dağılımı

PİLOT Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında (1-5) yer alan okuma metinleri, oluşturulma şekline göre ele alındığında 216 metnin kurma, 54 metnin özgün metin niteliğinde olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle kurma metinlerin oranının tüm metinler içinde yüzdelik değer olarak %80; özgün metinlerin ise %20'ye karşılık geldiği görülmektedir.

## 2.2. Oluşturulma şekillerine göre metinlere ilişkin yorumlar

Okuma metinlerinin oluşturulma şekline göre sınıflandırması yapılırken özgün metinlerin belirlenmesinde metnin kaynağına bakılmıştır. Kaynağı verilir de uyarılma, sadeleştirme işleminden geçirilmiş metinler özgün metin olarak değerlendirilmemiştir. Kaynağı verilmeyen anonim edebî türler de özgün metin olarak değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda PİLOT Türkçe Öğretim Kitabında kurma metinlerin özgün metinlere oranla sayıca daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu oran %80'e ulaşmaktadır. İncelenen kitapların birinci sınıf seviyesinde beş tane özgün metin bulunurken, özgün metinlerin sayısı ikinci üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda seviyesinde artmıştır. Üçüncü sınıf ders kitabında özgün metinlerin sayısının ve oranının diğer kitaplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin bazılarının kaynakları verilmediği için özgün metin olarak değerlendirilebilecek pek çok metin

sadeleştirilme işleminden geçirilmiş olabileceği varsayılarak özgün olmayan metin olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer tespit de kurgusal metin kullanımının ikinci sınıf ve üçüncü sınıf seviyelerinde yoğunlaştığı yönündedir. Pilot Türkçe Ders Kitaplarında yer alan kurgusal metinlerin oransal dağılımı, birinci sınıf seviyesinde %19, ikinci sınıf seviyesinde %31, üçüncü sınıf seviyesinde %28, dördüncü sınıf seviyesinde %12 ve beşinci sınıf seviyesinde %10 olduğu tespit edilmiştir. Özgün metinlerin oransal dağılımı ise, birinci sınıf seviyesinde %9, ikinci sınıf seviyesinde %13, üçüncü sınıf seviyesinde %48, dördüncü sınıf seviyesinde %19 ve beşinci sınıf seviyesinde %20 şeklindedir.

### 2.3. İşlevlerine göre metinlere ilişkin bulgular

PİLOT Türkçe Öğretim Kitaplarında yer alan okuma metinlerinin işlevlerine dayalı sayısal dağılımı aşağıda yer almaktadır:

	Kullanım işlevli	Edebi	Toplam
PİLOT1	17	32	49
PİLOT2	26	27	53
PİLOT3	23	34	57
PİLOT4	22	45	67
PİLOT5	25	48	73
Toplam	113	186	299

**Tablo 5:** PİLOT(1-5) Okuma Metinlerinin İşlevlerine Göre Genel Dağılımı

PİLOT(1-5) Türkçe Öğretim Kitaplarında yer alan okuma metinlerinin işlevlerine göre dağılımı ele alındığında 113 metnin kullanım işlevli, 186 metnin edebi metin olduğu tespit edilmiştir.

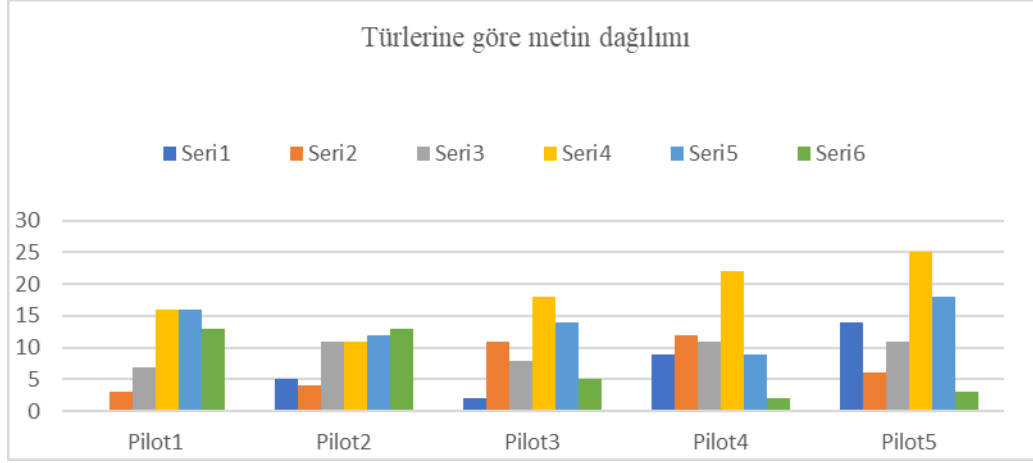
### 3.4. Metinlerin işlevlerine göre dağılımına ilişkin yorumlar

İşlevlerine göre metinlerin incelenmesi sonucunda PİLOT Türkçe Ders Kitaplarında yer alan okuma metinlerinin 113'ünün kullanım işlevli, 186'sının edebî metin niteliğinde olduğu gözlemlenmektedir. Söz konusu kitaplarda edebi metinlerin kullanım işlevli metinlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan inceleme sonucunda edebî metin kullanımının birinci, dördüncü ve beşinci sınıf ders kitaplarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. PİLOT Türkçe Ders Kitaplarında yer alan metinlerin oransal dağılımı, yüzdelik değer olarak %62 oranında edebî, %38 oranında kullanım işlevli metin şeklindedir. Söz konusu kitaplar kendi içinde değerlendirildiğinde PİLOT1 Ders Kitabında kullanım işlevli metinlerin toplam metinlere oranı %35 iken edebi metinlerin oranı %65'tir. PİLOT2 ders kitabında edebi metinlerin sayısı 27'dir ve bu kitapta yer alan metinlerin %51'ine takabül etmektedir. Aynı kitapta kullanım işlevli metinlerin yüzdelik oranı %48'dir. PİLOT 3 kitabında işlevlerine göre tasnif edilmiş 57 adet metin bulunmaktadır. Bunların %40'ı kullanım işlevli metin, %60'ı edebi metindir. PİLOT4 Türkçe Ders Kitabında edebi metinlerin sayıca oranı %33'tür. Kullanım işlevli metinlerin oranı ise %67. PİLOT5 Türkçe Ders Kitabı, PİLOT1 Ders Kitabından sonra edebi metinlere en çok yer veren kitap olarak göze çarpmaktadır. Edebi metinleri kitapta yer alan toplam metinlere oranı %66 iken kullanım işlevli metinlerin oranı %34'tür.

Yapılan inceleme sonucunda sınıf seviyelerin artmasına bağlı olarak edebî metin kullanımının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca kullanım işlevli metinlere özellikle ikinci sınıf seviyesinde sıkça yer verildiği görülmüştür. Sebebinin ise ilk öğretim birinci sınıfta okuma yazma etkinlikleri ve edebi metinlerin sıklıkla yer alması olduğu düşünülmektedir.

## 2.5. PİLOT Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin türlerine ilişkin bulgular

Söz konusu kitaplarda yer alan metinlerin türlerine ilişkin sayısal veriler seviyelere bağlı aşağıda yer almaktadır:



**Tablo 6.** PİLOT Türkçe Ders Kitapları(1-5) Okuma Metinlerinin Türlerine Göre Genel Dağılımı

	Bilgilendirici, bilimsel, söyleşimsel metinler	Günlük hayatta karşılaştığımız metinler	Kişisel hayatı konu alan metinler	Anlatmaya göstermeye dayalı metinler	Şiir	Diğer	Toplam
Pilot1	-	3	7	16	16	13	55
Pilot2	5	4	11	11	12	13	56
Pilot3	2	11	8	18	14	5	58
Pilot4	9	12	11	22	9	2	65
Pilot5	14	6	11	25	18	3	77
Toplam	30	36	48	92	69	36	311

**Tablo 7** PİLOT Türkçe Ders Kitapları(1-5)Okuma Metinlerinin Türlerine Göre Dağılımı

Pilot1 Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma metinlerinden “Günlük hayatta karşılaştığımız metinler”in toplam metinlere oranı %5, “Kişisel hayatı konu alan metinler”in oranı %, 12 “Anlatmaya göstermeye dayalı metinler”in oranı % 29 şiir % 29 ve söz konusu sınıflandırmanın dışında kalan diğer metin türlerinin oranı ise % 24’tür.

Pilot2 Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma metin türlerinin yüzdeleri dağılımına bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: “Bilgilendirici, bilimsel metinler” % 9, “Günlük hayatta karşılaştığımız metinler” %7, “Kişisel hayatı konu alan metinler” %, 20 “Anlatmaya göstermeye dayalı metinler” % 20 şiir % 21, diğerleri ise %23.

Pilot3 Türkçe Ders Kitabında “Bilgilendirici, bilimsel metinler”in kitapta yer alan metinlerin toplamının sadece %3’ü kadardır. “Günlük hayatta karşılaştığımız metinler”in toplam metinlere oranı %19, “Kişisel

hayatı konu alan metinler”in oranı %14, “Anlatmaya göstermeye dayalı metinler”in oranı % 31 şiir %24 ve söz konusu sınıflandırmanın dışında kalan diğer metin türlerinin oranı ise % 9’dur.

Tablodan da anlaşılacağı üzere PİLOT4 VE PİLOT5 Ders Kitaplarında metinlerin sayıca arttığı görülmektedir. PİLOT4 Ders kitabında yer alan metin türlerinden “Göstermeye ve anlatmaya dayalı metinler” %34’lik oranla önemli bir yer kaplamaktadır. Bunu %18 ile “Günlük hayatta karşılaştığımız metinler” izlemektedir. “Kişisel hayatı konu alan metinler” ise %, 17 ile üçüncü sıradadır. Kitapta “Bilgilendirici/bilimsel metinler” ve “şiiirler” % 14 ile sayısal olarak eşit derecede yer almaktadır. Diğer metin türlerinin oranı ise %3’tür.

Son olarak PİLOT5 Türkęe Ders Kitabına bakıldığında, kitapta yer alan okuma metinlerinden “Bilgilendirici, bilimsel metinler” %18, “Günlük hayatta karşılaştığımız metinler”in toplam metinlere oranı %8, “Kişisel hayatı konu alan metinler”in oranı %, 14 “Anlatmaya göstermeye dayalı metinler”in oranı %32 şiir %23 ve söz konusu sınıflandırmanın dışında kalan diğer metin türlerinin oranı ise %4’tür.

## 2.6. Pilot Türkęe kitabında (1-5) yer alan metinlerin türlerine ilişkin yorumlar

PİLOT(1-5) Türkęe metin türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmada, *anlatmaya ve göstermeye dayalı metinlerin* sayısının 92 olup % 30 ile birinci sırada, *şiir türü metinlerin* sayısı 69 olup %22 oranı ile ikinci sırada, *kişisel hayatı konu alan metinlerin* sayısının 48 olup %15 oranı ile üçüncü sırada, *günlük hayatta karşılaştığımız metinlerin* sayısı 36 olup % 12 oranı ile dördüncü sırada yer almaktadır. *bilgilendirici, bilimsel, söyleşimsel ve kanıtlayıcı metinlerin sayısı* 30 olup % 9 ile sınıflandırılmayan metinlerin ardından altıncı sırada yer almaktadır. Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi hemen hemen her düzeyde *anlatmaya ve göstermeye dayalı* metin kategorisinde yer alan metinlerin sayısı oldukça fazladır. İlk öğretim ikinci sınıfta türsel dağılımın dengeli olduğu görülmektedir. İlerleyen yıllarda ise metin adetlerinde kayda değer bir artışın olmadığı görülmektedir. Bu metinlerin nispeten daha uzun olmasından kaynaklanmaktadır.

## 3. Sonuç ve öneriler

Ders kitabı fiziki yapısı, içeriği, hedef kitlesi, yazar kadrosu vb. pek çok boyutuyla bir bütündür. İste ana dil ister yabancı dil isterse iki dilliler için hazırlanan ders kitaplarını diğer kitaplardan ayıran temel bileşen içeriğinin belli bir dil öğretim yaklaşımına göre dizayn edilmesi gerekliliğidir. Bu bağlamda ana dil ders kitabının okuma ve alıştırma metinlerinin de öğrenciyi gündelik hayatta yazılı ve sözlü metinler üretebilmeye hazırlayacak nitelikte olmalıdır. Araştırmamızda PİLOT Türkęe Ders Kitaplarında yer alan metinler ele alınmış, sonra bu metinler oluşturulma şekillerine, işlevlerine ve türlerine göre tasnif edilmiştir. Ele alınan ders kitaplarına ilişkin ulaşılan sonuçlar Almanya’da okutulan ilk öğretim birinci kademe ana dil Türkęe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin oluşturulma şekli, işlevleri ve türleri bakımından tasnifi yapılarak metinlerin dağılımını ve tespit edilen sorunları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada 5 kitap incelenmiştir. İncelemenin konusu PİLOT 1’inci, 2’nci., 3’üncü, 4’üncü, 5’inci sınıf Türkęe ders kitaplarındaki okuma metinleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler ışığında genel olarak üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitaplarında öğrenciye kullanım işlevli, iletişimsel metinler sunulduğu görülmektedir. Ancak beşinci sınıf ders kitabında bu yaklaşımın terk edildiği görülmüştür. Ders kitaplarının düzeylerine göre sonuçlar ise şöyledir:

**PİLOT1 Türkęe ders kitabı** değerlendirildiğinde oluşturulma şekline göre tasnif edilen metinlerden kurgu metinlerin özgün metinlere göre çok daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kitapta yer alan metinler

işlevlerine göre değerlendirildiğinde ise edebi metinlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Edebi metinlerin sayısı 32 olmakla birlikte kullanım işlevli metinlerin sayısı 17'dir. Metinler türleri açısından ele alındığında ise, PİLOT1 Türkçe Ders Kitabında “Bilgilendirici metinler”e yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte kitapta 3 adet “Günlük hayatta karşılaştığımız metin”, 7 adet “Kişisel hayatı konu alan metin”, 16 adet “Anlatmaya göstermeye dayalı metin” türüne rastlanmaktadır. Şiirlerin sayısı 16, söz konusu tasnifin dışında kalan metin türünün sayısı ise 13'tür. Şiir ve tekerleme sayısı yeterlidir, ancak günlük hayatta karşılaşılan metinlerin sayısının yeterli olmadığı düşünülmektedir.

**PİLOT2 Türkçe ders kitabı** değerlendirildiğinde kitapta kurgu metinlerin epey yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Kitapta 68 adet kurgu metin yer alırken sadece 7 adet özgün metin bulunmaktadır. Metinler işlevlerine göre değerlendirildiğinde edebi metinlerin sayısının 27, kullanım işlevli metinlerin sayısının 26 olduğu görülmektedir. Kitapta 5 adet “Bilgilendirici”, 4 adet “Günlük hayatta karşılaştığımız metin”, 11 adet “Kişisel hayatı konu alan metin”, 11 adet “Anlatmaya göstermeye dayalı metin” türüne yer verildiği görülmektedir. Şiirlerin sayısı 12, söz konusu tasnifin dışında kalan metin türünün sayısı ise 13'tür. Kitapta “Bilgilendirici” ve “Günlük hayatta karşılaştığımız metin” türü sayısı oldukça düşüktür.

**PİLOT3 Türkçe ders kitabı** değerlendirildiğinde bu kitapta da kurgu metinlerin yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Kitapta 60 adet kurgu metin yer alırken 26 adet özgün metin bulunmaktadır. Metinler işlevlerine göre tasnif edildiğinde edebi metinlerin sayısının 23, kullanım işlevli metinlerin sayısının 34 olduğu görülmektedir. Tür bakımından ise kitapta 2 adet “Bilgilendirici”, 11 adet “Günlük hayatta karşılaştığımız metin”, 8 adet “Kişisel hayatı konu alan metin”, 18 adet “Anlatmaya göstermeye dayalı metin” türüne yer verilmektedir. Şiirlerin sayısı 14, söz konusu tasnifin dışında kalan metin türünün sayısı ise 5'tir. Kitapta çok az sayıda “Bilgilendirici” metin türüne yer verilmişken diğer metin türlerinde nispeten dengeli bir dağılım göze çarpmaktadır.

**PİLOT4 Türkçe ders kitabı** değerlendirildiğinde yine kurgu metinlerin sayısının özgün metinlere oranda daha fazla olduğu görülmektedir. Metinler öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda daha uzundur. Kitapta edebi metinlere ağırlık verildiği söylenebilir. PİLOT1 Kitabında tekerleme ve şiirler türünde metin sayısının çok olması edebi metin türüne ağırlık verildiği izlenimi bırakırken, edebi metin türüne ağırlıklı olarak geçişin PİLOT4 kitabında olduğu göze çarpmaktadır. Kitapta 45 adet edebi metin türü vardır ve bunlar fabl, kısa hikâye, masal vb. gibi çeşitlilik göstermektedir. Kitapta yer alan metinler tür bakımından tasnif edildiğinde ise “Günlük hayatta karşılaştığımız metin” türü ve “Anlatmaya göstermeye dayalı metin” türüne ağırlıklı olarak yer verildiği görülmektedir. Bu manada PİLOT4 Kitabının öğrencinin günlük iletişim becerisine katkı sağlamanın yanı sıra Türk kültürü ve edebiyatına da ağırlık vererek estetik gelişimini de katkı sağlamayı hedeflediği söylenebilir.

**PİLOT5 Türkçe ders kitabı** öğrencinin kademeli olarak daha uzun metinlerle karşılaştığının açık göstergesi niteliğindedir. Bu kitapta da kurgu metinler özgün metinlerden daha fazladır. Metinleri çoğu edebi metin türündedir. Diğer yandan sınıf düzenin artışıyla birlikte bilgilendirici metinlere daha çok yer verildiği de görülmektedir, ancak kitapta yer alan tüm metinlere bakıldığında bu sayının yeterli olduğu söylenemez.

Yapılan bazı araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Nitekim Durmuşçelebi (2007) çalışmasında Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili öğretimi-egitim programlarını ve ders kitaplarını karşılaştırmış ve çalışmasında Almanya'da kullanılan Almanca ana dil ders kitaplarının



metin türleri açısından daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu sonucuna varmıştır. Türkçe ders kitaplarında ise çocuğun günlük yaşamında karşılaşılabileceği çizgi roman, masal, gazete haberi, şarkı, tarif, yönerge, afiş, diyalog ve günlük gibi metin türlerine pek rastlanmadığını tespit etmiştir. Karakuş (2014) “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi” adlı çalışmasında MEB ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden yeterli olmadığı kanısına varmış, kitaplarda yer alan metinlerin neye göre ve nasıl seçildiğine dair hiçbir bilgiye ulaşamadığı sorgulamış ve komisyon adı altında hazırlanan metinlerin de son derece yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Kasapoğlu (2011) Türkçe ve Almanca ana dil ders kitaplarında yazma eğitimi üzerine yaptığı çalışmasında Almanca ana dil ders kitaplarının metin türleri bakımından Türkçe ders kitabına göre daha zengin olduğu sonucuna varmış, bunun da Almanca okuma kitabında yer alan kısa, ancak önemli mesajlar içeren metinlerin sayıca fazla olmasından kaynaklandığını tespit etmiştir. Yıldız ve Çakır (2016) Almanya’daki Türk öğretmenlerin bu ülkede verdikleri Türkçe ve Türk kültürü dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar üzerine yaptıkları betimsel çalışmada 510 Türkçe öğretmeni ile bir anket yapılmış, anket sonucunda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlardan önde geleni öğretim materyallerinin eksikliği olduğu sonucuna varılmıştır. Anket sonuçlarına göre bu durumu gündeme taşıyan öğretmenlerin bütün örneklem grubu içindeki oranı %44.72’dir. Anketin görüş ve öneri belirtilmesi için ayrılan kısmında görüş bildirenlerin %16.81’i kullanılan öğretim materyallerinin Avrupa Dilleri Öğretimi Orak Çerçeve Programı ölçütlerine göre hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Yurt dışında yaşayan Türkçe çocuklarının ana dil gelişimi kadar ana dilde dilsel estetik ve edebi metinden haz alma, duygusunun gelişmesi de önemlidir. Kitaplarda yer alan metinler seçilirken bu gerçekten hareket edilmelidir.
- Kullanım işlevli metinler, dil öğrencilerinin doğrudan gündelik hayatta kullanımlarına hizmet eden metinler olduğu için iki dilli çocuklar için hazırlanan ders kitaplarında daha fazla yer almalıdır.
- Öğrencinin günlük hayatta sürekli iletişim halinde olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden ders kitaplarının tematik düzende hazırlanması öğrencinin gündelik ihtiyacını karşılaması bakımından önemlidir.
- Ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinler, ilişkilendirilen diyalog konuyu daha işlevsel hale getireceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda özgün metinler, kurgusal diyalog metinleriyle desteklenmelidir. Söz gelimi bir trafik kazası haberinin yanında meramını polise anlatmak isteyen kazazede ile polis memurunun diyalogu gibi
- Seçilen metinlerin öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun olmalıdır.
- Metin seçiminde öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal çevre göz önünde bulundurulmalı Türk kültürünü yansıtmayan, küçük düşürücü ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Kitaplara ilave olarak etkinlik kitapları, öğrenmen el kitapları ve zenginleştirilmiş kitaplar hazırlanmalıdır.
- Kitaplarda farklı türlerden kısa metinlere daha fazla yer verilmesi faydalı olacaktır. Zira önemli olan metnin uzunluğu değil, çeşitliliği ve işlevselliğidir.

- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adayları için iki dilli çocuklarda dil eğitimi üzerine seçmeli dersler sunulmalıdır.

### Kaynakça

- Aksan, D. (1993). *Anlambilim / Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*, Ankara: Engin Yayınevi
- Arıcı, D. (2018). *Okuma eğitim*, İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Ayata Ş. C. (2005). *Metinbilim ve Türkçe*, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Balcı, H. A. (2018). *Metindilbilimin ABC'si*, İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/ yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies*, 1291-1306. 2012
- Durmuşçelebi, M. (2007) *Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde anadili öğretimi-eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı
- Emiroğlu, S (2020) Okuma eğitimine bağlamsal bir katkı: okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 2020-2021.
- Fischer, Ch. (2009) *Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern* Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches Sprache, Literatur und Kultur der Justus-Liebig-Universität Gießen v Gotha
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- İşeri, K. (1998). Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi. *Dil Dergisi*. Sayı 70.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu Yay. 541-553
- Karacoğlu, M. Ö. & Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 50-78. DOI: 10.29000/rumelide.1146803.
- Karakuş, N. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, Sayı 18, s. 567-593.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kasapoğlu, B. (2011). Türkçe ve Almanca ana dil ders kitaplarında yazma eğitimi. *Millî Eğitim*. Sayı 189.
- Küçükahmet, Leyla (2003), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe eğitim programı. müfredat.meb.gov.tr (Erişim Tarihi: 07/06/2023).
- Onursal, İ. (2003). *"Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık"*, *Günümüz dilbilim çalışmaları*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı: nasıl okunmalı, neler okunmalı*. Varlık, İstanbul.

- ztokat, N. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Thonhauser, I. (2020) Textarbeit im fremdsprachenunterricht als frage fachdidaktischer kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 1451–1470.
- Tok, M. (2013). Yabancılarā Türkęe oğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6/1)
- Torusdağ G ve Aydın, İ(2017.) Metindilbilim ve örnek metin zmlemeleri. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, C. ve akır, M. (2016). Almanya'daki Türk oğretmenlerin bu ülkede verdikleri Türkęe ve Türk kültürü dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. Uluslararası Trkęenin Yabancı Dil Olarak ğretimi Kongresi, 20-21 Mayıs 2016.

## 19. Düstür I. Tertip II. Cilt (s.1-219) bağlamında Türk hukuk dilindeki çokanlamlılık

Hamza HAVUZ<sup>1</sup>

**APA:** Havuz, H. (2023). Düstür I. Tertip II. Cilt (s.1-219) bağlamında Türk hukuk dilindeki çokanlamlılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 322-333. DOI: 10.29000/rumelide.1346214.

### Öz

Türk dili, zamanla kendi temel dinamiklerine bağlı olarak gösterdiği doğal değişim ve zenginleşmenin yanı sıra, üreticisi olan toplumun temasta bulunduğu farklı dil, coğrafya, kültür ve inanç gibi etkenlere bağlı olarak da ayrıca gelişim göstermiştir. Hukuk dili bağlamında bu gelişimin önemli bir safhası İslamiyet’le birlikte başlar. Şeri hukukun Türk diline kazandırılmasında Arapça ve Farsça önemli bir rol oynar. İlgili hukuk kavramları, büyük ölçüde bu iki kaynak dilin söz varlığına dayanır. Tarihi süreçte Türk milletinin kendi öz değerleriyle olgunlaşıp yasalasın örfi hukuk, İslamiyet’le birlikte şeri hukukla zenginleşir. Tanzimat Dönemi’ne gelindiğinde toplumun ihtiyaçları ve evrenselleşen temel hukuk anlayışına uyum sağlamak amacıyla, *resepsiyonlara*<sup>2</sup> dayanan Batılı bir hukuk anlayışı inşa edilmeye başlanır. Fransızca bu noktada diğer Batı dillerinin arasında ilk sırayı alır. Türk dili Fransızca yerine, çoğunlukla, asırlarca omuz birliği yürüttüğü Arapça ve Farsçayı bu kez de başvuru dili olarak kullanır. Bir diğer başvuru yöntemi ise yabancı kavramların, Türk dilinin kendisinde var olan bazı sözcüklere yan anlamların yüklenmesine dayanır. Bu noktadan bakıldığında bazı isimlerdeki çokanlamlılık oldukça dikkat çekicidir. Benzer durum hukuk metnindeki bazı temel fiiller için de geçerlidir. Çalışmada, *Düstür*’da öne çıktığı görülen bazı çokanlamlı sözcükler incelenmiş, temel kavramlarının yanı sıra, kazandıkları yan anlamlar da işaretlenerek Türk hukuk dilindeki işlevsellikleri tespit edilmiştir. Bu sayede de hukuk dili özelinde kavramların üretilmesi konusunda Türk dilinin genel eğilimi ayrıca çözümlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türk hukuk dili, çokanlamlılık, Düstür, dilbilim, anlambilim

## Polysemy to the Turkish legal language in the context of Düstür I. Order II. Volume (p.1-219)

### Abstract

In addition to the natural change and enrichment it has shown over time due to its own basic dynamics, the Turkish language has also developed depending on factors such as different languages, geography, culture and beliefs with which the producing society has been in contact. An important phase of this development in the context of legal language begins with Islam. Arabic and Persian play an important role in the introduction of Sharia law into the Turkish language. The relevant legal terms are largely based on the vocabulary of these two source languages. Customary law, which matured and became legalized with the Turkish nation's own values throughout history, was enriched with Sharia law with Islam. In the Tanzimat Period, in order to adapt to the needs of the society and the universalized understanding of the basic law, a Western understanding of law based on receptions

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Giresun, Türkiye), hamzahavuz55@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6957-151X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346214]

<sup>2</sup> “Bir toplumun kanunlarının bir başka toplum tarafından kendi kanunları olmak üzere alınması” (Üçok vd., s. 264).

began to be constructed. At this point, French takes the first place among other Western languages. Instead of French, the Turkish language mostly uses Arabic and Persian, with which it had been shoulder to shoulder for centuries, as a reference language this time. Another method is based on the attribution of connotations of foreign concepts to some words that exist in the Turkish language itself. From this point of view, the polysemy of some words is quite striking. A similar situation is also valid for some basic verbs in the law text. In this study, some of the prominent polysemous words in the Düstûr are analyzed and their functionality in Turkish law language is determined by marking the connotations they have gained besides their basic concepts

**Keywords:** Turkish law language, polysemy, Düstûr, linguistics, semantics

## 1. Giriş

Hukuk dili, çoğu dünya dillerinde olduğu gibi Türk dili için de kendisine has söz varlığı, terminoloji ve söz dizimsel özellikleri nedeniyle yazı dilinin en yoğun alanını oluşturur. Ulusların sahip oldukları öz kültür ve gereklilikler üzerine inşa ettikleri hukuk dili, evrensel manada diğer dillerle bazı yönlerden etkileşim kurar. Hukuk özelindeki bu etkileşimler, sürekli değişime dayalı olan bir yeniliği işaret etmez. Aksine, yoğun bir terminolojik altyapıya sahip olan hukuk dili köklü değişimlerin yaşandığı bazı dönemlerin dışında tutucu bir tavır sergiler.

XIX. yüzyıla kadar olan süreçte Osmanlı Devleti'nin hukuku, çoğunlukla Türk töreleri ve İslam'a dayalı şeri hukuka birlikte işletilmiştir. Tanzimat'la birlikte ise yüzyıllarca işlenegelen hukuk sisteminde temel bir yapı değişikliğine gidilmeye başlanır (Özdemir, 2021, s. 21). Bu süreçte Batılı ülkelerden *resepsiyonlara* dayalı *ticaret, ceza ve medeni kanun* gibi modern bir hukuk anlayışı inşa edilir.

Tanzimat Dönemi'nde hazırlanarak kabul edilen kanun ve nizamnâmeler, ihtiyaç doğrultusunda ilk kez ve resmî olarak 1851 yılında kitap hâline getirilir. Bu tarihten itibaren Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti'nde kabul edilen bütün kanun, nizamnâme ve diğer hukuki mevzuat resmî bir külliyat olan *Düstûr*'ların içinde neşredilmeye başlar. *Düstûr* metinlerinin ilk iki tertibi Osmanlı Devleti dönemine; üçüncü, dördüncü ve hâlen devam etmekte olan beşinci tertip *Düstûr* ise yeni Türk Devletinin hukukî mevzuatını kapsar (Aydın, 1994, s. 48-49). Çalışmaya konu olan "Düstûr I. Tertip II. Cilt" Arap harfleriyle 1290/1873 yılında yayımlanmıştır. 1-219 sayfa aralıkları okunarak çeviri yazı işaretlerine aktarımı sağlanmıştır.

*Resepsiyon* faaliyetleri sırasında dönemin Osmanlı aydınları Türk diline, Arapça ve Farsça köklere dayanan yeni kavramlar kazandırır. Arapça gramer kuralına uygun olarak bazı sözcüklerden, "*fıkr* kökünden *mefkûre* ülkü, ideal" örneğinde görüldüğü gibi yeni kavramlar üretilir (Aydemir, 2010, s. 25). Arapça ve Farsça dışındaki Batı dillerindeki bazı sözcüklerin ise ödünçleme yoluyla alınır. İfade edilen bu ve benzer yaklaşımlar, gerçekleştirilen kavramlaştırma ve karşılık bulma faaliyetlerine değinecek şekilde çeşitli çalışmalarda ele alınmıştır. Dönemin hukuk metinlerinde örtük şekilde görev alan çokanlamlılık, hukuk dili özelinde değerlendirilmemiş olduğu görülmüştür.

Çalışmanın, çokanlamlı sözcüklerden hareketle Türk dilinin kavram üretme konusundaki kendi doğal işlekliliğinin anlaşılmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. İncelemeye konu olan metin içindeki terminoloji, büyük oranda Arapça ve Farsça'ya dayanmaktadır. Türkçe sözcüklerin bazıları, büyük bir yaygınlık göstermemekle birlikte, yer yer aynı anlam yapısına sahip olan farklı dillerdeki sözcüklerin karşılıkları olarak kullanıldıkları görülmüştür. Bu yapının çoğunlukla, temel göstergelerinin dışında

çokanlamlı yapıya sahip olan sözcüklerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın ana amacı bu noktadaki belirleyici esasların tespit edilebilmesine dayanmaktadır.

Araştırmaya konu olan kısım, ilgili ayrıştırılmaların yapılmasıyla oluşturulan, benzersiz 7.125 madde başından daha fazla olan bir sözcük havuzundan alınmıştır. Elde edilen verilerden hareketle, çokanlamlı sözcüklerin tamamının verilebilmesi, müstakil bir çalışmanın sınırlarını aşacak olduğu herkesçe malûmdur. Bu nedenle anlam bilim ilişkisine bağlı olarak yürütülen çokanlamlılık incelemesinde “zorunlu” bir seçki oluşturularak dikkatlere sunulmuştur.

### 1.1. Çokanlamlılık

Anlam biliminin çalışma sahasına giren çokanlamlılığın literatür içindeki genel karşılığı *polysemy*’ dir. Sözcüğün kökeni “poly=çok ve semy=belirti” şeklinde, Eski Grekçeye dayanan bir anlam taşıdır (Ahanov, 2008, s. 95). Anlam bilime dayalı çokanlamlılık üzerine yapılan çalışmalardaki tanımlar, büyük oranda benzerlik gösterir: Göstergenin kendisini oluşturan temel anlamın dışında farklı kavramları ifade edebilecek yeni anlamlar kazanması (Aksan, 2006, s. 70), “bir gösterenin bir çok gösterilen belirtme özelliği” taşıması (Kıran ve Eziler, 2006, s. 250), bir sözcüğün iki ya da daha fazla anlama sahip olması (Pethő, 2001, s. 177), tek bir kelime formunun iki veya daha fazla ilgili anlamlarla ilişkilendirilmesi (Vicente ve Falkum, 2017, s. 2), iki farklı anlam yapısını yüklenebilen sözcükler (Andrés ve Vicente, 2019, s. 1), insan varlığının sonsuz duyu ve düşünce çeşitliliğine bağlı olarak dilin kullanımını kolaylaştıran “dilsel ekonomi” aracı (Pesina ve Latushkina, 2015, s. 488), iki ya da daha fazla anlamın tek bir dilsel biçimle anlatımı (Taylor, 1995, s. 99), “bir göstergenin birçok gösterilen belirtme özelliği; bir birimin birçok anlam içermesi” (Vardar, 2007, s. 62), “Bir sözcük ya da tümcenin birden fazla anlamı olması durumu” (İmer vd., 2011, s. 76).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, kavramların temel anlamlarından başka kazandıkları farklı göstergeler, çokanlamlılığın temelini oluşturmaktadır. Çokanlamlılığın gelişim ilkesi, çeşitli benzetme ve aktarmalara da bağlıdır; somut-somut, somut-soyut, soyut-soyut, soyut-somut.

Çokanlamlı sözcüklerin incelenmesinde bazı yöntemlerin izlenmesi gerekir. Çalışmada kullanılacak yaklaşım, ilgili ekollerce çoğunlukla çokanlamlılık üzerine kurulu olan, aşağıda yer verilecek kuramsal yapıdan oluşmaktadır.

#### 1.1.1. Anlam belirleme/ayırma

Anlam belirleme/ayırma, çokanlamlı sözcüklerin bağlamını gösteren temel belirtkeleridir. Sözcük, söz diziminde kendi temel değer göstergelerine bağlı olarak farklı anlamlar kazanabilir. Bu noktadaki belirleyici şey, her sözcüğün sahip olduğu *anlam belirleyicileri*’dir (Aksan, 2006, s. 48). *Anlam belirleyicileri*, sözcüklerin temelde sahip oldukları birtakım “canlı-cansız, eril-dişil, somut-soyut” gibi ayırt edici temel özellikleri olarak ifade edilebilir. Bir diğer anlam belirleme/ayırma noktası *etkileşimsel düzey*’de görev yapan *söylem belirleyicileri*’dir (Özbek, 1998, s. 37-38) ki araştırma konusunun hukuk metni olması sebebiyle çalışmanın kapsamına dâhil edilmemişlerdir.

#### 1.1.2. Dilbilgisel analiz/ayırma

Tümce öğelerinin yapı ya da biçim açısından incelenmesine dayanır (İmer vd., 2011, s. 91). Çokanlamlı sözcüklerin farklı anlamlarının belirlenmesinde morfolojik ve sözdizimsel özellikler analiz edilir. Türk dilinde çokanlamlılık özelliği gösteren fiillerde bu yöntem oldukça ayırt edici bir etkiye sahiptir. İsim ya

da fiil olduğuna bakılmaksızın, sözcüğün söz dizimindeki bağlı bulunduğu söz grubu ve gövdesine eklenen çekim ekleri, sözcüğün anlam ve görev işaretleyicileridir.

### 1.1.3. Bağlam analizi

“Bir göstergenin, birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütün”ün tamamı *bağlam*’ı oluşturur (Aksan, 2006, s. 75). Yaklaşımın temeli, göstergelerin bağlama göre anlam kazanacak oluşlarına bağlıdır. “Dernek, şiddetle mücadele etme konusunda oldukça başarılı. Haksızlığa karşı şiddetle mücadele edeceğiz.” örneklerindeki gibi.

### 1.1.4. Anlam ilişkilendirme

Anlam ilişkilendirme, çokanlamlı sözcüklerin farklı anlamları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesine dayanır. Bazı çokanlamlı sözcükler, temel anlamlarından tamamıyla uzaklaşarak farklı bir göstergelyi işaret edebilirler. Temel anlamdan hareketle sözcüklerin kazandıkları anlamlar arasındaki ilişki bu yolla incelenebilir. Sözcüklerin köken bilgisinden hareketle gösterdiği anlamsal değişiklikler işaretlenerek değişimler arasındaki geçişler ve geçişlerin etkenleri tespit edilebilmektedir.

## 2. Düstür’deki çokanlamlı sözcükler

### 2.1. açıl-

**açıl-** < “Açma işine konu olmak.” (TDK, 2011, s. 20).

**açıl-** açılmak < (Akkoyunlu ve Ercilasun, 2015, s. 539).

**açıl-** açılmak < (Gülensoy, 2011, s. 48).

**açıl-** “açılmak; çeşitli metaforlara bağlı olarak açılmak.” Sözcük Uygur Türkçesi dönemindeki Budist metinlerine dayanılarak tanıklandırılmıştır: “köñülleri açıldı” (Clauson, 1972, s. 26).

**açılmak**, “[aç-ıl-mak edil. f. [-ır] 1. (Kapalı, katlı, örtülü, sarılı ve dolaşık durumda bulunan bir nesne için) açık duruma getirilmek; kapalı olma hâli kaldırılmak; açılmış olmak. {eT} {eAT} (aynı).” (Çağbayır, 2007, s. 107).

Sözcüğün çokanlamlılıkları, metinde dört ayrı gösterge durumundadır:

Tahsis edilmek: sancaqlarca **açılacak** kuyūd-ı maḥalliyye tertīb-i mezkūr üzre (080/11)

Ortaya çıkmak: yeniden ta‘mīrāt **açılacak** ve tevsī‘ vü ‘ilāve olunacaq (086/8)

Kuruluşlar özelinde ilk kez veya yeniden işe başlamak: sā‘ir ticāret için **açılmış** olan dukkān ve maḡāzalardan münāsiblerini (098/22)

Bulunduğu yerden uzaklara gitmek: bir ‘azā **açıldıkda** baş kâtibleriyle muḥāsebe mümeyyizleri içinde (135/21)

Kaynaklar göz önünde bulundurulduğunda fiilin temel manasının, tanıklandırılabilirdiği ölçüde Türkçenin en eski döneminde “açık duruma getirmek” şeklinde bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sözcüğün hukuk metnindeki kullanımı, çokanlamlı hâle gelerek temeldeki anlamıyla ilişki kurabilecek farklı göstergeler için kullanılmıştır. Anlamsal ilişkilerin anlaşılmasında öncül yol, bağlam ve dilbilgisel analize dayanmaktadır.

## 2.2. gör-

**gör-** < “Görme yardımıyla bir şeyin varlığını algılamak, seçmek.” (TDK, 2011, s. 969).

**gör-** < bakmak, görmek (Akkoyunlu ve Ercilasun, 2015, s. 739).

**gör-** < görmek (Gülensoy, 2011, s. 383).

**gör-** < Görme eylemi ve birkaç anlamsal ilişkiyle birlikte bakmak, göz atmak. Türkçenin ilerleyen dönemlerinde sözcük; sorumlu olmak, iş görmek, anlamak ve ilişkili olmak anlamlarında çeşitli göstergelerde kullanılmış olduğu tanıklandırılmıştır; “körelim; körür erdi; kayu kişi keçe edgü körmeser; agrıg uğrunda körsersen” (Clauson, 1972, s. 736).

**gör-** Sözcük temelde “[eT. kör-mek > gör-mek] gçl. f. [-ür] 1. Göz aracılığı ve ışık yardımıyla nesnelere algılamak.” şeklinde bir anlam taşımakla birlikte tarihi gelişim sürecinde 23 ayrı göstergeyi ifade eder hâle gelmiştir (Çağbayır, 2007, s. 107).

Sözcük metinde 6 ayrı gösterge durumundadır:

Rahatsızlık verici veya kötü durumlar için kendisine yapılmak, maruz bırakılmak: **ķānūn-nāme-i hūmāyūnuḡ yüz ikinci bendi aḡkāmına tevfiķan mūcāzāt **görecektir**** (011/16)

Keşfetmek, bulmak; şahit olmak: ta’yīn itmiş olduğu miķdārdan ziyāde bir şey **gördiği** ve muķannen ü gayr-i muķannen (020/2)

Bir hâle, bir işe konu olmak: ibķā olunup **göreceği** terbiye yalnız nefesine ve zātına ‘ā’id olacaķ (046/6)

Bir nesne veya kimsenin varlığını algılamak, hissetmek: ma’rifetiyle herkesin **görüp** gezebileceği dukkān u maḡāza miṡillü yerlerde 101/27

Yapmak; etmek; icra etmek: me’mūriyyet-i maḡsūsa ḡavāle olundığı ḡâlde anı daḡı **görecektir** 210/2

gör-‘mek eylemi, diğer çokanlamlılık özelliği gösteren sözcüklere nazaran oldukça dikkat çekicidir. Sözcük, hukuk metninin anlatım akışında, “incelemek, üzerinde düşünmek”le ilgili kullanılan kimi yabancı sözcüklerle eş anlamlı durumdadır. Hâl böyle olmasına karşın, eş anlamlılık gösteren yabancı kökenli sözcükler kadar işleklik göstermez. Konunun daha anlaşılır olması amacıyla eş anlam taşıdığını iddia ettiğimiz örnek yapıya aşağıda yer veriyoruz.

İncelemek, tetkik etmek: ma’ārif şandıkların muḡāsebātını **görmek** için bir muḡāsebe ķalemi olacaķdır (207/21)

teķşiri esbābını teķķir ve **mütāla‘a eylemek** ḡuṡūşlarından (207/11)



Görüldüğü üzere -gör'mek eylemi **mütâla'a eylemek** eylemi yerine, yukarıdaki anlam ilişkisi kurularak sağlanabilirdi. Bu şekilde söz diziminde görev almamış olması temel bazı gerekçeleri düşündürür: "Diğer dizge öğelerinin yanında -ki diğer yapıların tamamı Arapça kökenlidir- Türkçe bir ifadenin varlığı -yazılı hukuk metni olması sebebiyle- görsel bir aykırılık mı kurar? Hukuk metni olması sebebiyle anlatıma katılmak istenen "resmîlik" sağlanmamış mı olur? Dilin aslında kendi içinde daha önce geliştirmiş olduğu ifadeler yerine başka milletler tarafından anlaşılır olması açısından mutlaka özel bir kavram alanı mı yaratılmalıdır?" şeklinde sıralanabilir. Bu düşüncelerin arasında en olası gözükten, anlam dizgelerini oluşturan sözcüklerin oluşturduğu köken birliğidir. -gör-mek eylemi, içinde bulunduğu cümlede kendisinden sonra gelen yakın akıştaki 3 Türkçe sözcükle bağlı haldedir. Diğer cümlede ise böyle bir durumdan bahsedebilmek mümkün değildir. Bu sebeple çokanlamlılık özelliği gösteren sözcüklerin hukuk metnindeki kullanımlarının bazı şartlara bağlı olduğu söylenebilir.

### 2.3. alt

**alt** < "Bir şeyin yere bakan yanı; zir, üst karşıtı." (TDK, 2011, s. 104).

**alt** < alt, 'aşağı' \*al + t (Gülensoy, 2011, s. 67).

**alt** < Sözcüğün "al ve ast" durum ifadeleri sebebiyle bağımsız bir kelime olarak kabul edilmekte, temel anlam ve köken yapısıyla ilgili de önemli şüpheler duyulmaktadır. Bununla birlikte temel anlamı "altında veya alt yüzeyinde" şeklinde değerlendirilmektedir (Clauson, 1972, s. 130).

**alt** < "alt, [al (aşağı) > al-t] is. 1. Bir nesnenin aşağı bakan yüzü, yere gelen tarafı; taban" şeklindeki temel anlamının dışında 15 farklı kullanım alanı işaretlenmiştir (Çağbayır, 2007, s. 221).

"Alt" sözcüğü 3 farklı gösterge durumundadır

Kendisinden önce ifade edilen kişi ya da durumlarla ilgili olarak; korunmuş durumda olma, himâye ve sorumluluk: rabt ile sened **altına** alınarak anlara lüzümî miqdâr (101/26)

Yazılı şeylerde târih, isim, imzâ ve son eklemelerin konduğu kısım: vakflarının esâmîsi **altına** sırasıyla hiçbir vakf girüye birağılmayarak kayd itdikten sonra (148/20)

Buyrukla bağlı; emrinde olma: maķâm-ı vilâyetin neẓâret-i maḥşûsası **altında** hareket ve icrâ-yı me'mûriyyet idecekdir (208/7)

### 2.4. düş-

**düş-** < "Yer çekiminin etkisiyle boşlukta, yukarıdan aşağıya inmek." (TDK, 2011, s. 741).

**düş-** < düşmek (Akkoyunlu ve Ercilasun, 2015, s. 912).

**düş-** < "Düşmek; yüksekten yere inmek" (Gülensoy, 2011, s. 314).

**düş-** < " [eT. tüş-mek (inmek; oturmak) > düş-mek 1. (Nesneler için) kendi ağırlığının etkisi ile yukarıdan aşağı doğru hızla inmek." temel anlamıyla tanımlandırılmış, kullanımına bağlı olarak 51 farklı anlam yapısıyla işaretlendirilmiştir (Çağbayır, 2007, s. 1336).

**düş-** < Aşağıya doğru hareketin genel bir ifadesidir. Bu durum gönüllülük esasına bağlı olarak bir yere yerleşmek veya attan inmek olabileceği gibi bazen istemsizce yaşanan bir düşüşün ifadesi olabilir (Clauson, 1972, s. 560).

Sözcüğün metindeki çokanlamlılık göstergeleri 2 farklı yapıdadır:

Rastlamak, tesâdüf etmek: taḥṣīlāt o ayda **düşen** tekâsīte muvâfık olmadığı ya'nî her cins vâridâtın (019/7)

Var olmaya, varlığını göstermeye başlamak, belirlemek, peydâ olmak: bir ṭākım müşkilāt ve te'eḥürāt **düşmekte** olduğundan bundan böyle (032/4)

## 2.5. gel-

**gel-** < “Ulaşmak, varmak.” (TDK, 2011, s. 923).

**gel-** < gelmek (Akkoyunlu ve Ercilasun, 2015, s. 700).

**gel-** < gelmek < ET. kel-. (Gülensoy, 2011, s. 360)

**gel-** < “[eT. kel-mek > gel-mek] gçsz. f. [-ir] 1. Bulunulan yere başka bir yerden ulaşmak; varmak.” temel manasından başka 33 farklı kullanım alanına sahiptir (Çağbayır, 2007, s. 1677).

**gel-** < “Gelmek manası esas olmasına rağmen, “geri dönmek” ifadesini de karşılık gelmektedir (Clauson, 1972, s. 715).

gel-mek eylemi temel anlamıyla birlikte metin içinde 5 farklı yapıda görev alır:

Varmak, ulaşmak, erişmek: maḥallī müzāyedeleri ḥazīne-i celīleye **geldikce** ṭākım ṭākım çıkarılarak müzāyede olunacaktır 042/26

Getirilmek, gönderilmek: cedvelli bir icmāl defteri tūtop ḳazālardan **gelen** ḳoçanlar ‘ilm ü ḥaberleri bi't-tedḳīḳ 066/1

Zaman bildiren veya zamana bağlı sözcüklerle; çatmak, girmek, erişmek, başlamak: on senelik sergilerin **gelecek** ḥazīrān ibtidāsına ḳadar işlemiş ve işleyecek olan fā'izleri (127/17)

Rast gelmek, rastlamak, isabet etmek: işbu üç taḳṣīṭ ile anı müte'ākīb **gelecek** taḳṣīṭlerden ikisi o ādemij ḥaḳḳında fesh olunarak (029/19)

Söz konusu olmak, üzerinde durmak: maṣārifāt-ı ḡayr-i maḥdūde baḥşine **gelince** bu daḥı ta'līmātın ikinci (079/21)

## 2.6. kal-

**kal-** < “Olduğu yeri ve durumu korumak, sürdürmek.” (TDK, 2011, s. 1283).

**kal-** < “kal- / kāl-, kalmak; terk edilmek, bırakılmak” (DLT, 2015, s. 678).

**kal-** < “kalmak, bırakmak” \*kā- ‘yığmak, biriktirmek’ + -l ‘edilgenlik eki’ (Gülensoy, 2011, s. 454).

**kal-** < “kalmak, [ka-mak (yığmak, biriktirmek; eklemek) > kâl-mak / kal-mak] geçsz. f. [-ır] 1. Bulunduğu durumu veya konumu korumak, değiştirmeden durmak.” temel anlamından başka 33 farklı anlam katmanı tespit edilmiştir (Çağbayır, 2007, s. 2361).

**kal-** < Sözcük temelde kal-mak anlamıyla birlikte, olmaya devam etmek; durmak, durma noktasına gelmek; geride kalmak, eskimek gibi bazı deyimsel yapıları da oluşturur (Clouston, 1972, s. 615).

Çalışmada 9 farklı anlam katmanı tespit edilmiştir:

Etkisini sürdürmek; devam etmek; varlığını korumak: kılınacaktır ve çoçanda **kalacak** üçüncü nüshaları dahı kesilmeyerek (150/25)

Kendisi ile birlikte bulunanlar yok olduktan, tahsil edildikten, dağıldıktan veya gittikten sonra da var olmak; artmak; bir bütünden artmak: yüzde on groş ücretden mâ-‘adâ kuşūr **kalacak** hâşılât-ı şahîha (102/21)

Bir yerde olmak veya bulunmak: hıfz-ı kur’ân itmek isteyenler bir müddet daha mektebde **kalmağda** muhayyerdır (185/7)

Var durumda olmak, mevcut bulunmak: virgüsi takşîhini virenlere i‘fâ olunmak ve sened olarak yedlerinde **kalmağ** üzere (028/9)

Zaman, yer, miktar bildiren kelimelerden sonra bunların tamamlanmasına kadar belirtilen zaman, yer, miktar bulunduğunu anlatır: ve böyle kefiliniñ kefalet ve zamâni **kalmayanlar** o târihden i‘tibâren (108/25)

Bırakılmak: tezâyüd itmeyüp hazine-i celîleye **kalacak** olan dört milyonlık eshâm-ı ‘umümiyye (112/29)

Dünden bugüne veya mîras, yâdigâr, pay vb. olarak birinden diğerine geçmek, intikal etmek: yoğisa zevce veyâ zevcesine **kalacak** ve bunlardan biri olmadığı hâlde (134/20)

Başka zamâna bırakılmak, geriye atılmak, ertelenmek, tehir edilmek: altı mâhdan sonra aşhâbı zuhūr itmeyüp **kalmış** olanların dahı ba‘de aşhâbı (180/15)

Çalışmak, iş, faaliyet, eğitim görmek vb. gibi sürerlilik arzeden durumları devam ettirmek; sürdürebilmek: istedikleri hâlde bir sene müddet daha mektebde **kalacaklardır** (191/22)

## 2.7. sergi

**sergi** < “Alıcının görmesi, seçmesi için dizilmiş şeylerin tümü ve bu nesnelerin serildiği yer.” (TDK, 2011, s. 2070)

**sergi** < “Alıcının görmesi, seçmesi için dizilmiş şeylerin tümü ve bu nesnelerin serildiği yer; 2. yaygı, kilim.” (Gülensoy, 2011, s. 755).

**sergi** < “[ser-gi] is. 1. Müşterilerin görüp beğenmesi için dizilmiş, serilmiş mallar” temel anlamından başka 11 farklı kullanım alanına sahiptir (Çağbayır, 2007, s. 4156).

Sözcük, araştırmaya konu olan metin içinde köken anlamından tamamen ayrılarak başka göstergeleri işaret ettiği tespit edilmiştir:

Osmanlı Devleti’nde kamu ödeme ofisi: dâhil-i cedvel bulunan aķçeniñ kemmiyyeti **sergi** ve vâridât muhâsebelerinde olan kıuyûduyla (106/4)

Osmanlı Devleti’nde mâliye hazînesinden para verilirken veya verilecek paraya karşılık düzenlenen ve devlet hazinesinin herhangi bir şahsa borçlu olduğunu gösteren senet: tahvîlât-ı mümtâze ile on senelik sergilerinî eshâm-ı ‘umûmiyye ile mübâdelesine mütedâ’ir olduğundan (113/4)

## 2.8. tob

**top** < “Birçok spor oyununda kullanılan, türlü büyüklükte, genellikle kauçuktan yapılmış yuvarlak nesne.” (TDK, 2011, s. 2365).

**tob** < top (Akkoyunlu ve Ercilasun, 2015, s. 892).

**tob** < “Genellikle kauçuktan veya üzeri meşin, içi şişirilmiş lastikten yapılmış toparlak oyun aracı, ET. top.” (Gülensoy, 2011, s. 910).

**tob** < “[to-mak (dolmak, dolu olmak) > top / top-ık] is. 1. {eT} Çevgenle vurulan top; topaç.” temel anlamından başka 15 farklı gösterenin işaretleyicisidir (Çağbayır, 2007, s. 4864).

Düzenli bir yığın hâline getirilmiş demet, deste, bağ: kâğıdıñ cinsiyle kânğı mādde için alınacağı ve beher **tobı** kaç varaka olduğu (095/25)

Gülle veya şarapnel atan ateşli silah: kömür ve **tob** masrafı ve ‘asâkir-i zabtıyyeninî elbise ve revġan-ı zeyt bahâsıyla (075/24)

## 2.9. tokun-

**dokun-** < “Nesnelerin sıcaklık, soğukluk, sertlik, yumuşaklık vb. niteliklerini derinin altındaki sinir uçları aracılığıyla duymak, değmek, el sürmek, temas etmek.” (TDK, 2011, s. 695).

**tokun** < tokın “1. isabet etmek, dokunmak, 2. dövülmek, 3. -madeni şeyler- dövülmek” (DLT, 2015, s. 888-889).

**tokun** < “tokın- (insan) dövülmek, çarpmak; dokunmak” (Gülensoy, 2011, s. 294).

**tokun** < “[eT. tokî-mak (vurmak, dövmek, sokmak) > doku-n-mak] döñşl. f. [-ur] 1. Bir şeye, bir kim şeye eliyle veya vücudunun herhangi bir yeriyle değmek; temas etmek; hafifçe sürünmek.” (Çağbayır, 2007, s. 1263).

**tokun** < Çoğunlukla “çarpmak” ve -bu temel anlamla üretilmiş olan- çeşitli deyimde dayalı yapılar oluşturur (Clauson, 1972, s. 471).

Almak, kullanmak; bünyesine olumlu ya da olumsuz birşey katmak: emlak ve temettu'at virgüleri başkaca alınup buña **toğunmayacağından** yalnız kıbtılık hâli için (034/13)

Olumsuz şekilde etki etmek: devlet-i 'aliyyenin i'tibâr-ı mâliyyesine **toğunmayacak** şüretde hazîne-i celîlenin (112/4)

## 2.10. tut-

**tut-** < “Elde bulundurmak, ele almak.” (TDK, 2011, s. 2391).

**tut-** < “tutmak, almak; yakalamak; alkoymak” (Akkoyunlu ve Ercilasun, 2015, s. 904).

**tut-** < “ 1. Elde bulundurmak, ele almak; 2. ele geçirmek; 3. avlamak; 4. Anlamak, farkına varmak; alkoymak; 5. Tevkif etmek; 6. Kaplamak vb.” (Gülensoy, 2011, s. 935).

**tut-** < “[tu-mak (tıkamak; kapamak) > tu-t-mak] gçl. f. [-ar] 1. {eT} Tutmak; elinde bulundurmak; eliyle kavramak; kavrayarak eline almak; almak.” temel anlamından başka sözcük için 86 tanıma yer verilmiştir (Çağbayır, 2007, s. 4923-4924).

**tut-** < Sözcük temelde “tutmak, kavramak, ele geçirmek” anlamlarına gelmektedir (Clouston, 1972, s. 451).

Bulundurmak: hazîne-i celîlenin bir sene zarfında **tutacağı** mâl ihtiyâtdır (071/5)

Tanzim etmek, düzenlemek: virilen nümunesi vechle defâtir-i mahşûşa **tutacakları** mişillü her kazânın rüsüm-ı mîriyyesini dahı 059/6

## 2.11. yol

**yol** < “Karada, havada, suda bir yerden bir yere gitmek için aşılın uzaklık, tarik.” (TDK, 2011, s. 2602).

**yol** < “Yol, yolculuk, sefer” (Akkoyunlu ve Ercilasun, 2015, s. 980).

**yol** < “yol, seyahat, gezi” (Gülensoy, 2011, s. 1155).

**yol** < “[yol] (eT. yo:l) is. 1. Karada, havada, suda bir yerden bir yere gitmeyi sağlayan hat; tarik.” temel anlamından hareketle 30 farklı göstergeyi ayrıca işaret etmektedir (Çağbayır, 2007, s. 5350).

Amaç, tutum, davranış; uyulan ilke, yöntem, sistem: saltanat-ı seniyye bu **yolda** vâkı' olan kâffe-i ta'ahhüdâtından vâreste bulunduğu hâlde (122/12)

Bir yerden bir yere gitmek amacıyla içinden veya üzerinden geçilen yer: fuçarâ vü mücrimînin yol masrafı ve habs-hânelerdeki (075/12)

## 3. Sonuç

Her doğal dilin gelişimini sağlayan bazı temel dinamikler vardır. Bu dinamikler, yüzyıllarca süreçte dil konuşucuları vasıtasıyla inşa edilirler. Hukuk alanı gibi, normatif bir yapı taşıyan alanlardaki kavramsal

yapılar ise büyük oranda dışa dönük, uluslararası karşılık bulabilecek şekilde gelişim gösterir. Zira temel hedef, mikro ve makro düzlemde mümkün olabildiğince anlaşılabilir ve karşılık bulabilir olmaktır.

Alan yazında daha önce yapılan konu özelindeki çalışmalar, ele alınan eser veya dönemdeki çokanlamlı sözcüklerin yapı ve işleyişinin anlaşılmasında büyük bir öneme sahiptir. Hukuk dili özelinde yapılan bu çalışma ise çokanlamlı sözcüklerin yoğun bir terminolojik yapı taşıyan hukuk alanında ayrıca bir değerlendirme olanağı sunabilir.

Tanzimat Dönemi, Türk hukuk dilinin önemli bir geçiş noktası olarak dikkat çeker. Hukuk sisteminde inşa edilmeye çalışılan yeni yapı beraberinde bazı zorlukları getirir. Batılı anlamda hukuk sisteminin inşa edilmesinde yeni kavramlara ihtiyaç duyulur. Dönemin aydınları Arapça gramerine uygun olacak şekilde bazı kavram ve terkipler oluşturur. Böylelikle Arapça ve Farsça hukuk özelinde mümkün olduğu ölçüde işletilerek ihtiyaç duyulan kavramsal alan oluşturulmaya çalışılır.

Çalışmaya konu edinilen kısım üzerinden -anlam bilim ve dilsel işletim esasına dayanarak- söylenilebilir ki; ortaya çıkarılmış olan hukuk metni ifadelerdeki netlik, kavram zenginliği, ilgili düzenleme ve yasalar arasındaki bütünlük, bugünkü modern hukuk metinleriyle kıyaslama yapılabilecek kadar sağlamdır. Dönemin hukuk dilindeki aksayan en büyük nokta Türk dilinin kavramlaştırma konusunda gerektiği şekilde işletilememiş olmasıdır.

Çalışmada tanıklandırıldığı üzere Türkçe sözcüklerdeki çokanlamlılık, bu noktada bir bayrak taşıyıcısı durumundadır. Cümle içindeki anlatımın akışına uygun olarak görev alabilecek olmasına karşın yabancı kökenli kavramlar Türkçeye tercih edilir. Anlatımda ikiden fazla Türkçe sözcüğün yakın akışta olması, çokanlamlı kelimelerin kendisine yer bulmasına daha çok olanak tanımıştır. Cümle içindeki görevli elemanların köken birliğinin, bu konuda belirleyici olduğu görülmüştür.

Çokanlamlı sözcüklerin büyük çoğunluğu kökenlerindeki temel anlamlarla ilişki kurulabilecek şekilde farklı göstergelere dönüşmüşlerdir. Kimi sözcüklerde ise bu durumun tam tersi bir gelişme gözlemlenmiştir. Göstergelerin temel anlamlarıyla olan ilişkilerin tamamen ortadan kalktığı çokanlamlı sözcüklerin sayısı diğerlerine oranla çok daha azdır.

Zaman zaman, anlamı muğlaklaştırabilen çokanlamlı göstergelerin, bu durumu işaret eden şekilleri *Düstûr*'da tespit edilememiştir. Temel bir gösterge olmamalarına karşın, ifade edilmek istenen kavramı karşılayan kesin ifadeler olarak söz diziminde yer tutmuşlardır.

İnsan zihni sonsuz düşünce üretebilen bir yapıya sahiptir. Sonsuz düşünce de beraberinde, ilgili ilişki ve aktarımları sağlayacak gösterge ihtiyacını doğurur. Çokanlamlılık, bu noktada dilin ekonomi unsurları olarak görülmektedir. Çalışmada, tespit edilen çokanlamlı göstergelerin sağladığı etki dildeki ekonomiyile birlikte Türk dilinin kavram karşılama konusunda sahip olduğu işlekliliğin de işaretleyicisi olarak görülmelidir.

Tarihî dönemleri kapsayacak şekilde hukuk metinleri üzerinde yapılacak dil bilimsel çalışmalar, Türk hukuk dilinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek, ilgili otoritelerce ihtiyaç veya gerekliliklere bağlı olarak yeniden oluşturulması veya geliştirilmesi planlanan terminolojinin kurulmasına destek olabilecektir.

**Kaynakça**

- Ahanov, K. (2008). *Dil Biliminin Esasları*. Murat Ceritoğlu (çev.) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akkoyunlu Z. ve Ercilasun A. B. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Divânü Lugâti't-Türk Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (4. Basım). Ankara: Engin Yayın Evi.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altay, Ş. (1963). *Hukuk ve Sosyal Bilimler Sözlüğü*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aydemir, İ. A. (2010). Türk Hukuk Dili Üzerine Araştırmalar I. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 58(2), 19-36.
- Aydın, M. A. (1994). "Düstür". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 10/48-49. Ankara: TDV Yayınları.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Çağbayır Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Düstür I. Tertip II. Cilt (1290). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Ercilasun, A. B., & Akkoyunlu, Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud, Dîvânu Lugâti't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İmer, K., & Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Maksudi, S. (2017). Türk Hukuku Tarihi (F. Gedikli, A. Yörük and M. Kalıpçı, Trans.). *İstanbul Hukuk Mecmuası, Ord. Prof. Sadri Maksudi Arsal'a Armağan Özel Sayısı* (60. Ölüm Yıldönümü Vesilesiyle), 711-833.
- Ortega-Andrés, M., & Vicente, A. (2019). Polysemy and co-predication. *Glossa: a journal of general linguistics*, 4(1).
- Özbek, N. (1998). Türkçede söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 37-47.
- Özdemir, H. (2021). *Cumhuriyet Tarihi Boyunca Hukuk Dilindeki Değişmeler ve Gelişmeler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pesina, S., & Latushkina, O. (2015). Polysemy and Cognition. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 192, 486-490.
- Pethő, G. (2001). What is polysemy?—A survey of current research and results. *Pragmatics and the flexibility of word meaning*, 175-224.
- Taylor, J. (1995). *Linguistic Categorization Prototypes in Linguistic Theory* (2. Baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: TDK.
- Türk Hukuk Kurumu (1991). *Türk Hukuk Lûgatı* (3. Baskı). Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Üçok, C., & Mumcu, A., & Bozkurt G. (2002). *Türk Hukuk Tarihi*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vicente, A., & Falkum, I. (2017, July 27). Polysemy. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*.

## 20. *Risâletü'n-Nushiyye* adlı eserde açgözlülük ve kanaat kavramlarına ilişkin metaforik anlatımın değerlendirilmesi

İlknur GÜRCAN<sup>1</sup>

**APA:** Gürcan, İ. (2023) *Risâletü'n-Nushiyye* adlı eserde açgözlülük ve kanaat kavramlarına ilişkin metaforik anlatımın değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 334-344. DOI: 10.29000/rumelide.1347309.

### Öz

Yunus Emre'nin en önemli eserleri arasında yer alan *Risâletü'n-Nushiyye*, Türk kültürü açısından da büyük önem taşır. Eserde ele alınan konular, esere nasihat kitabı niteliği kazandırır. Çalışmada, Yunus Emre'nin bu kıymetli eserinde yer alan açgözlülük ve kanaat kavramlarının metaforik anlatımları incelenmiştir. Metafor, son yıllarda farklı alan ve konulardaki çalışmalarda sıklıkla karşımıza çıkan bir terimdir. Yunus Emre, seçtiğimiz iki kavramı ele alırken açıklayıcı olmak ve anlatımını güçlendirmeyi amaçlamış, bunun için metafor kullanımına başvurmuştur. Metaforlu kullanımlar tespit edilirken George Lakoff ve Mark Johnson'un öne sürdüğü Çağdaş Metafor Kuramında yer alan kavramsal metafor sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Tespiti yapılan dil verileri, kavramsal metafor türlerine ait alt başlıklarda, kendilerine uygun bölümde incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, Yunus Emre'nin açgözlülük ve kanaat sözcüklerine yüklediği anlamlar ortaya çıkmıştır. Şairin soyut olan kavramları anlatmak için kullandığı somut benzetmeler, onun düşünce dünyasındaki zenginliği ve aktardığı okuyucu kitlesinin anlam evrenini ortaya sermektedir. İncelenen eserin nasihat kitabı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yazarının öncelikli amacının sanat yapmak olmadığı, okuyucu tarafından anlaşılır olmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** *Risâletü'n-Nushiyye*, metafor, kavramsal metaforlar, açgözlülük, kanaat

## Evaluation of the metaphorical expression of the concepts of greed and conviction in the work called *Risâletü'n-Nushiyye*

### Abstract

*Risâletü'n-Nushiyye*, which is among the most important works of Yunus Emre, is also of great importance in terms of Turkish culture. The subjects dealt with in the work the quality of an advice book. In this study, the metaphorical expressions of the concepts of greed and conviction in this valuable work of Yunus Emre were examined. Metaphor is a term that has been frequently encountered in studies on different fields and subject in recent years. While dealing with the two concepts we chose, Yunus Emre aimed to be descriptive and to strengthen his expression, for this he resorted to the use of metaphors. While identifying the metaphorical uses, the conceptual metaphor classification in the Contemporary Metaphor Theory proposed by George Lakoff and Mark Johnson was used. The language data that were determined were examined in the sub-headings of the conceptual metaphor types, in the appropriate section. As a result of the examinations, the meanings that Yunus Emre attributed to the words greed and conviction were revealed. Concrete metaphors

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yeni Türk Dili, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Çanakkale, Türkiye), ilknurgurcn@gmail.com, ORCID ID: 0009-0001-9486-9393 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1347309]



that the poet uses to describe abstract concepts reveal the richness of his world of thought and the universe of meaning of the audience he conveys. Considering that the studied work is a book of advice, it is understood that the primary purpose of the author was not to make art, but to be understandable by the reader.

**Keywords:** Risâletü'n-Nushiyye, metaphor, conceptual metaphor, greed, opinion

## Giriş

Metafor, Grekçe “meta: öte” ve “pherin: taşımak” anlamlarına gelen sözcüklerden oluşur. Gelişen, değişen varlık olarak dil; üretim yaparken eskiden sahip olunan bilgi ve tecrübeleri, yeni bir bilgiyi anlatmak için kullanabilir. Bunu yaparken ait olduğu toplumun düşünce dünyasında yer etmiş anlamları, yeni kavramı anlamlandırma aşamasında kullanır. Metafor, dildeki bu ihtiyacı önemli ölçüde karşılamaktadır. Aristoteles’ten bu zamana birçok alanda, farklı anlamlar ve tanımlamalar yüklenerek kullanılan metafor, George Lakoff ve Mark Johnson tarafından “Çağdaş Metafor Teorisi” adı altında yeniden yorumlanmıştır.

George Lakoff ve Mark Johnson, 1980 yılında metafor kavramını ele aldıkları “Metaphors We Live” adlı çalışmayı yayımlamışlardır. Bu çalışmada, metaforla ilgili kavramsal metafor türleri ortaya atılmış ve metaforların sınıflandırılması yapılmıştır. George Lakoff ve Mark Johnson’a göre,

*“Kaynak kavram alanı ile hedef kavram alanı arasındaki ilişkinin niteliğini ve kapsamını göz önünde bulundurarak metaforları ontolojik (physical /ontological), konumsal (orientational) ve yapısal (structural) metaforlar olmak üzere üçe ayırırlar. Yapısal metaforlar, bir kavram alanını başka bir kavram alanına yapılandırır (Örn. TARTIŞMA, BİR SAVAŞTIR). Ontolojik metaforlar, belirli bir somutluğa sahip olmayan şeylere varlık/madde statüsü kazandırır. Çeşitli amaçlarla (sınıflandırmak, gruplandırmak, sayısal olarak değerlendirmek gibi) olayları, etkinlikleri, duyguları fikirleri bir varlık olarak görmemizi sağlar. Konumsal metaforlar ise YUKARI-AŞAĞI, ÖN-ARKA, İÇ-DIŞ, DERİN – SIĞ, MERKEZİ – ÇEVRESEL şeklinde mekâna dayalı yönelimler ile ilgilidir. Bir kavrama, mekâna dayalı bir yön verir (Örn. MUTLU YUKARIDADIR.)” (Lakoff ve Johnson, 1980; akt. Çetinkaya, 2017).*

Metafor, edebi eserlerde kullanımına sıklıkla rastlanan bir söz yapım aracıdır. Metaforların incelenmesi, yazılı ve sözlü eserlerin oluşturulduğu tarihlere ait düşünce ve anlam evrenini açığa çıkarmak açısından önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, 13. yüzyılın önemli şairlerinden Yunus Emre’nin *Risâletü'n-Nushiyye* adlı eserini inceleyerek Yunus Emre’nin ve yaşadığı toplumun düşünce dünyasında yatan anlamlandırmaları ortaya çıkarmaktır. Çalışma, açgözlülük ve kanaat kavramlarıyla sınırlana yönelik metafor kullanımlarıyla sınırlandırılmıştır.

## Yöntem

Çalışmada, Yunus Emre’nin *Risâletü'n-Nushiyye* adlı eserinde yer alan kanaat ve açgözlülük sözcüklerinin metafor kullanımıyla ifade edilmiş şekilleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İnceleme için kaynak metin olarak Mustafa Tatçı’nın çalışması olan *Yunus Emre Divanı III: Risâletü'n-Nushiyye* adlı çalışma kullanılmıştır. Metin üzerinde yapılan incelemede açgözlülük (tamah) ve kanaat kavramlarının metaforlu söyleyişlerinin yer aldığı beyitler belirlenmiştir. Belirlenen beyitlerin aslı, çalışma içerisinde beyit numaraları yazılarak verilmiş, Türkiye Türkçesine aktarımları ise Umay Günay ile Osman Horata’nın çalışması *Risâletü'n-Nushiyye*’de olduğu haliyle dipnotta yazılmıştır.

Çalışmada tespit edilen metaforlu ifadeler, George Lakoff ve Mark Johnson'un metafor kuramına göre sınıflandırılmıştır. Kavramsal metafor türlerine göre sınıflandırılan kullanımlar, bulgular kısmında ait oldukları başlık ve alt başlıklarda yazılmış ve kazandıkları anlam bakımından değerlendirilmesi yapılmıştır.

## Bulgular

Çalışmada, *Risâletü'n-Nushiyye* adlı eserde yer alan, “açgözlülük” ve “kanaat” kavramlarına ait metafor kullanımlarını, kavramsal metafor sınıflandırmasını ölçüt alarak ait oldukları başlık altında incelenmiştir.

## Kavramsal metaforlar

Çağdaş metafor teorisini ortaya atan George Lakoff ve Mark Johnson, kavramlara göre metafor türlerini üç ana başlıkta sınıflandırmışlar: 1. Ontolojik metaforlar, 2. Yönelim metaforları, 3. Yapısal metaforlar. Ontolojik metaforlar için ayrıca bir sınıflandırma yapılmış, üç alt başlığa atılmıştır: 1. varlık/madde metaforları, 2. kişileştirme metaforları, 3. taşıyıcı/kapsayıcı metaforlar.

### 1. Ontolojik metaforlar

Ontolojik metaforlar, soyut kavramların daha somut ve algılanabilir ifadeyle anlatımıdır. George Lakoff ve Mark Johnson'a göre,

*“Ontolojik metaforlar, varlıklar ve maddeler temelinde görüşümüz, davranışımız ve fikirlerimizi ifade etmenin bir yoludur. Onlar, çeşitli amaçlara hizmet ederler ve hizmet ettikleri türlerin çeşitliliğini yansıtan çeşitli metafor türleri vardır”* (Lakoff ve Johnson, 1980; akt. Yunusoğlu, 2016).

#### 1.1. Varlık ve nesne metaforları

Varlık ve nesne metaforları, ontolojik metafor türlerinden biridir. George Lakoff ve Mark Johnson'a göre,

*“Varlık ve nesne metaforları, ontolojik metaforlardan olup soyut kavramı somut fiziksel nesne olarak ifade eder”* (Lakoff ve Johnson, 1980; akt. Yunusoğlu, 2016).

##### 1.1.1. Açgözlülük tattır

*“Odula geldi bile dört türlü **dad**  
Şehvet ü kibr ü **tamâ** birle hased<sup>2</sup> (RN, 35:12)”*

Hedef alan: tamah      Kaynak alan: tat

Beyiti incelediğinde “Tamah tattır (lezzettir, hazdır)” metaforunun açık bir ifadeyle kullanıldığı görülür. Beyitte kullanılan metafor, ontolojik metaforun türü kabul edilen varlık ve nesne metaforlarına örnektir. Tat sözcüğü üzerinden yapılan metaforik anlatımda açgözlülüğün hoş giden, zevk veren bir özelliği olduğuna dikkat çekilmiştir. Zevk, haz gibi sözcükler soyut kavramlar olduğu için şair, hedef alandaki soyut kavram olan açgözlülüğü somutlaştırmış ve daha anlaşılır kılmak adına tat sözcüğünü kullanmayı

<sup>2</sup> “Ateşle birlikte ise dört türlü tat geldi: “Şehvet” (şiddetli nefsi istekler), “kibr” (kendini beğenmek), “tamah” (açgözlülük) ve “hasetlik”tir (Umay Günay ve Osman Horata, *Risâletü'n-Nushiyye* Yunus Emre, Akçağ Yayınları, Ankara 2019, s. 117).”

seçmiştir. Tat, sözlükte yer alan ve en bilinen anlamıyla “Bazı cisimlerin tat alma organı üstünde bıraktığı duyum (TDK 1998: 2150).” olarak tanımlanmaktadır.

### 1.1.2. Kanaat yiyecektir

“Niçe senün gibiler **yidi toydı**

*Bikir durur dahı hiç **eksimedi**<sup>3</sup> (RN, 47: 78)”*

“**Yenür** turmaz velî **zerre gedilmez**

*Nereden geldiğini kimse bilmez<sup>4</sup> (RN, 47: 79)”*

Hedef alan: kanaat      Kaynak alan: yiyecek

Her iki beyite bakıldığında “*yi-*, *toy-*” eylemleriyle (metinde yer alan önceki dizelerdeki anlatıdan yola çıkarak) “Kanaat yiyecektir” metaforuna ulaşılmaktadır. Eserde yiyecek benzetmesi yapılan kanaat için hiç eksilmeyen, sonu olmayan nitelemesi yapılmıştır. Azla yetinmek, anlamına gelen kanaat kavramı için yenildikçe bitmeyen, sonu olmayan yiyecek betimlemesi yapılması mantıken tezat gibi gözükmektedir; ancak burada kastedilen yiyecek maddi bir yiyecek değildir. Kanaat, tasavvufi düşünce açısından erdemli davranışlardan kabul edilir. Azla yetinmeyi bilen kişi açgözlülük yapmayacak, dolayısıyla başkalarının hakkı olanı almayacaktır. Bu davranışı sayesinde Tanrı tarafından ödüllendirilecek ve gerçek dünya olarak kabul edilen ahirette, ruhu sonsuz doygunluğa ulaşacaktır.

## 1.2. Kişileştirme

Kişileştirme; aktaranın/yazarın soyut kavramları, alıcıya/okuyucuya daha kolay aktarmak için seçtiği somutlaştırma yöntemlerinden biridir. Anlatıcının, anlatacaklarını dinleyicinin zihninde basit bir şekilde canlandırdığı bu yöntem, soyut varlıkların/nesnelerin aktarımı konusunda en açık anlatım türüdür. George Lakoff ve Mark Johnson’a göre,

“En açık ontolojik metaforlar fiziksel nesneyi ayırıcı kişi olarak belirleyen metaforlardır. Bu, çok değişik türde insan dışı entitelerle tecrübeyi, insanî motivasyonlara, niteliklere ve aktivitelere göre kavramamıza imkân verir” (Lakoff ve Johnson, 1980; akt. Yunusoğlu, 2016).

### 1.2.1. Açgözlülük düşmandır

“Kanâ 'at fakrıla uş gele şimdi

*Bakadur **düşmene** gör n'ide şimdi<sup>5</sup> (RN, 43: 57).”*

“**Tamâdan kurtarurlar** il ü şehri

***Sıdılar leşkerin** cebrî vü kahr<sup>6</sup> (RN, 45: 66)*

Hedef alan: açgözlülük (tamah)      Kaynak alan: düşman

Beytte düşmana benzetilen kavramın açgözlülük olduğu açıkça yazılmamıştır. Bahsi geçen düşmanın açgözlülük olduğu fikrine bu beyit ve hemen öncesince yer alan beyitler arasında anlam ilişkisi kurularak

<sup>3</sup> “Senin gibi niceleri yedi, doydı. (Fakat) el değmemiş gibi hiç eksilmedi (Günay ve Horata 2019: 123).”

<sup>4</sup> “Durmadan yenilir; fakat zerresi eksilmez. Nereden geldiğini kimse anlayamaz (Günay ve Horata 2019: 123).”

<sup>5</sup> “Kanâat, fakr ile işte şimdi gelir. Bak, düşman şimdi ne yapabilecek dikkat et (Günay ve Horata 2019: 119)!”

<sup>6</sup> “Tamahdan, bütün ülkeyi (gönlü) kurtarırlar ve onun askerlerini zorla öldürürler (Günay ve Horata 2019: 121).”

ulaşmıştır. “Kanaat” ve “açgözlülük” sözcüklerinin sözlük anlamlarına bakıldığında bu iki kavramın birbirinin zıttı olduğu görülmektedir. Türkçe Sözlük (1998)’e göre kanaat; “1. *Elindekinden hoşnut olma durumu, kanıklık, yetinme, fazlasını istememe, doyum.* 2. *Kanma, inanma.* 3. *Kanış, kanı, inanç, düşünce.*” tanımıyla yer almıştır. Açgözlülük dizelerde tamah sözcüğüyle ele alınmıştır. Tanım olarak açgözlülük ve tamah sözcüğünü ayrı ayrı ele aldığımızda açgözlülüğün Türkçe Sözlük (1998)’te tanımı “*Açgözlü olma durumu veya açgözlüye yakışacak davranış, doymazlık, tamahkârlık, tamah.*” ifadeleriyle yapılmıştır.

Soyut kavramların daha iyi anlaşılabilmesi için somut kavramlara benzetilmesi sıklıkla başvurulan anlam kazandırma yollarından biridir. “Açgözlülük (kanaatin) düşman(ı)dır” metaforunun işletildiği beyitlerde “açgözlülük (tamah)” soyut kavramı ile ilgili yapılan “düşman” benzetmesi, açgözlülüğün kişiye zarar veren ya da vermeye çalışan bir kavram olduğunu anlatmak için seçilmiştir. Metinde bu düşmanın hakkından gelecek olanın “kanaat” olduğu “(tamah) *leşkerini sıdılar*” cümlesiyle anlaşılmaktadır. Kanaatin açgözlülüğü yenmesi/yok etmesi “fakr” ile mümkündür. Fakr sözcüğünün tasavvufi anlamda “1. *Yoksulluk.* 2. a. *Dervişlik, sâlikin hiçbir şeye malik ve sahip olmadığını, her şeyin gerçek sahibinin Allah olduğunun şuurunda olması. İnsan Allah’ın kulu olduğundan; insan da, ona nispet edilen diğer şeyler de hakikatte onun mevlâsı olan Allah’ındır.* b. *Sâlikin kendisini daima Allah’a muhtaç bilmesi, Allah’ın hiçbir şeye ihtiyacı olmadığını kavraması.* (Uludağ, 2012: 131)” tanımlarına geldiği bilinmektedir. O halde bu tanımlardan açgözlülüğü yenmeye en uygun olan, kişinin sahip olduklarının esas sahibinin Tanrı olduğu bilincinde olmasıdır. Bu bilince sahip olan, kendisine verilenle yetinmesini bilecektir. Böylelikle aç gözlülüğün hırsına kapılmayarak kendisini aç gözlülüğün sebep olacağı zararlardan koruyacaktır.

### 1.2.2. Açgözlülük (tamah) kişidir

“*Bu nefis oğlanları tokuz kişidir*

*Müdâm küfr ü nifâk anun bahâsı*<sup>7</sup> (RN, 39: 30)”

“*Ulu ogh tamâ eyü iş étmez*

*Cihân mülki anun olursa yitmez*<sup>8</sup> (RN, 39: 31)”

“*Bin er tonlu tururlar tapusunda*

*Esîr itmiş cihâmı kapusunda*<sup>9</sup> (RN, 40: 32).”

“*Sever dünyâyı çün oldur imâni*

*Susuzdur dünyeye kanmaz revânı*<sup>10</sup> (RN, 40: 33)”

“*Bin er tonlu turur tamâ çerisi*

*Mübârizdür bahadur her birisi*<sup>11</sup> (RN, 42: 47)”

<sup>7</sup> “Bu nefsin oğlanları dokuz kişidir. Fitne, karışıklık ve Allah’a ortak koşma onların işidir (Günay ve Horata 2019: 115).”

<sup>8</sup> “Büyük oğlu *Tamah* (Açgözlülük), iyi iş yapmaz. Dünya mülkü onun olsa yine doymaz (Günay ve Horata 2019: 115).”

<sup>9</sup> “Onun kapısında, hazır olarak bin tane er bekler. O, kendisine dünyayı esir etmiştir (Günay ve Horata 2019: 115).”

<sup>10</sup> “O, dünyayı (dünyevi olanları) sever; çünkü imanı odur. Susuzdur, dünyayı (içse) ruhu (canı) kanmaz (Günay ve Horata 2019: 115).”

<sup>11</sup> Bin tane *Tamah* askeri, hazır olarak beklerler. Onların her biri yiğit, savaşçı kimselerdir (Günay ve Horata 2019: 117).”

“**Yolum aldı** benim **aldadı** **tutdı**

*bugün yarın-ile ömrüm düketdi*<sup>12</sup> (RN, 43: 53)”

Hedef alan: açgözlülük (tamah)

Kaynak Alan: nefsin oğlu/dünyayı seven (kişi)/ hileci (kişi)

Soyut kavramların kişileştirme yoluyla anlatımı, yazarın okuyucuya aktarmak istediği iletiyi daha anlaşılır hale getiren dil kullanımlarından biridir. Yazar, insana ait özellikleri soyut kavrama yükleyerek okuyucunun zihninde bildiği bir şeyi tasarlamasına yardımcı olur. Böylece okur, bilmediği yahut hakkında daha az bilgiye sahip olduğu kavramı sahip olduğu bilgileriyle özdeşleştirerek zihninde tasavvur edebilmektedir. Yunus Emre, yukarıda yer alan dizelerinde soyut bir kavram olan açgözlülüğü, okuyucuya kişileştirme yoluyla anlatmaya çalışmıştır. Yukarıdaki dizelerde yer alan “(nefsin) ulu ogh tamâ”, “bin er tonlu tururlar”, “sever dünyayı”, “tamâ çerisi”, “yolum aldı”, “aldadı”, “tutdı” ifadeleri kişiye özgü eylemler ve durumlardır. O halde bu ifadeler “Açgözlülük, kişidir/insandır” metaforunu işaretlemektedir.

### 1.2.3. Açgözlülük kuldur

“Didiler kamusı **nefs kullarıdır**

*Kamusundan tamâ ulularındır*<sup>13</sup> (RN 42: 50)

Hedef alan: açgözlülük (tamah)

Kaynak alan: kul

Beyitte “Açgözlülük (nefsin) kul(u)dur” metaforu açıkça ifade edilmiştir. Yine ontolojik metafor türlerinden kişileştirmenin örneği görülen ifadede nefis, sultana; açgözlülük de onun emrinde çalışan bir köleye benzetilmiştir. Nefse hizmet eden kul sadece açgözlülük değildir. Açgözlülük dışında nefse hizmet edenler vardır; ancak en büyük hizmeti açgözlülük vermektedir.

### 1.2.4. Kanaat kişidir

“**Kanâ’at** fakrıyla uş **gele** şimdi

*Bakadur düşmene gör n’ide şimdi*<sup>14</sup> (RN, 43: 57).”

“Çagırdı muştucu **geldi kanâ’at**

*Harîr tonlar geyer biner burâg at*<sup>15</sup> (RN, 43: 58).”

“Akıl dir câsusa yort imdi girü

**Kanâ’ata haber** benden **degirü**<sup>16</sup> (RN, 49: 88).”

“Aşaklıkla **kanâ’at** hoş **yâr oldı**

*Ne kim isterisen anda var oldı*<sup>17</sup> (RN, 62: 174).”

Hedef alan: kanaat

Kaynak alan: kişi/dost/sevgili

<sup>12</sup> “(Tamah) yolumu keserek beni aldattı. Bugün yarın derken ömrümü tüketti (Günay ve Horata 2019: 119).”

<sup>13</sup> “Hepsi, ‘nefs’ in kulları olduklarını, büyüklerinin de Tamah olduğunu, söylediler (Günay ve Horata 2019: 119).”

<sup>14</sup> “Kanâat, fakr ile işte şimdi gelir. Bak, düşman şimdi ne yapabilecek dikkat et (Günay ve Horata 2019: 119).”

<sup>15</sup> “Haberci, onu çağırıldı ve Kanâat geldi. O, ipek elbiseler giyer ve Burak ata biner (Günay ve Horata 2019: 119).”

<sup>16</sup> “Akıl, habercisine: «Şimdi tekrar git ve Kanâat’e benden haber götür.» der (Günay ve Horata 2019: 125).”

<sup>17</sup> “Tevâzu ile Kanâat, dost oldular. Ne istersen onlarda bulunmaya başladı (Günay ve Horata 2019: 141).”

Yukarıdaki dizeler incelendiğinde “gelmek, giysi giymek, at binmek, yâr olmak” gibi ifadeler insana ait özelliklerin kanaate aktarıldığı görülmektedir. Yunus Emre'nin tasvirine göre kanaat, yoksullukla gelmesine rağmen ipek giysiler giyip Burak ata binebilecek kadar değerli bir şahsiyettir. Burak at, Muhammet peygamberin Miraç'a yükseldiği sırada bindiği attır. Kanaat, yalnızca peygamberin bindiği ata binmeye layık görülecek şekilde imgenmiştir. Bu imge, “Kanaat (değerli bir) kişidir” metaforunu içermektedir. Genel çerçevede kanaatin bir kişi olduğu belirten dizelerde alt metafor olarak “Kanaat alçakgönülün dostudur” metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Kanaat etmenin yolu alçakgönüllü olmaktan geçmektedir. Alçakgönüllü olan kişi de kanaatkar olan kişi de nefesine hakim olan ve azla yetinmeyi bilen, kibir ve açgözlülüğten uzak kişilerdir. Benzer özelliklere sahip bu iki özelliğin dost benzetmesiyle anılması uygun gözükmemektedir.

### 1.3. Taşıyıcı/kapsayıcı metaforlar

Taşıyıcı/kapsayıcı metaforlar; kaynak alanda yer alan mekan, yer, kapsayan nesne gibi kavramlara ait özelliklerin hedef alandaki kavrama aktarılmasıyla oluşturulan metaforlardır. Taşıyıcı/kapsayıcı metaforlarda hedef alandaki kavrama, bir yerden bir yere götürme, ulaştırma ya da kap şeklinde olma, kapsayıcı olma gibi anlamlar yüklenmektedir. George Lakoff ve Mark Johnson'a göre,

*“İnsanlar tecrübelerinin bazılarını taşıyıcı olarak kavramsallaştırırlar. Bu tür kavramsallaştırmalar genelde görüş alanımız, olaylar, eylemler faaliyetler ya da durumlarla ilgili olur ve insanlar bunları belli bir yer biçiminde algılayarak vurgulamak isterler. Bu durumda taşıyıcı metaforlar (container m.) ortaya çıkar”* (Lakoff ve Johnson, 1980; akt. Yunusoğlu, 2016).

#### 1.3.1. Açgözlülük hapistir

*“Tamâ habsine düşdüm çıkamazın*

*Katı berkdür divârı yıkamazın*<sup>18</sup> (RN, 41: 45).”

Hedef alan: açgözlülük (tamah) Kaynak alan: hapishane

Beyitte, açgözlülük, bir yer adı olan “hapis/hapishane”ye benzetilmiştir. Bu benzetmeyle dikkat çeken ilk metafor “Açgözlülük hapishanedir” metaforudur. Hapishane, içine girilen bir yer olması sebebiyle incelenen ifadelerde, ontolojik metafor çeşitlerinden kap metaforunun da yer aldığı görülmektedir. Beyitte bir diğer metafor olarak “Açgözlülük kaptır” metaforu kullanılmıştır. Bu kap, kişinin içine girdiğinde çıkması zor bir kaptır. Bu zorluk, dizede yer alan “katı berkdür divârı” ifadesi ile işaret edilmiştir. Bu ifadede ontolojik metaforlar içinde yer alan fiziksel metaforun kullanıldığı görülmektedir. “Açgözlülük hapishanesinin duvarı serttir” metaforuyla açgözlülük hapishanesinin duvarının fiziksel özelliği sertlik/yumuşaklık bakımından nitelenmiştir. Öyleyse kişi bu kabın içinde yer almadan önce iyi düşünülmelidir. Aksi takdirde bu kaptan çıkmaya/kurtulmaya çalıştığında başarılı olmasını engelleyecek engellerle/duvarlarla karşılaşacaktır.

<sup>18</sup> “Tamah hapsine düştüm, çıkamam. Duvarı, çok sağlamdır yıkamam (Günay ve Horata 2019: 117).”

### 1.3.2. Açgözlünün yeri tamudur

*“Tamâdârun yiri Tamu'da olur*

*Kaçan Tamud'olan âsûde olur<sup>19</sup> (RN 42: 51).”*

Hedef alan: açgözlü (kişi)      Kaynak alan: cehennem

Yunus Emre'nin bu dizeleri incelendiğinde ontolojik metaforlardan taşıyıcı/kapsayıcı metaforun kullanıldığı açıktır. “Açgözlünün yeri tamudur” metaforuyla açgözlü olan kişinin yeri belirlenmiştir. Tamu, eski Türk inanışında suçluların ahirette cezalandırılacağı yer olarak bilinmektedir. Daha önce açgözlülük için hapisane benzetmesi yapan şair, bu defa açgözlü olan kişiye yönelik sert ifadeler kullanmıştır. Şaire göre açgözlülük, mutlaka cezalandırılacak olan bir davranıştır ve açgözlü olan kişinin mutlu olması mümkün değildir.

### 1.3.3. Açgözlülük taşıyıcı nesnedir

*“Tamâ kervânıyla yoldan azdum*

*Sana geldüm çün ögüm sende sezdim<sup>20</sup> (RN, 41: 43).”*

Hedef alan: tamah      Kaynak alan: kervan

Açgözlülüğün bu dizelerde kervan sözcüğüyle somutlaştırıldığı görülmektedir. Kervan, bir yerden başka bir yere yolcu ya da mal taşıyan binek hayvan sürüsüdür. Kişi, adı açgözlülük olan bu kervana katılarak bulunduğu yerden/yoldan başka bir yere/yola geçiş yapacaktır. Bu sebeple “Açgözlülük taşıyıcı nesnedir” metaforu karşılaşılmaktadır. Bir kervan olarak açgözlülüğün kişiyi bulunduğu yerden alarak ulaştırdığı yerin iyi bir yer olmadığı, dizede yer alan “*yoldan azdum*” ifadesinden anlaşılmaktadır. Yoldan azmak, Eski Anadolu Türkçesinde “Yoldan çıkmak, sapıtmak, yolunu şaşırma (Kanar 2011: 785).” anlamlarında kullanılmıştır. Kervan hareket eden bir nesne olduğu gibi zaman zaman bir yerde sabitlenmektedir. O halde kişi, kervanın durakladığı noktada bu kervandan ayrılma seçeneğine de sahiptir. Kişinin, bunu başarabilmesinin aklın yardımıyla mümkün olduğunu sonraki dizelerden anlamak mümkündür.

## 2. Yönelim metaforları

Yönelim metaforları, kavramsal metaforların bir türüdür. Kültürden kültüre değişiklik gösteren yönelim metaforları bir kavrama uzay/meکان yönelimi verir. George Lakoff ve Mark Johnson'a göre,

*“Yönelim metaforları (orientational m.), boşlukta birbiriyle ilişki kuran kavramlar ile ifade edilen metaforlardır. Bu tür metaforlar, yukarı ve aşağı, iç ve dış, ön ve arka, ileri ve geri, derin ve yüzey, yakın ve uzak, merkez ve çevre gibi kavramların uzamda/mekânda yönelmeleri ile yapılmaktadır”* (Lakoff ve Johnson, 1980; akt. Yunusoğlu, 2016).

<sup>19</sup> “Tamah ehlinin (açgözlü insanların) yeri cehennemdir. Ne zaman cehenneme girerlerse, o zaman âsude olurlar (Günay ve Horata 2019: 119).”

<sup>20</sup> “Tamah (açgözlülük) kervanıyla yoldan çıktım. Sonunda çarenin sende olduğunu anladım ve sana geldim (Günay ve Horata 2019: 117).”

### 2.1. Açgözlülük hapishanesi aşağıdadır

“*Tamâ habsine düştüm çıkamazın*

*Katı berkdür divârı yıkamazın*<sup>21</sup> (RN, 41: 45).”

Hedef alan: açgözlülük hapishanesi

Kaynak alan: aşağıda (bir yer)

Yunus Emre'nin bu beyiti incelediğinde “Açgözlülük hapistanedir” ve “Açgözlülük hapishanesi aşağıdadır” metaforlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu başlıkta, başlığa konu olması sebebiyle “Açgözlülük hapishanesi aşağıdadır” metaforunun kullanımı incelenmiştir.

Yunus Emre'nin kullandığı metaforunda kaynak alan olarak ifade edilen “*aşağıda (bir yer)*” kavramının özellikleri hedef alan olan “*açgözlülük hapishanesi*”ne aktararak anlatılmıştır. Beyitte açık açık açgözlülük hapishanesi aşağıdadır ifadesine rastlanmamakta; ancak beyitte yer alan “*düştüm*” ifadesinden yola çıkıldığında bu metaforun kullanıldığı anlaşılmaktadır. Düş- eylemi için Türkçe sözlüğün ilk iki maddesinde “Yer çekiminin etkisiyle yukarıdan aşağıya inmek ve durduğu, bulunduğu, tutunduğu yerden ayrılarak veya dayanağını yitirerek yukarıdan aşağıya inmek (TDK 1998: 658, 659).” tanımları yapılmıştır. Tanımlara bakıldığında Yunus Emre'nin soyut bir kavramın anlaşılabilirliğini arttırmak için “*düş-*” eyleminden akla gelen göstergedeki özelliği kullandığı görülmektedir.

Yönelim metaforlarında yön olarak aşağı kavramı kullanımının genellikle olumsuz çağrışım için kullanıldığı bilinmektedir: “*İyi olan yukarıda, kötü olan aşağıdadır; erdemli olan yukarıda erdemsiz olan aşağıdadır*” (Lakoff ve Johnson, çev. Gökhan Y. Demir 2015:43). O halde, Yunus Emre'nin açgözlülük hapishanesiyle ilgili metaforik anlatımının altında, okuyucuya açgözlülük hapishanesinin kötü bir yer olduğunu; ancak erdemsiz olanın orada konumlanacağını anlatma isteğinin yattığını ifade edilebilir.

### 3. Yapısal metaforlar

Kavramsal metafor türlerinden biri olan yapısal metaforlar, ontolojik ve yönelim metaforlarından çok daha zengin bir aktarım sunar. George Lakoff ve Mark Johnson'a göre,

“Yapısal metaforlar, bir kavramın bir başkası tarafından metaforlu olarak yapılandırılmasıyla meydana gelen metaforlardır” (Lakoff ve Johnson, 1980; akt. Yunusoğlu, 2016).

#### 3.1. Kanaat hükümdardır

“*Gazâdan geldi şeh tahtın oturdu*

*Sipâhîler kamu tapuya turdu*<sup>22</sup> (RN, 45: 69).”

“*Kanâ'at geld'oturdu taht(ı) aldı*

*Harâmîler hemân yollarda kaldı*<sup>23</sup> (RN, 48: 86).”

<sup>21</sup> “*Tamah* hapsine düştüm, çıkamam. Duvarı, çok sağlamdır yıkamam (Günay ve Horata 2019: 117).”

<sup>22</sup> “Pâdişah (Kanâat), gazadan geldi ve tahtına oturdu. Askerlerinin hepsi, gelip huzuruna el bağladılar (Günay ve Horata 2019: 121).”

<sup>23</sup> “*Kanâat*, (gönül ülkesinin) tahtına oturunca, haramîler (yol kesen eşkiyalar) yollarda kaldılar (Günay ve Horata 2019: 125).”



**“Kanâat hoş otursun taht anundur**

‘Atâ-yn devlet ile baht anundur<sup>24</sup> (RN, 49: 89).”

Hedef alan: kanaat      Kaynak alan: hükümdar/padişah

Kanaat, yukarıda yer alan dizelerde bazı niteliklerle ifade edilmiş, bu nitelikler “Kanaat hükümdardır/padişaktır” metaforunun kullanıldığına işaretler. “Tahta oturmak, sipahileri olmak, devlet sahibi olmak” gibi özellikler; ancak bir hükümdara atfedilebilir. Kanaatin okuyucuya bir hükümdar olarak aktarılması, kanaat sahibi olmakla elde edilecek güce dikkat çekmektedir. Daha önce “açgözlülük düşmandır” metaforunun kullanıldığı dizelerde, kanaat, açgözlülüğün askerlerini öldürmüş ve şehri bu işgalcilerden kurtardığına yer verilmişti. Burada işgalcilerden boşalan şehrin tahtına kanaatin oturduğu ve asıl hükümdarın o, olduğu görülmektedir.

**3.2. Kanaat askerdir**

“*Sımkdı cümlesi girü kayıkma*

**Döker oğln kızın kimseye bakmaz<sup>25</sup> (RN, 44: 62).**”

“*Sıyup çerisin iline akarlar*

*Kovup oğln kızın şehri yakarlar<sup>26</sup> (RN, 44: 62).*”

Hedef alan: kanaat      Kavram alan: asker

Yapısal metaforun bir örneği görülen dizelerde, kanaat için kullanılan “*sımkdı, oğln kızın (kanını) döker, çerisini sıyup şehri yakar, iline akar*” gibi ifadeler “Kanaat askerdir” metaforunun kullanımını göstermektedir. Burada bahsi geçen şehrin kurtarıldığı düşman açgözlülük, onun hanesine ait kimseler ve ona hizmet eden askerlerdir. Kanaat, açgözlülük düşmanı ve askerlerine karşı güçlüdür. Kanaatin olduğu yerde açgözlülüğün kazanması mümkün değildir. Yunus Emre’nin ifadelerine göre açgözlülük, kurtulması mümkün bir davranıştır. Daha önce, en katı şekilde, hapisane ya da cehennemle cezalandırılan açgözlülük, yok edilebilir ve böylece olumsuz sonuçlardan kurtulmak mümkün olur. Bu kurtuluşu sağlayan, kanaatin şehri yakma eylemidir. Kanaatin şehri yakması, ateşe vermesi, yıkım yaratmak ya da zarar vermek amacıyla yapılmış bir eylem olarak düşünülmemelidir. Türk düşünce sisteminde ateş, tıpkı su gibi arındırma özelliğine sahiptir. Bu sebeple kanaatin şehri yakma sebebinin açgözlülüğün ortaya saçtığı kiri tamamen temizlemek ve ortadan kaldırmak olduğu düşünülebilir.

**Sonuç**

Yapılan çalışmada, *Risâletü'n-Nushiyye* adlı eserde, açgözlülük ve kanaat kavramlarına yönelik on üç adet kavramsal metafor kullanımı tespit edilmiştir. En çok faydalanılan metafor türü, dokuz adet metaforun kullanıldığı ontolojik metaforlar olmuştur. Dokuz metaforun yedisi açgözlülük, ikisi kanaat ile ilgilidir. Ontolojik metaforlar içerisinde en sık kullanılan metafor türü ise dört adet metaforun tespitiyle kişileştirme metaforları olmuştur. Kişileştirme metaforlarının üçü açgözlülük, biri kanaat ile ilgilidir. Kişileştirme metaforlarından sonra en çok kullanılan bir diğer ontolojik metafor, taşıyıcı/kapsayıcı metaforlardır. Bu başlıkta, toplam üç adet metaforun kullanımı tespit edilmiştir. Bu metaforların ikisi açgözlülük, biri kanaat ile ilgilidir. Varlık ve nesne metaforları ile ilgili iki adet metafor

<sup>24</sup> “*Kanâat hoş otursun, taht onundur. Devletin yüce makamı ve baht onundur (Günay ve Horata 2019: 125).*”

<sup>25</sup> “*Hepsi öldürüldü, artık geri gelemezler. Oğlunu, kızını bırakıp ardına bile bakmazlar (Günay ve Horata 2019: 121).*”

<sup>26</sup> “*Askerlerini öldürüp şehre girerler. Oğlunu, kızını kovup şehri yakarlar (Günay ve Horata 2019: 121).*”

kullanımı tespit edilmiş olup biri açgözlülük diğeri kanaat ile ilgilidir. Kavramsal metaforun diğeri türlerine ait metaforların kullanımları; yapısal metaforlar iki adet (kanaatle ilgili), yönelim metaforları bir adet (açgözlülükle ilgili) olarak belirlenmiştir.

İncelenen eserde açgözlülük ile ilgili metaforların kullanımında; açgözlülüğün düşman, askeri öldürülen, kişiyi yolundan alan, kişiyi aldatan, dünyayı esir eden, ömrü tüketen biri, hapisane ve cehennem gibi düşülecek bir yer gibi olumsuz ifadeler barındıran betimlemelerden yararlandığı görülmektedir. Kanaatle ilgili metaforların kullanımında ise kanaat; ipek giyen, Burak ata binen, güçlü, taht, devlet makamı ve talih sahibi, dost gibi olumlu ifadeler kullanılmıştır. Yunus Emre'nin sözcük seçimi yaparken bunu bilinçli yaptığı, okurun zihninde açgözlülükle ilgili olumsuz imaj oluştururken kanaatle ilgili olumlu imaj oluşturmak istediği bellidir.

Kanaatle ilgili sonsuz yiyecektir metaforu kullanılan eserde, açgözlülük için tat (haz, gelip geçici heves) metaforunun kullanılması, birbirine zıt kavramların aktarımında da zıt anlamlı ifadelerin kullanıldığını göstermektedir.

Çalışma, sadece iki kavram üzerine sınırlandırıldığı için elde edilen veriler ile ilgili çıkarımlar kısıtlıdır. Eserin tamamı ve eserde yer alan kavramlar dikkate alınarak metafor incelemesi yapıldığında Yunus Emre'nin kavram dünyasına ait daha geniş verilere ulaşmak mümkün olacaktır.

#### Kaynakça

- Çetinkaya, B. (2017). Kutadgu Bilig'de Kavramsal Metaforlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:19, Sayı: 2, 377-399.
- Günay, U. ve Horata, O. (2019). *Risâletü'n-Nushiyye Yunus Emre*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları. (2003).
- Tatcı, M. (2005). *Yunus Emre Külliyyatı III: Risâletü'n-Nushiyye-Tenkitli Metin*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2012). *Yazım Kılavuzu*, Ankara: TDK Yayınları.
- Uludağ, S. (2012). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Yunusoğlu, M. K. (2016). *Budist Türk Çevresi Eserlerde Metaforlar*, Ankara: TDK Yayınları.

## 21. Oscar Schlemmer'in hareketli tasarım yaklaşımının Robert Wilson'ın sahne tasarımı üzerindeki etkisi

Memet Ali ZEREN<sup>1</sup>

**APA:** Zeren, M. A. (2023). Oscar Schlemmer'in hareketli tasarım yaklaşımının Robert Wilson'ın sahne tasarımı üzerindeki etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 345-355. DOI: 10.29000/rumelide.1342111.

### Öz

20. yüzyılın önemli öncü sanatçılarından biri olan Oscar Schlemmer, Bauhaus sanat ve tasarım hareketine sanatsal, performatif ve teorik alanlardaki katkılarıyla bilinmektedir. Sanatçı performans sanatında, geleneksel hikâye anlatımı yerine görsel ve sembolik unsurlara dayanan, anti-Aristotelesçi bir yaklaşım gösterir. Bununla birlikte anlatsal olmayan bir ifade biçiminin yaratılmasını vurgulayan, zamanına göre yenilikçi bir sanatçı ve tasarımcıdır. Sanatçının performans sanatındaki temel yaklaşımı, insan bedeninin uzaydaki hareketine odaklanmaktır. Schlemmer, oyuncularını mekânın canlı tasvirini kullanarak temsili olmayan ve anti-mimetik bir tiyatro yaratmayı amaçlar. İnsan bedenini geometrik bir alanda yapay bir figür haline getirerek insanlığın evrensel bir sembolü olarak resmedip, kendi çağına yenilikçi bir yaklaşım getirmiştir. Bu yaklaşımıyla sahne sanatlarına yeni bir bakış açısı sunarak kendinden sonra gelen birçok sanatçıyı etkilemiştir. 1970'lerde yükselen yeni performans temsillerinin yanı sıra günümüz performanslarında da Schlemmer'in etkisi devam etmektedir. Schlemmer'in bu yenilikçi yaklaşımından etkilenerek kendi özgün performatif estetiğini oluşturan çağdaş sanatçılardan birisi de Robert Wilson'dır. Bu çalışmada, Oscar Schlemmer'in hareket ve tasarım teorilerinin Robert Wilson'ın sahne tasarımı stili üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve yapı analizi kullanılarak Schlemmer'in önemli performanslarından biri olan Triadic Ballet'nin sahnelenme biçiminin Wilson'ın sahne tasarımı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bunun yanı sıra Wilson'ın günümüz çağdaş sahne tasarımıdaki yaklaşımı hakkında derinlemesine araştırma yapılmıştır. Araştırmanın amacı günümüz sanatına önemli etkisi olan Wilson'ın, Schlemmer'in teorilerini kendi pratiğine nasıl dahil ettiğini göstermek ve sanatçının iki boyutlu sahneleme anlayışının çözümlemesini yapmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Oscar Schlemmer, Robert Wilson, sahne tasarımı, performans sanatları, Triadic Ballet

## The influence of Oscar Schlemmer's approach to motion design on Robert Wilson's stage design

### Abstract

Oscar Schlemmer, one of the 20th century's most important avant-garde artists, is known for his artistic, performative, and theoretical contributions to the Bauhaus art and design movement. The artist shows an anti-Aristotelian approach based on visual and symbolic elements instead of conventional storytelling in his performance art. However, he is an innovative artist and designer for his time, emphasizing the creation of a non-narrative form of expression. His basic approach to performance art is to focus on the movement of the human body in space. Schlemmer aims to create

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Temel Sanat Eğitimi Anasanat Dalı (İzmir, Türkiye), memzeren@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9928-2607 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342111]

a non-representational and anti-mimetic theater using actors and a live depiction of space. By turning the human body into an artificial figure in a geometric space and depicting it as a universal symbol of humanity, he brought an innovative approach to his era. With this approach, he offered a new perspective on the performing arts and influenced many artists who came after him. In addition to the new performance representations that emerged in the 1970s, Schlemmer's influence continues in today's performances. Robert Wilson is one of the contemporary artists who, influenced by Schlemmer's innovative approach, has created his unique performative aesthetic. This study analyzes the influence of Oscar Schlemmer's movement and design theories on Robert Wilson's stage design style. In this context, by using content and structure analysis from qualitative research methods, the effect of the staging of Triadic Ballet, one of Schlemmer's important performances, on Wilson's stage design was investigated. In addition, in-depth research was conducted on Wilson's approach to contemporary stage design. The research aims to show how Wilson, who has a significant influence on contemporary art, incorporates Schlemmer's theories into his practice and to analyze the artist's two-dimensional staging approach.

**Keywords:** Oscar Schlemmer, Robert Wilson, stage design, performing arts, Triadic Ballet

## Giriş

Oskar Schlemmer (1888) insan formuna dair soyut ve hassas resimlerinin yanı sıra avangart performans prodüksiyonlarıyla tanınan Alman ressam, heykeltıraş, koreograf ve tasarımcıdır. Schlemmer, saf soyutlama ile temsili sanat arasındaki boşluğu doldurma konusunda çalışmalar yapmıştır. Çalışmaları ağırlıklı olarak soyut olsa da resim, heykel ve performanslarında insan vücudunun fiziksel yapısına dair unsurları korumuştur. Sanatçı Almanya'da 1919'dan 1933'e kadar faaliyet gösteren etkili bir modernist sanat okulu olan Bauhaus hareketinin bir parçası olmuştur. Schlemmer'in çalışmalarında geometrik şekilleri kullanması ve insanlarla makineler arasındaki ilişkiye olan ilgisi kendi dönemi içerisinde oldukça önemli bir özgünlük olduğu söylenebilir. Sanatçı beden, şekil, renk ve mekân arasındaki ilişkiyi 'sanatsal metafizik matematik' olarak araştırarak bu terimi resim, heykel ve sahne tasarımı alanlarındaki çalışmalarını tanımlamak için kullanmıştır. Schlemmer'in çalışmaları, geometrik şekilleri kullanması ve insanlarla makineler arasındaki ilişkiye duyduğu ilgiyle karakterize edilmiştir (Theartstory, 2023). Schlemmer'in performans sanatına yenilikçi yaklaşımı ve geometri ile soyutlamayı bir arada kullanması, sanat ve tasarım dünyası üzerinde kalıcı bir etki yaratmıştır. Çalışmaları, özellikle performans sanatı, dans, tiyatro alanlarında sayısız sanatçı ve tasarımcıyı etkilemiştir. Schlemmer'in kendisinden sonra gelen sanatçıları etkilemesinin en önemli unsurlarından biri de Triadic Ballet'i yaratmasıdır. Bu avangart performans, geometrik şekilli kostümler ve soyut sahne tasarımı içerir. Bu performans biçiminde Schlemmer'in oyuncularını oldukça stilize bir şekilde hareket ederek hem eğlenceli hem de sofistike yeni bir ifade biçimi yaratmışlardır. Triadic Ballet, modern dans ve performans sanatının gelişiminde ve sahnelemede yenilikçi olması nedeniyle önemli bir etkiye sahiptir. Schlemmer'in insanlar ve çevreleri arasındaki ilişkiye olan ilgisinin tasarım alanında da kalıcı bir etkisi olmuştur. Sanat ve tasarımın pratik bir amaca hizmet etmesi gerektiğine inanmış hem estetik açıdan hem de işlevsel eserler yaratmaya çalışmıştır. Bu yaklaşım, nesiller boyu tasarımcıları, özellikle de endüstriyel tasarım alanıyla ilgilenenleri geometrik soyutlama ve yeni anlatı olanakları açısından etkilemiştir.

Schlemmer'in fikirlerinden etkilenen çağdaş sanatçılardan biri de Robert Wilson'dır. Bu çalışmada, Triadic Ballet'ye odaklanılarak Schlemmer'in hareket ve tasarım teorilerinin Wilson'ın sahne tasarım stili üzerindeki etkisi üzerine araştırma yapılmıştır. Çalışmanın gövdesi 2 bölümden oluşturulmuştur.

İlk bölümde Oscar Schlemmer'in sanatçı ve tasarımcı özelliğine dair bilgiler verilmiştir. Sanatçının hareket ve tasarım teorilerinden oluşan bu bölümde 'hareket tasarımı' kavramına ve sahnelemede mekanik ve koreografik hareketlerin kullanımına odaklanarak Schlemmer'in hareket ve tasarım teorilerine genel bir bakış sağlanmıştır. Bunun yanında Schlemmer'in performanslarında mekânın önemi ve zıtlıklarla tanımlanan evrensel bir sembolde yapay, geometrik bir varlık olarak insan vücudunun rolü tartışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise çağdaş Amerikan tiyatro yönetmeni ve sahne sanatçısı olan Robert Wilson'ın performatif anlayışında sahne tasarımı ve sahneleme planı incelenmiştir. Bu bağlamda Robert Wilson'ın prodüksiyonlarında Oscar Schlemmer'in sahne, ışık ve kostüm tasarımındaki etkileri üzerine Robert Wilson'ın oyunları örnek olarak verilmiştir. Yine bu bölümde, Schlemmer'in kuramsal ve pratik belirlemelerinin Wilson'ın sahne tasarım stilini nasıl etkilediğinin bir örneği olarak 'Triadic Ballet' analiz edilmiştir. Ayrıca, Schlemmer ve Wilson'ın 'Triadic Ballet'si arasındaki ilişkiyi anlamak için, mekân kullanımı, koreografi ve kostüm tasarımına odaklanılarak iki yapım arasındaki benzerlikler ve farklılıklar analiz edilmiştir.

### 1. Oscar Schlemmer ve 'Hareket Tasarım' Teorisi

Bauhaus okulu genel olarak modernist tasarım üzerine tanınmış olsa da sahne sanatları üzerinde bıraktığı etki açısından da önemli ölçüde etkiye sahiptir. Bu etkiler Oscar Schlemmer'in (1888-1943) yeni ve deneysel çalışmalarıyla ilişkilidir. Bauhaus Tiyatrosu, Oscar Schlemmer'in performansa yönelik teorik ve pratik çalışmalarıyla kendi özgün kimliğini kazanmıştır. Schlemmer'in performans sanatlarına olan yaklaşımı oldukça deneyseldir. Schlemmer yöneticiliğindeki Bauhaus sahne atölyesi, klasik Alman Dışavurumcu estetik anlayışının dışında tavır sergilemiştir. Schlemmer, zamanının genel eğilimlerinin aksine, performansta soyutlamayı keşfeden ilk sanatçı olduğu söylenebilir. Schlemmer'in Bauhaus sahnesinde tasarladığı performans sayısı az olmasına rağmen kendinden sonraki sanatçılar için önemli bir kaynak oluşturmuştur. (Lahusen, 1986).

Schlemmer'in çalışmalarında insanın hareketinin merkez olduğu ve her şeyin ölçüsü olduğu varsayılabilir. Sanatçıda insanın doğasında bir düzen özlemiyle birlikte hem kendi içindeki mekanik yasaları hem de kendisini çevreleyen uzayla ilişkisini yöneten yasaları analiz etme arzusu vardır. Teknoloji bu düzen arzusundan doğmuştur ve her zaman insanın kendisiyle ilişkilendirilebilir. Bu nedenle, modern sanatçının teknolojiyi kabulü, Schlemmer'in açıkladığı gibi, geleneksel sanatçıların ilkeleriyle hiçbir şekilde çelişmez. Sanatçının bu kullanım üzerine olan belirlemesi şöyledir (Schlemmer, 1978, s.118):

Günümüz sanatçıları makineyi, teknolojiyi ve organizasyonu takdir ettiklerinde, belirsizlik yerine kesinlik istediklerinde, bu kaostan kaçış ve biçime duyulan özlemden başka bir şey değildir. Ve sanatta yeni tezahürlerden ziyade eskiye döndüklerinde, o zaman gelenek ve yasayı onurlandırır. Stravinsky Bach ve Pergolesi'ye geri döndüğünde, Busoni Mozart'a döndüğünde ya da resim büyük ölçekte temsile geri döndüğünde, bu en güvenli temele geri dönüşten başka bir şey değildir: geleneğe (Schlemmer , 1978, s. 118).

Sanatçıya göre, 'biçim' tüm sanatlarda esastır; ancak insani durumun kendisi için temel olduğundan asla insana yabancı değildir. Oskar Schlemmer'in kendisi sahne sanatları eğitimi almamış olmasına ve Bauhaus'ta klasik bale dersleri olmamasına rağmen, bazı hareket tasarımlarını bale tekniğine dayandırmıştır. Schlemmer hareket tekniğine yenilik yapmamıştır; ancak performansın potansiyeline sahip olduğu sadelik ve okunaklılığa değer vermiştir. Bu açıdan Schlemmer'in teorileri Bauhaus'un genel felsefesiyle uyum içindedir. Bauhaus'ta geleneksel el sanatları müfredatın önemli bir parçası olmuş ve bu ekol hiçbir şekilde modern teknolojiye karşı durmamıştır. Bauhaus ekolündeki eğitim yaklaşımında sanatçıyı kaos ve karmaşadan kurtarmak için teknik ve biçim netliği vurgulanmıştır. Bu ekole göre

sanatçının eserini insanlıktan çıkararak teknoloji değil, dekorasyon ve süslemeye aşırı düşkünlüktür. Bununla birlikte Bauhaus sanatçıları formun kendisinin düşüncelerimizi ve duygularımızı şekillendirebileceğini savunmuşlardır. Walter Gropius bu olguyu şöyle yorumlamıştır; “zihnin bedeni dönüştürebileceği doğruysa, yapının da zihni dönüştürebileceği aynı derecede doğrudur” (Gropius, 1961, s. 14). Bu açıdan Bauhaus sanatçıları için, genellikle en sade haliyle biçimle başlamak mantıklı olmuştur. Onlara göre sanat eseri yaratıldıktan sonra anlamını analiz etme girişiminde bulunulabilir. Oskar Schlemmer'in çalışmaları bu basitlik arayışının bir sonucudur. Schlemmer'e (Schlemmer, 1978, s.118) göre:

Ben 'bir, üç' ve ABC ile başlamaktan yanayım, çünkü sadeliğin her önemli yeniliğin kök saldıği büyük bir güç olduğunu düşünüyorum' ve 'Dans hareketleri kişinin kendi hayatıyla, ayakta yürümesiyle başlamalı, sıçrama ve dansı daha sonraya bırakmalıdır.

Schlemmer'in Triadic Ballet'si bu teoriyi mükemmel bir şekilde örneklendirmiştir. Dans hareketi açısından hareket çok basittir. Dansçıları temel klasik adımlar kullanılsa da bale virtüöziteden tamamen yoksundur. Schlemmer bunun yerine, kostümlerin şekilleri ve dansçıların hareketleriyle mükemmel bir uyum içinde olan, büyük bir netliğe sahip zemin desenleri yaratmaya odaklanmıştır. Bu basitlik ve açıklık arayışı, onu insanın mekânını, verimliliğini ve bunların dansa tercümesini yakından incelemeye yöneltmiştir. Bu açıdan Schlemmer'in performans anlayışında 'insansızlık' durumunun söz konusu olduğu söylenebilir. Schlemmer öğrencilerine sık sık kuklaların hareketlerini taklit ettirmiştir. Onun anlayışına göre oyuncuların böylece geleneksel tarzlardan tamamen farklı jestleri keşfetmeleri sağlanmıştır. Bunun yanında, dansçıyı teknolojik çağı temsil edecek yeni semboller yaratma çabasına indirgemek istememiştir. Bu yeni semboller arasında oyuncu, mekanik bir figür olabilir, ancak bu figür asla insan dansçının yerini alamaz. Schlemmer'e göre; makineleşme, insanı sahnede sunmak için sadece birkaç seçenektir. Ona göre, makineleşme çağımızın bir parçası haline gelmiştir, ancak asla ayrıcalıklı bir seçenek olamaz. Schlemmer (Schlemmer, 1987, s.17) makineleşmeyi şöyle tanımlamıştır:

Artık hayatın ve sanatın her alanında hak iddia eden amansız bir süreç. Makineleştirilebilecek her şey makineleştiriliyor. Sonuç: makineleştirilemeyecek olanın farkına varmamız.

Schlemmer, mekanik tiyatroun yanı sıra, soyut biçimselden komik, yüce, politik ve meta-fiziksel tiyatroya kadar uzanan çok sayıda başka tiyatro biçimlerinde de üretimler yapmıştır. Tüm çalışmalarının merkezinde insan vardır. Ona göre insan kavramı geleneksel tiyatroun büyük ölçüde ihmal ettiği farklı şekillerde keşfedilmelidir. Schlemmer, Weimar ve Dessau Bauhaus'ta Sahne Atölyesi direktörü olarak görev yaptığı yıllarda, Bauhaus'un savaş arası yıllarda performans yapımına yaptığı son derece etkili katkıyı özetleyen bir dizi tiyatro eseri, dans, sirk gösterisi, kabare ve Fasching partisi tasarlamıştır. Bauhaus'taki pek çok meslektaş gibi (Kandinsky ve Paul Klee dahil) Schlemmer de ilk olarak soyut mekânın insan bedenine göre uyarlanıp uyarlanmaması gerektiği sorusuyla uğraşmıştır. Bunun yanı sıra Schlemmer, kendine mekânın doğanın taklidine mi dönüştürülmesi gerektiğini, yoksa tersine insan bedeninin soyut mekânın kalıbında yeniden mi şekillendirileceği problemi üzerine uğraşmıştır. Schlemmer bu soruyu, Kandinsky'nin iddia ettiği gibi soyutlamanın soyutlama uğruna elde edilemeyeceğini savunarak çözmüştür (Sutil, 2014). Schlemmer'e göre geometrik soyutlama insan bedenine özgü şekillerden çıkarılmalıdır; örneğin elin açılmış parmakları yıldız formunda veya katlanmış kolların sonsuzluk işaretine benzer şekilde olmalıdır. Başka bir deyişle Schlemmer, somutlaştırılması ve hissedilmesi gereken matematiksel nesnelere savunmuştur: 'geometri, Altın Bölüm, orantı kanunları' diye adlandırdığı bu bölümleri şöyle açıklamıştır (Schlemmer, 1990, s.142):

...Deneyimlenmedikleri sürece cansız ve verimsizdirler, dokunmalı ve hissetmeliyiz. Kendimizi Tanrı'nın mucizelerine teslim etmeliyiz. Orantılar, matematiksel ilişkilerin muhteşemliği ve yasalarımızı sonuçlardan türetiyoruz.

Oskar Schlemmer çalışmalarında büyük oranda matematiğin gücünden faydalanarak sahne üzerinde soyutlama yapmıştır. Schlemmer'in hareket halindeki matematiğinin dili zorunlu bir dil olmaktan ziyade, hareket halindeki kişinin öğrenme yoluyla doğal olarak ve kendi kendine ürettiği bir dildir. Schlemmer'e göre, orantılı ve simetrik bedenlere sahip olduğumuz gerçeği göz önüne alındığında bedenlerimiz uzayda hareket eder. Sanatçıya göre hareket halindeki matematik insan vücudunun doğasında var olan matematikle paralellik gösterir (Sutil, 2014). Schlemmer, sanatı hayatın içinde kullanmak ve algılamak için matematikten yararlanmıştı. Schlemmer, sanatsal ve kültürel bir his yaratacak olan ve 'Baletik Matematik' olarak adlandırdığı bir performans alanı geliştirmiştir. Bu yeni estetik yaklaşımı şöyle ifade etmiştir (Gropius, 1961, s. 95):

Modern sanatçılar, entelektüel olmayan ve irrasyonel düşünce biçimlerinde orijinal ve ilksel bir dürtü aramanın yanı sıra, 'göreliliğin yeni matematiğini' keşfettiler. Şöyle devam etti: 'bu iki bilinç biçimi de- insan duygusu bir makine olarak ve yaratıcılığın en derin kuyularına dair bir içgörü olarak tek ve aynı özem'.

Schlemmer performansa dair temel ilkeler belirlemiştir. Bunlar: beden, mekân, hareket, fiziksel/maddi unsurların sentezi dünya, metafizik ve manevi boyutlardır. Schlemmer'in ilkeleri koreografik performansın bir mekân içinde yer almasıyla ilgilidir. Bu durum sadece sahneyi değil, aynı zamanda bütün bir alanı da kapsamaktadır. Bu yerleştirme biçimi 'performans alanının arkitektonik bir şekilde ele alınmasını' talep etmektedir (Sutil, 2014). Schlemmer, düzlem geometriyi ya da iki boyutlu uzamı (iki boyutlu dansçının üzerinde hareket ettiği yüzey veya zemin) üç boyutlu, katı geometrisi ile hareket eden beden olarak tasarlamıştır. Bu bağlantı özellikle Schlemmer'in sanatsal vizyonunun merkezinde yer almıştır. Bu açıdan Schlemmer'in danslarının çoğu dansçı ve kompozisyon arasındaki matematiksel ilişki üzerine inşa edilmiştir. Düzlem ve dansçıyı bir bileşen olarak görerek her ikisini de koreografik bir sentezle oluşturmuştur. Bu belirlemeden yola çıkarak Schlemmer'in performatif anlayışında dansçının içinde hareket ettiği düzlem olmadan dansçı olmaz belirlemesi yapılabilir. Bu bağlama ek olarak, Schlemmer, dansçıların yollarını belirleyen konfigürasyonlar olarak tanımladığı ve bazı durumlarda dansçıların giydiği formlarla özdeş olan bir 'zemin geometrisi' fikrini vurgulamıştır (Schlemmer, 1990, s. 162). Schlemmer bu fikri ilk olarak 1926'da Dessau Bauhaus'ta ürettiği üçlü Uzay Dansında (Raumtanz) keşfetmiştir. Vücut şekli ve dans eden otomatın diyagramlaştırılmış dans pistinde hareket ederken ürettiği şekiller aynıdır. Schlemmer ayrıca çeşitli geometrik desenlere sahip halıları (özellikle satranç tahtaları), vücudu harekete geçirmek için izgara benzeri bir tuval olarak kullanmıştır. Schlemmer, Aralık 1925 ortalarında yazdığı bir günlükte bu geometrik halının provalarda nasıl kullanılması gerektiğini şöyle açıklamıştır (Schlemmer, 1990, s.186):

...her alan numaralandırılacak ve dans sırasında numaralar seslendirilecek. Enstrümanlar için de benzer bir prosedür uygulanacak ve aynı şekilde renkler, alan ve benzerleri için de... Acil hedef: farklı alanları yöneten farklı ilkeleri keşfetmek.

## 2. Robert Wilson Estetiğinin'de Oscar Schlemmer Etkisi

Robert Wilson, ağırlıklı olarak sahne sanatları alanında çalışmış Amerikalı bir yönetmendir. Bunun yanı sıra enstalasyon, resim ve heykelleriyle de tanınmaktadır. Wilson'ın yönetmenlik tarzı, bir ressam ve mimar olarak edindiği deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Bu deneyimler sayesinde çalışmalarını geleneksel türlerin ötesine geçer. Delgado'ya göre; "Wilson, temsili sanatın istikrarına meydan okudu ve tiyatro, opera, film ve plastik sanatları birbirinden ayıran geleneksel sınırları kırdı" (Delgado, 1996).

Wilson genel olarak, dans-hareket, tiyatro, video, resim, heykel, enstalasyon, müzik ve mekâna özgü çalışmalar gibi birçok disiplinin tekniğini kullanır ve birleştirir. Wilson geleneksel bir tiyatro geçmişinden gelmediği için tiyatroya farklı bir değer sistemiyle yaklaşmaktadır. Çalışmalarının kökeninin Birleşik Devletler, Waco, Teksas'ta geçen hayatından başlayarak 1960'larda New York'taki ilk deneyimlerinin ve o zamandan beri yaptığı seyahatlerin de bir ürünü olduğu söylenebilir. Robert Wilson'ın çalışmaları birçok nedenden ötürü kendine özgüdür. Wilson'ın çalışmalarının en önemli özelliğinin, mekân ve hareket kullanımında yenilikçi olan görsel estetiği ve güçlü mimari bakış açısı olduğu söylenebilir. Işık kullanımı da Robert Wilson'ın çalışmalarında önemli ve aktif bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte ses tasarımı da Wilson'ın yenilikçi olduğu bir diğer önemli unsurdur. Wilson, eserlerinde imgeyi yaratmak için her alanda çok dikkatli ve spesifik davranmayı tercih eden bir sanatçıdır. Örneğin Wilson, dekorları inşa eden kişilerle yakın iş birliği içinde çalışır ve memnun kalmadığı ya da daha iyi bir şey olabileceğini düşündüğü bir dekoru yirmi kez değiştirir. Işıklandırma, Wilson'ın titiz gözleri nedeniyle olağandışı miktarda çaba gerektiren bir başka unsurdur.

Robert Wilson'ın çalışmaları birçok nedenden ötürü benzersizdir. Ses ve dil, Wilson'ın kullanmakta yine yenilikçi olduğu bir diğer önemli katmandır. "Wilson'ın estetiği... farklı sanat eserlerinin katmanlı unsurlarının bir birleşimidir" (Ebrahimian, 2004). Wilson'ın tarzının daha soyut bir unsuru olmasına rağmen, zaman da genel deneyimi tamamlamak için kullanılır. Wilson, dekor, kostüm ve ışık prodüksiyonlarında oldukça titiz davranan bir yönetmendir.

Wilson'ın sahnesinde her bir unsur diğerlerinden bağımsız olarak var olur; ancak unsurlar arasında bir bütünlük duygusu vardır. Ayrıntılara gösterdiği bu titizlikle, Robert Wilson'ın tiyatrosuna bakmak bir portreye, bir cansız nesneye ve bir manzaraya bakmak gibidir. Wilson'ın sahnesindeki her unsur bilinçli olarak oradadır ve metnin ya da yorumun bir parçasıdır. Eğer Wilson bir çift nesne sunuyorsa, bu ikisi arasında bir ilişki olduğu ve tek başlarına görülmemeleri gerektiği anlamına gelir. Wilson imgeyi yaratmak için açıkça tanımlanmış yapılardan, şekillerden ve formlardan yararlanır. Bu anlamda Wilson ile sahne görüntüsü bir metne dönüşmektedir. "Wilson'ın sahne imgesi, duruş, kostüm ve ışıkla keskin bir şekilde tanımlanmış, hepsi belirli bir ritme göre farklı bir şekilde hareket eden insan figürleri aracılığıyla yaratılır." (Ebrahimian, 2004, s. 16). Sanatçı günlük hareketler ve jestlerin yanında minimal ve tekrar eden hassas hareketler kullanır. Wilson'ın çalışmalarındaki hareketler son derece koreografiktir ve dans unsurlarını içerir. Wilson'ın hareketlerinin bu açıdan Oscar Schlemmer'in soyut danslarından etkilendiği söylenebilir. Schlemmer'in Triadic Ballet'indeki, koreografik anlayışı, dinamik görsel kompozisyonlar yaratmak için kesin ve stilize jestler kullanarak hareketin mekanla bütünleşmesini vurgulamıştır. Wilson'ın tiyatrosunda ise ayrıca ritüel ve görsel uyum duygusu uyandıran kasıtlı ve yavaş hareketlerle koreografiye titiz bir yaklaşım sergilenir. Schlemmer'in koreografik tekniklerinin etkisi, Wilson'ın hareket, zaman ve mekân arasındaki etkileşimi vurgulayan kasıtlı ilerleme ve jestsel dil kullanımında gözlemlenebilir.

Wilson oyuncularına belirli açılar, şekiller ve sürelerle çok özel hareketler verir. Wilson'ın tüm çalışmaları hassas bir koreografiye sahiptir. Wilson çalışmalarının çoğunda ağır çekim kullanır. Bu kontrollü yavaşlık harekete ağırlık katar. Wilson'ın ağır çekim kullanımı Pilinszky'e göre (Pilinszky, 1992, s. 26-33), film ya da pandomim gibi değildir, daha güzel ve daha tehlikeli ve beceriksizdir. Bazı gözlemlere göre, Wilson'ın çalışmalarındaki girişler neredeyse hiç fark edilmez çünkü son derece yavaştır. Wilson sadece hareketin kendisiyle değil, hareketin etrafındaki mekanla da ilgilenir. Kişinin başının arkasındaki ya da kolunun altındaki boşluğun farkında olduğundan bahseder. Bu farkındalık harekete daha büyük bir ağırlık ve varlık kazandırır. Tek bir el hareketi, etrafında boşluk olduğunda ve izleyicinin dikkatini dağıtacak hiçbir şey olmadığında çok daha fazla ağırlığa sahiptir. Wilson sadece

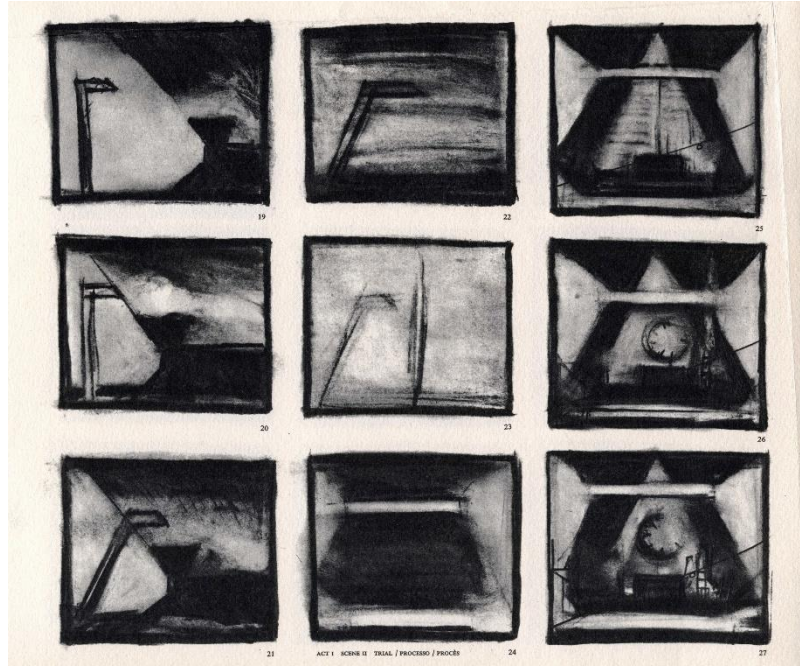


hareketin kendisiyle değil, hareketin etrafındaki alanla da ilgilenir. Kişinin başının arkasındaki ya da kolunun altındaki boşluğun farkında olmasından bahseder. Bu farkındalık harekete daha büyük bir ağırlık ve varlık kazandırır. Tek bir el hareketi, etrafında boşluk olduğunda ve izleyicinin dikkatini dağıtacak hiçbir şey olmadığında çok daha fazla ağırlığa sahiptir. Bu yaklaşımıyla yine Schlemmer'in hareket tasarımıyla bir paralellikte olduğu söylenebilir.

Wilson tiyatroya ilk başladığında, ışık ve sahne tasarımı hareketten daha az bir rol oynamıştır. Daha sonra ışık ve sahne tasarımına yönelmiş ve bunları sahnenin bir unsuru olarak kullanmıştır. Einstein on the Beach (1976) adlı operasında ışık tasarımına yönelerek sahneyi aydınlatmaktan daha fazlasını yapmıştır. Işığı sahnenin bir parçası olarak kullanarak sahne boyunca oyuncularla birlikte hareket ettirmiştir. Wilson'ın hassas ışıklandırması, tam olarak istenen zamanı, açığı, rengi, yoğunluğu ve odağı elde etmek için zaman ve en küçük ayrıntılara dikkat gerektirir. Wilson zaman zaman ışığı, sahne görüntüsünün belirli unsurlarını vurgulamanın bir yolu olarak kullanmıştır (Ebrahimiyan, 2004, s. 37). Wilson'ın ışık ve ışığın nasıl davrandığı konusunda diğer yönetmenlerin çoğundan daha derin bir anlayışa sahip olduğu gözlenmiştir; ışık onun çalışmasında ve düşüncesinde başından beri önemlidir. Işık tasarımındaki hassasiyetiyle oluşturduğu geometrik düzlem Schlemmer'in sahne düzenlemeleriyle bu noktada benzerlik göstermektedir.

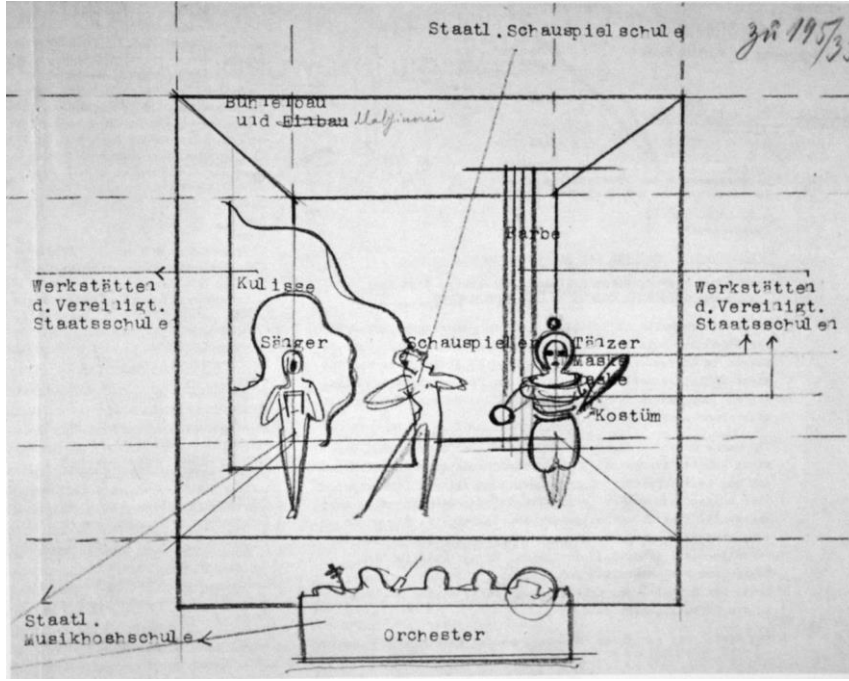
Wilson bir metinle çalışırken genellikle metni yorumlama konusunda endişelenmemektedir. Sözcükler, açıkça yorumlamasını gerektirmeyen bir güce sahiptir. Seyirci ya da oyuncu bu sözcükleri alabilir ve onları yorumlayıp yorumlamayacağını, nasıl yorumlayacağını seçebilir. Wilson, oyuncuya verdiği hareket ve ses çerçevesi içinde oyuncunun ne düşündüğü ve ne yaptığı ile ilgilenmez; ancak oyuncuda daha derin bir dikkat ve duygu seviyesi olduğunda bir fark görür. Wilson anlamı ya da olayların neden olduğu gibi olduğunu tartışmaz. (Ebrahimiyan, 2004, s. 20). Bu açıdan Triadic Ballet'deki sözsüz ama geometriye dayalı bir sahne yapısı anlayışı Wilson'da fazlasıyla mevcuttur. Robert Wilson'ın çalışmaları dans, müzik, görsel sanatlar ve geleneksel tiyatronun unsurlarını kullanır. Tiyatro yaratmanın bu alternatif yolu, izleme deneyiminin dinamiğini ve seyircinin dünyayı nasıl algıladığını değiştirir. Wilson'ın tiyatrosunda söz, görsel estetiğe hükmetmek için değil, onunla çalışmak için vardır. Bu bağlamda Wilson'ın sahne estetiği ve yazılı metnin rolü üzerine deneyler yaptığı sonucuna varılabilir.

Hem Schlemmer hem de Wilson, minimalist ve soyut görsel kompozisyonlarla karakterize edilen ortak bir estetik duyarlılığı açısından birbirine benzemektedir. Triadic Ballet'nin parlak renkli, geometrik kostümleri kullanması, Wilson'ın sade ve stilize edilmiş görsellere olan tutkusuyla benzeşmektedir. Wilson'ın yapımları genellikle, Schlemmer'in insan vücudunu soyut şekillere dönüştürmeye odaklanmasını anımsatan, basit, tek renkli kıyafetler giyen oyunculara sahiptir. Bu estetik sinerji, Triadic Ballet'nin Wilson'ın görsel stili üzerindeki kalıcı etkisini göstermektedir. Robert Wilson yönetmenliğe çizim yaparak başlar. Bu çizimler setin, ışıklandırmanın ve genel sahne görüntülerinin başlangıcıdır. Aşağıda Wilson'ın 'Einstein on the Beach' için yaptığı eskizlerden birini göstermektedir.



Görsel 1. 'Einstein on the Beach' Robert Wilson sahne tasarımı eskizi

Bu teknik bir eskiz değildir, ancak ışık ve gölgeyi ve genel olarak dekor duygusunu gösteren bir eskizdir. Her şey Wilson'ın zihninden çıkmış ve zihninde var olmuştur. Dolayısıyla bu çizimler, çoğu yönetmenin başladığı yazılı bir metnin aksine, başlangıç için somut bir zemin sağlamaktadır. Wilson provalarında çok aktiftir. Çok fazla hareket eder ve oyuncular her hareketi doğru yapana kadar onlara gösterir ve onları düzeltir. Wilson'ın sürecindeki bir sonraki adım, bir jestler kitabı ya da bir dizi hareket geliştirmek ve metinle ayrı ayrı çalışmaktır; ancak bu iki unsuru ayrı ayrı geliştirdikten sonra onları katmanlandırır. Bu ayırım, hareket ve sözcüklerin birbirinden bağımsız olmasını sağlar ve Wilson'ın çalışmasında daha fazla karmaşıklık yaratır. Bu yaratım süreci ve ön prodüksiyon sürecinde Oscar Schlemmer ile bir paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Bir ressam olarak Schlemmer yine Triadic Ballet için eskizler yapmıştır. Yaptığı bu eskizler metinsel bir yapıdan ziyade harekete ve genel atmosfere yönelik bir çalışmadır. Triadic Ballet metne ve dramatik yapıya karşı bir deneysel duruştur. Bu sahneleme yapısı Robert Wilson'ın sahne yapısında da kendini göstermektedir. Aşağıda gösterilen Triadic Ballet için çizilmiş olan eskizler Schlemmer'in sahne yaklaşımıyla, Wilson'ın sahneleme pratiği arasındaki benzerliğe örnek gösterilebilir.



Görsel 2. Oscar Schlemmer'in Triadic Ballet sahne tasarımı eskizi

Wilson sahnelemesinin başlangıcında hareketi ve yazılı metnin nasıl seslendirileceğini geliştirirken spontane davranır; ancak prova sürecinde ayrıntıları daraltır. Bu sürecini şöyle açıklamıştır (Bathrick, 2006):

Bir kadın oyuncunun on sekiz saniye boyunca başını kaşıyıp gülümsemesini sağladım. Sonra elini on iki saniyede aşağı indirirdi ve sonra elini yedi saniye boyunca ağzına götürürdü. Yani görsel kitap buydu. Sonra üzerine bir metin koydum (içine değil) "böylece kanayan elleriyle sevdiği adamın fotoğraflarını parçalayacaktı" ya da onun gibi bir şey. Olanlar ilginçti, çünkü metinle başlamış olsaydım muhtemelen bu hareketleri, bu jestleri asla düşünmezdim... Paralel oldukları ve kendileri için var oldukları doğru, . . . ama bu paralel olayların düzenlenme şekli rastgele değil. Oyunda bir kadının çılgın atmasına izin verdim ama "Sevdiğim erkeklerin fotoğraflarını parçalamak istiyorum" diye bağırmasına izin vermezdim. Kadınlar aynı anda gülümsüyor olsalardı bunu yapabilirdim ... her şeyi kasıtlı bir yapı olarak sonlandırmak için.

Bu spontane yaklaşım Oscar Schlemmer'de de mevcuttur. Özellikle Triadic Ballet'deki harekete dayalı sahneleme biçiminde bunu gözlemleyebiliriz. Sanatçı hareket biçimlerini kendi matematiğine dayandırmış olmasının yanında, deneysel yaklaşım konusunda oyuncuların hareketinde bir özgürlük alanı da bırakmıştır. Wilson'ın oyuncuları profesyonel ve profesyonel olmayanlardan oluşmaktadır. Öncelikle profesyonel olmayan oyuncularla başlamış, ancak daha çok profesyonelleri dahil etmiştir. Delgado'ya göre (Delgado, 1996):

Wilson işlerde her iki grubun da avantajları ve dezavantajları olduğu söylenebilir. Profesyoneller, Wilson'ın sağladığı yapının altında ince bir karakterizasyon sunmuştur, ancak aynı zamanda çok fazla düşünme eğiliminde oldukları söylenebilir. Wilson'ın sıklıkla karşılaştığı bir sorun, profesyonel bir oyuncunun kendi bedeninin benzersizliği duygusundan yoksun olmasıdır.

Yine Schlemmer de Triadic Ballet'de profesyonel olmayan oyuncularından yararlanmıştı. Bu bağlamda her iki sanatçının da harekette özgünlük ve özgürlük için kalıplaşmış oyuncu yaklaşımının dışına çıkmak için profesyonel oyuncuların dışında oyunculara yer vermiş olabilecekleri düşünülmüştür.

Schlemmer'in Triadic Ballet'i, temel olarak geometrik bir uzam içerisinde inşa edilmiştir. Oyuncuların kullandığı kostümler insan bedenini soyutlaştırmaktadır. Bu soyut dönüşüm, sahnede estetik bir uyum sağlar. Burada temel olan minimalist estetik, beden bir geometrik forma dönüşmesiyle yaratılır. Benzer şekilde, Robert Wilson da minimalizm düzenleyici bir estetik anlayışa sahiptir. Wilson'ın sahnelerinde ve gösterilerinde, genel olarak sade ve tek renk kostümler kullanılır. Bu sade kostümler, hareketin ve jestlerin ön plana çıkmasına izin vererek, gereksiz ayrıntılardan arındırılmış bir tasarım estetiği yaratmak içindir. Wilson'ın sanatında, sade ve stilize edilmiş hareketlerin yanı sıra kilitleme ve duraksamalar da önemli bir rol oynamaktadır. Bu da minimalizm ilkelerine bağlılığını göstermektedir. Wilson'daki minimalist yaklaşımın köklerinde Schlemmer'in izini görmek bu yüzden olasıdır. Her iki sanatçı da ayrıca sahne tasarımında minimalleştirmeye yönelir. Schlemmer'in Triadic Ballet'i, soyut sahneler ve matematiksel konfigürasyonlarla oluşur. Sahne, figürlerin etkileşimde bulunduğu soyut nesne ve proplar bir araya gelir. Buna benzer şekilde, Wilson'ın sahne tasarım ve düzenlemelerinde de minimalist set tasarımı mevcuttur. Wilson sıklıkla stratejik olarak takıntılı biçimde nesne ve negatif boşluk kullanarak, sahnenin görsel olarak etkileyici bir çerçevesini oluşturur. Her iki sanatçı da sahnenin soyutlanmasına vurgu yaparak sahnenin stilize bir ifade alanı olduğunu ortaya koyar.

## Sonuç

Oscar Schlemmer ve Robert Wilson, her biri benzersiz sanatsal katkılarıyla performans sanatı dünyasının iki etkili figürüdür. Schlemmer, 20. yüzyılın başlarında Bauhaus hareketiyle ilişkilendirilen öncü bir sanatçı iken, Wilson yüzyılın ikinci yarısından günümüze önde gelen bir tiyatro yönetmeni ve tasarımcısı olarak ortaya çıkmıştır. Farklı dönemlerine ve geçmişlerine rağmen, Schlemmer ve Wilson arasında gözlenebilecek dikkate değer bağlantılar ve etkiler mevcuttur. Her ikisinin de etki alanlarından biri, hareket ve mekân arasındaki ilişkinin keşfidir. Schlemmer'in Triadic Ballet'i, koreografisi yapılmış hareketlere ve insan vücudunun soyut formlarla bütünleşmesine yaptığı vurguyla, Wilson'ın yapımlarındaki harekete yaklaşımının temelini atmıştır. Her iki sanatçı da hareketin ifade potansiyelini anlayarak, seyirciye anlamı iletmek ve duyguları uyandırmak için kasıtlı, stilize jestler kullanmışlardır. Her ikisi de kendi dönemine göre öncü ve yenilikçidir. Bununla birlikte hem Schlemmer hem de Wilson, performans deneyiminin ayrılmaz bir parçası olarak mekânın önemini farkındadır. Schlemmer'in Triadic Ballet'de kullandığı yenilikçi soyut setler ve geometrik konfigürasyonlar, geleneksel sahne tasarımı kavramlarına meydan okumuş ve Wilson'ın tiyatro mekânlarına yaklaşımını etkilemiştir. Minimalist dekorları ve negatif alana gösterdiği özenle tanınan Wilson, Schlemmer'in sanatçılar, nesnelere ve seyirciler arasındaki mekânsal ilişkiyi keşfetmesinden ilham almıştır. Oscar Schlemmer ve Robert Wilson arasındaki estetik paralellikler, minimalist bir yaklaşım paylaşımlarıyla belirginleşir. Minimalist görsel içerikler, sade kostümler ve stilize hareketler her iki sanatçının da sahne prodüksiyonlarında ortak temalar olarak görülmektedir. Schlemmer'in Triadic Ballet'sindeki bu estetik tasvirler, Wilson'ın tiyatrosunda minimalist bir yansıma olarak karşımıza çıkmaktadır. Triadic Ballet'nin Robert Wilson'ın tiyatrosu üzerindeki derin etkisi, estetik ilkeler, koreografik teknikler ve mekânsal düzenlemelerdeki çarpıcı benzerliklerde açıkça gözlemlenmiştir. Schlemmer'in harekete, kostüm ve ışık tasarımına ve mekânın bütünleşmesine yönelik yenilikçi yaklaşımı, Wilson'da önemli bir yankı uyandırarak onun eşsiz sanatsal vizyonunu şekillendirdiği söylenebilir. Triadic Ballet'nin Wilson tiyatrosu üzerindeki kalıcı mirasını anlayarak, çağdaş performans sanatının evrimi ve Schlemmer'in çığır açan katkılarının kalıcı etkisi hakkında daha derin bir anlayış kazanabiliriz. Oscar Schlemmer'in Triadic Ballet'si, çağdaş performans sanatının gelişiminde önemli bir rol oynamış ve sanatçılar üzerinde etki bırakmıştır. Schlemmer'in yenilikçi estetik anlayışı, dansın bedensel ifadesini dönüştürerek ve minimalist sahne tasarımıyla birleştirerek yeni bir görsel dilin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur.

Bu etki, Robert Wilson gibi çağdaş sanatçıların çalışmalarında izlenebilir. Bununla birlikte Schlemmer'in sanatsal yaklaşımını yansıtan bir örnek olarak değerlendirilebilir.

### Kaynakça

- Bathrick, D. (2006, 6 15). Robert Wilson, Heiner Müller, and the Preideological. *New German Critique* 98, 2(33), s. 65-76.
- Delgado, M. (1996). *In Contact With the Gods?: Directors Talk Theatre*. Manchester: Manchester University Press.
- Ebrahimian, B. (2004). *The Cinematic Theate*. Scarecrow Press.
- Gropius, W. (1961). *Theater of the Bauhaus*. Wesleyan University Press.
- Lahusen, S. (1986, 10 5). Oskar Schlemmer: Mechanical Ballets? *Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research*, s. 65. <https://www.jstor.org/stable/1290727> adresinden alındı
- Pilinszky, J. (1992). *Conversations with Sheryl Sutton: The novel of a Dialogue*. Manchester: Caranet Press.
- Schlemmer , O. (1978). *The Mathematics of Dance*. Massachusetts Institute of Technology.
- Schlemmer, O. (1987). *The Theatre of The Bauhaus*. Wesleyan University Press.
- Schlemmer, O. (1990). *The Letters and Diaries of Oskar Schlemmer*. Northwestern University Press.
- Sutil, N. S. (2014). Mathematics in Motion: a Comparative Analysis of the Stage Works. *Dance Research*,, s. 29-30.
- Theartstory. (2023, 05 03). *The Art Story*. 2023 tarihinde theartstory.org: <https://www.theartstory.org/artist/schlemmer-oskar/> adresinden alındı

### Görsel Kaynaklar

Görsel 1.

[https://images.squarespacecdn.com/content/v1/52797371e4bof7d3b5b349c7/1388789032384-PURWNHIT3VGE2SK4SP3N/EOB\\_Storyboard003.jpg](https://images.squarespacecdn.com/content/v1/52797371e4bof7d3b5b349c7/1388789032384-PURWNHIT3VGE2SK4SP3N/EOB_Storyboard003.jpg)

Görsel 2.

<https://slcvisualresources.tumblr.com/post/25022994404/oskar-schlemmer-triadic-ballet-set-and-costume>

## 22. Kültür endüstrileri bağlamında çocuklara kültür aktarımı için bir kaynak: Ömer Seyfettin hikâyelerinin dijital adaptasyonu

Nilgün TÜRKMEN<sup>1</sup>

**APA:** Türkmen, N. (2023). Kültür endüstrileri bağlamında çocuklara kültür aktarımı için bir kaynak: Ömer Seyfettin hikâyelerinin dijital adaptasyonu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 356-375. DOI: 10.29000/rumelide.1342117.

### Öz

Türk edebiyatının önemli isimlerinden biri olarak kabul edilen Ömer Seyfettin, Türk edebiyatına, diline ve kültürüne değerli hizmetlerde bulunmuştur. Gerek Ömer Seyfettin gerek eserleri gerekse de katkılarının kültürel bellekteki yerini muhafaza için kültürel aktarımla yeni nesillere ulaştırılması önemlidir. Özellikle kültürel aktarım basamağının en altında ancak önemli kademelerinden birinde bulunan çocuklara söz konusu aktarımın yapılabilmesi için çağın imkân ve araçları kullanılmalıdır. Teknoloji ve dijitalleşme ile kültürün yeni varlık alanları bulduğu ve dijital kültür adıyla ayrı bir başlık altında incelendiği bu çağda, Ömer Seyfettin'in yerinin tespiti bu kapsamda önemli görülmektedir. Bu çalışmada dijital kültür araçlarından televizyon ile internet temelli ses ve video uygulamalarında, Google gibi yaygın kullanılan arama motorları ile internet ortamında Ömer Seyfettin hikâyelerinin varlığı araştırılmakta; elde edilen bulgular kültür endüstrileri ve dijital kültür bağlamında ele alınıp değerlendirilmektedir. Bahsedilen kaynaklarda Ömer Seyfettin'in daha çok hikâyeleri ile yer aldığı görülürken bu hikâyelerin ise ağırlıklı olarak çizgi film ve sesli kitap formatında ilgili kitlelere sunulduğu tespit edilmektedir. Çalışmada çizgi film ve sesli kitapların yapıları, bunlara gelen yorumlar, bu ürünlerin izlenme ve dinlenme oranları gibi hususlar dikkate alınarak değerlendirilmelerde bulunmaktadır. Kültür, günümüzün medya, sinema, televizyon ve internet ortamlarında sunulan malzemeler için doğal bir kaynaktır. Bu nedenle çalışmada içerik üreticileri tarafından bu doğal kaynağın bir ekonomik kazanç kapısına nasıl dönüştürüldüğü ve kültür aktarımını bunun nasıl etkilediği de gösterilmek istenmektedir. Ayrıca kültür endüstrileri kapsamında kültür aktarımı açısından çağa ayak uydurarak çocuklara ve gençlere Ömer Seyfettin'i, onun duygu ve düşünce dünyası ile hikâyelerini kültürel aktarımın bir parçası hâline getirerek ulaştırabilmek için neler yapılması gerektiği hakkında tespit ve önerilere de çalışmada yer verilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Çizgi filmler, kültür endüstrileri, kültür aktarımı, dijital kültür, Ömer Seyfettin.

## A resource for cultural transfer to children in the context of cultural industries: Digitalisation of Omer Seyfettin stories

### Abstract

Omer Seyfettin, who is accepted as one of the important names of Turkish literature, has made valuable services to Turkish literature, language and culture. In order to preserve the place of Omer Seyfettin and his works in cultural memory, it is important to convey them to new generations through cultural transmission. Especially for children, who are at the lowest but one of the most

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Sivas, Türkiye), ngun\_turkmen@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6946-305X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.06.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342117]

important levels of cultural transmission, the opportunities and tools of the age should be used in order to make this transfer. In this age where culture finds new areas of existence with technology and digitalisation and is examined under a separate title called digital culture, determining the place of Omer Seyfettin is considered important in this context. In this study, the existence of Omer Seyfettin stories in television, internet-based audio and video applications, widely used search engines such as Google and internet environment is investigated. The findings obtained are discussed and evaluated in the context of culture industries and digital culture. While it is seen that Omer Seyfettin is mostly included in the mentioned sources with his stories, it is determined that these stories are mainly presented to the relevant audiences in the form of cartoons and audiobooks. In the study, evaluations are made by taking into account issues such as the structures of cartoons and audiobooks, comments on them, viewing and listening rates of these products. Culture is a natural resource for the materials presented in today's media, cinema, television and internet environments. For this reason, the study aims to show how this natural resource is transformed into an economic gain gate by content producers and how this affects cultural transmission. In addition, the study also includes determinations and suggestions about what should be done in order to convey Omer Seyfettin, his world of emotion and thought and his stories to children and young people by making them a part of cultural transfer by keeping up with the age in terms of cultural transfer within the scope of cultural industries.

**Keywords:** Cartoons, cultural industries, cultural transmission, digital culture, Omer Seyfettin.

## Giriş

Türk edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Ömer Seyfettin hem şahsiyeti hem edebiyatçı kimliği hem de kaleme aldığı eserleri ile Türk diline, edebiyatına ve kültürüne değerli hizmetlerde bulunmuş bir aydındır. Bu nedenle “kültür milliyetçisi” (Kaya 2020: 261) olarak anılan Ömer Seyfettin’in kültüre, eğitime, dile ve edebiyata katkılarını sürdürebilmek ve ona karşı bir ahde vefa örneği sergileyebilmek için yeni nesillere Ömer Seyfettin’i ve eserlerini tanıtmak önem arz etmektedir. Zira Türk kültürüne hizmet etmiş, katkı sunmuş böylesi isimlere gerek bir teşekkür gerek vefa göstergesi gerekse de saygı nişanesi olarak sergilenecek davranışların temelinde bu tutum yatmaktadır. Ancak söz konusu husus kadar önemli olan bir nokta da bu tanıtımın nasıl yapılması gerektiğidir. Çünkü; kültürel aktarımda doğru araçların ve dozların kullanımı, kültürel olguların varlığını sürdürebilmesini sağlayan temel dinamiklerdendir.

Yukarıda zikredilen düşüncelerin ışığında geçtiğimiz yıllarda vefatının 100. yılı münasebetiyle Ömer Seyfettin adına çeşitli anma etkinlikleri düzenlenmiştir. İlim âleminde ve edebiyat dünyasında Ömer Seyfettin, düşünce dünyası, eserleri, edebiyat tarihimizdeki yeri vb. açılardan çeşitli etkinliklerde alanın uzmanları ve araştırmacıları tarafından konuşulmuş, hatırlatılmış, anlatılmış ve anılmıştır<sup>2</sup>. Ancak tüm bu çalışmalar içerisinde Ömer Seyfettin ve eserlerinden belki de en az nasibini alan genelde çocuklar, özelde ise okul öncesi çağı çocukları olmuştur.

“Ömer Seyfettin bir çocuk edebiyatı yazarı mıdır; değil midir?” sorusu alanın uzmanları tarafından zaman zaman tartışılmıştır (Sınar 2006: 186; Gürel 2009; Bozdoğan 2019; Diri 2019; Kefeli 2019; Neydim 2019; Önal 2019). Araştırmacıların bu konuda farklı görüşleri bulunmaktadır. Ancak soruya verilecek cevap ister menfi ister müspet olsun, Ömer Seyfettin’i ve eserlerini Türk kültürünün bir parçası

<sup>2</sup> Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan bazı örnekler için bkz.: Argunşah ve Demir (2019), Argunşah vd. (2020), Argunşah (2020) ve Durmuş vd. (2021).

olarak çocuklara tanıtmak gerektiği gerçeği değişmeyecektir. Zira kültürel unsurlar, o kültürün sahibi olan halk grubunun sadece belli üyeleri tarafından benimsenerek uzun yıllar yaşatılamaz. Milli kültürün varlığını güçlü bir şekilde devam ettirmesi, ait olduğu halkın geneli tarafından bilinmesi, benimsenmesi ve uygulanması ile doğru orantılıdır. Türkmen (2012: 142)'in ifadeleriyle kültür,

*“... varlığını uzun yıllar devam ettirebilmek için kültürel kodlarının 7'den 70'e herkes tarafından bilinip yaşatılmasına muhtaçtır. Bu nedenle kültürel kodlar, küçüklere ve büyüklere farkh araçlarla ve dozlarla verilmelidir.”*

Özetle kültürel olgular, içine doğdukları halkın üyelerine yaşlarına, biliş düzeylerine ve sosyo-kültürel konumlarına uygun içerikler ve miktarlarla paylaşılmalıdır. Aksi takdirde bir kültür şoku ya da kültür aktarımında kopukluklar yaşanması kaçınılmazdır. Bunun neticesinde kültürel bağların zayıflaması, unutulması, kültürel unsurların hor/hakir görülmesi, reddedilmesi gibi sonuçlarla karşılaşılması olası bir durumdur. Bu durum ise mevcut kültürün devamlılığında sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Nasıl ki eskiden toplumun kültürel belleğinde saklı gelenek, görenek gibi bazı unsurların çocuklara aktarımında daha çok masal; yetişkinlere aktarımında ise halk hikâyesi, destan vb. araçlar kullanılmaktaydı bugün de bunu, çağın getirisi yeni araçlarla yapmak gerekmektedir.

“Dijital çağ” olarak da adlandırılan içinde yaşadığımız yüzyıl, kaynağını internet ve bilgisayar teknolojilerinden alan hızlı bir iletişim çağı olarak anılmaktadır. Bu iletişimde medyanın etkin bir yeri bulunmaktadır. İnsanlık radyodan televizyona, telefonda bilgisayarlara uzanan çok geniş bir medya ağı ile kuşatılmıştır. Bu ağın genişlemesinde internetin büyük katkısı vardır. Sanal bir dünyanın kapılarını aralayan internet ve medya araçları ile artık hemen herkes az ya da çok irtibatlıdır. Dolayısıyla kültürle etkileşim hâlinde bulunan; kültürden beslenen ve zaman zaman da kültürü şekillendiren bir araç olan dijital olguları ve medyayı, kültürel aktarımın vasıtası olarak da görmek gerekmektedir (Özdemir 2008). Zira içinde yaşanan çağ itibarıyla teknoloji, insanın varoluşunu tamamlayan parçalardan biri hâline gelmiştir (Gere 2010: 6). Bu nedenle tüm bu alanlar için içerik oluşturulurken kültürel unsurlardan yararlanmak ihmal edilmemelidir.

Kaynaklarda yer alan tanımlardan yola çıkarak denilebilir ki dijital kültür, insanlığın sözlü ve yazılı kültür ortamlarında yarattığı/ürettiği, yaşattığı ve aktardığı/paylaştığı kültürel mirasını dijitale taşıması; yaratım/üretim, yaşatma ve aktarımı/paylaşımı yeni bir ortamda gerçekleştirmesidir. Dijital kültür, “elektronik kültür ortamı”nın (Ong 2007) bir parçasıdır. Özetle sözlü ve yazılı kültür ortamlarında var olanın değişime ve dönüşüme uğratarak elektronik kültür ortamlarında yeniden üretim sürecine girdiğini söylemek mümkündür (Özdemir 2021: 110). Ekici tarafından dijitalleşme ve teknolojik gelişim alanlarının kendilerini yenilemelerine verdikleri isim olması nedeniyle “güncelleme” biçiminde ifade edilen bu durum, bir anlamda gelenekselin belli ölçüde değişime ve gelişime uğratılması şeklinde açıklanmaktadır (2008: 33-34).

Özdemir, dijital çağ araçlarından ziyade bu araçlarda kullanılan içeriklerin insan hayatına etkilerine dikkat çekmektedir;

*“Bilgisayar ve internet, özünde içerik sektörleridir. Asıl olan yapım, aktarım, dağıtım, tüketim araç ve sistemleri değildir. Önemli olan bu sürecin sonucunda ortaya konulan, dağıtılan, paylaşılan, talep edilen/ettirilen içeriktir.”* (Özdemir 2012:154).

Yukarıda sözü edilen ifadelerde geçen içeriğin kültürel unsurlarla beslenmesi, dolaylı olarak geleneksel kültüre dikkatlerin yönelmesi ve ilginin artmasını sağlayacaktır. Artan ilgi ise kültürün doğal ortamlarında yaşatılmasına teşvik ve destek sağlayacak itici bir güç potansiyeli taşımaktadır. Bu durum



kültürün üretici/aktarıcı/uygulayıcısı/sahibi olan halk gurubuna etkileri kadar kültürü koruma konusunda etki ve yetki sahibi mercileri de faalleştirmek açısından önemlidir.

Kültürü, çağın şartlarına/imkânlarına göre aktarmak/paylaşmak sadece kültüre yönelik bir hizmet değildir. Sözü edilen aktarım, çağı paylaşan, kültürün içine doğan ve kültürün geleceğinin teminatı olan çocuklar ve gençler için de önemlidir. Onların halkın diğer üyeleri ile ortak kültürel belleğe sahip olmaları açısından onlara bildikleri/tandıkları araçlarla da ulaşılmalıdır. Bu aktarımın ilgilendirdiği diğer bir kitle ise yetişkinlerdir. Zira kültürün, yetişkinlerin öğrendikleri yolların dışında yeni yöntemlerle de öğretilmesi gerekmektedir. Bu onların çocuklara ve gençlere karşı sorumluluğu/görevidir. Tüm bunlar nihai olarak çocukların ve gençlerin kültürel özgüveni açısından önemlidir. Açıkçası söz konusu grubun kültürel özgüvenlerini oturtmadan içine doğdukları dünyada öz saygı sahibi bireyler olmayı tam anlamıyla başarmaları zor olacaktır. Kısaca bireyin üretici/aktarıcı/yaşatıcısı olduğu kültürü benimseyip, bu kültüre karşı aidiyet hissetmesine dayalı bir bilinç olarak açıklanabilecek kültürel özgüven için Türkmen şunları söylemektedir:

*Kültürel özgüven, bir kişinin kendi kültürüne güvenmesi, kendi kültürel unsurlarını benimseyip kabullenmesi şeklinde açıklanabilir. Nasıl ki bireyin özgüven duygusu, kendisine güvenmesi ve sağlıklı bir benlik duygusuna sahip olması ile doğrudan alakalı ise kültürel özgüven de bunu köklerine karşı beslemesi, aidiyet duygusu hissetmesi açısından özelde birey genelde ise bireyin mensubu olduğu halk ve kültür için son derece önemlidir.<sup>3</sup>*

Kültürün en genç sahiplerine/üyelerine kültürü aktarmak, onlarla kültürel olguları paylaşmak kültürel aktarımın orta ve üst basamağındaki bireylerin asli vazifesidir. Kültürel etkileşimde elbette halk grubunun her üyesi birbiriyle iletişim hâlinindedir. Sanatsal bir iletişim olan kültürün/folklorun (Dan Ben-Amos 1997: 80) bu etkileşimle şekillenmesi kaçınılmazdır. Ancak vermeden almanın mümkün olmadığı gibi önce yeni üyelere kültürel aktarım yapılması, onların ortak bir kültürel belleğe sahip olmaları için onlara yardım edilmesi gerekmektedir. Bunun yollarına Özdemir şu ifadeleriyle işaret etmektedir:

*Geleneğin içeriklerinin özgün ve çekici kültür endüstrisi içeriklerine dönüştürülmesi gereklidir. Bu da ancak bilim ve teknolojinin olanaklarından yararlanmakla, yaratıcı bireyleri teşvik etmekle, dahası kültür endüstrilerini/sektörlerini geliştirmekle mümkün olabilmektedir. (Özdemir 2012: 154).*

Özdemir'in belirttiği gibi yaratıcı fikirlerin şekillendirdiği yeni araçlarla devam edilecek kültürel aktarım sonucunda halk grubunun çocuk ve genç kategorisindeki üyelerinin kültürel bellekleri güçlenecektir. Böylece milli kültürün varlığını güçlü ve güvenli bir şekilde sürdürmeye devam etmesinin yolları açılacaktır. Bu yeni araçlardan biri de çizgi filmler/animasyonlardır.

## Amaç ve kapsam

Bu çalışmada bugüne kadar Ömer Seyfettin ile hikâyelerinin dijital kültürde nasıl yer aldığının tespiti, dijital kültür araçlarının taranması neticesinde ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Dijital dünyada herhangi bir olay/olgu/durum/kavram vb.'nin işgal ettiği yeri genel hatlarıyla görmek için atılacak adımların başında "Google" gibi arama motorlarında anahtar sözcüklerle konuyla ilgili arama yapmak gelmektedir. Sözü edilen minvalde Ömer Seyfettin hakkında Google'da hem onun ismi hem de

<sup>3</sup> Kültürel özgüven kavramı ile ilgili yukarıda zikredilen bilgiler, 15-16 Eylül 2022 tarihlerinde Sivas'ta düzenlenen İbrahim Aslanoğlu Sempozyumunda tarafımızdan sunulan "Müellifi K.D. Olan Türk Masallarının Kültürel Aktarımında Çizgi Filmlerin Kullanımı" başlıklı bildiri metninde yer almaktadır. Bildiri kitabı henüz basılmadığı için atıf doğrudan kaynağa yönelik yapılamamaktadır.

hikâyelerinin adı yazılarak aramalar yapılmıştır. Ayrıca video ve ses içerikli sosyal medya paylaşım araçlarından olan Youtube, Dailymotion ile sesli kitap uygulamaları olan KitapDinler ve Storytel'de Ömer Seyfettin hikâyelerinin nasıl yer aldığı ve ne kadar kişiye ulaştığı; bu uygulamaların kullanıcılarının hikâyelerle hikâyelerin uygulamalardaki görüntüsüne dair neler düşündüğü tespit ve tahlil edilmektedir. İlgili platformlardaki içeriklerin niteliği ve niceliğine dair tespit edilen veriler çalışmada paylaşılmaktadır. Kullanıcı düşüncelerinin anlaşılması için video ve sesli kayıtlara yapılan yorumlar, bunların izlenme/görüntülenme oranları ile aldıkları “beğeni/like” ve “beğenmeme/dislike” sayıları değerlendirilmektedir. Ulaşılan sonuçlar, sayısal verileriyle ve değerlendirmelerle çalışmada paylaşılmaktadır. Günümüzün yaygın kullanılan medya araçlarından biri olan televizyonda Ömer Seyfettin ve hikâyeleri ile ilgili olarak çocuklara yönelik ne gibi içeriklerin sunulduğu da araştırılmış ve bunlara çalışmada yer verilmiştir. Çalışmanın temel amaçlarından biri Ömer Seyfettin ile hikâyelerinin dijital kültür ve bu kültürün araçlarıyla yeni nesillere özellikle de çocuklara ve gençlere nasıl aktarılabilirliğinin tartışılmasıdır. Bir diğer amaç ise söz konusu aktarım esnasında kültür ekonomileri çerçevesinde kültürel ürünlerin ekonomik kazanca kapı aralamasını sağlamanın mümkün olup olmadığının değerlendirilmesidir.

### **Kültür endüstrileri, sinema-televizyon ve çizgi filmler**

Pozitif bilim uzmanlarınca söylenen yeraltı ve yerüstü kaynaklarımızı işlemememiz sebebiyle zengin bir mirasın fakir bekçileri olduğumuz gerçeği, Oğuz'un da ifade ettiği gibi kültürel miras için de geçerlidir. Ne yazık ki bunun neticesi “*zengin ve bakir bir kültürün fakir bekçileri*” (Oğuz 2009: 91) olmayı doğurmaktadır. Bu durumdan kurtulmak ya da durumu tam tersi bir noktaya taşımak için kültürü bir endüstri olarak görmek gerekmektedir. Zira günümüzde bir şeyin makul ve makbul sayılmasının önündeki önemli kistaslardan biri, maddi değer taşımasıdır. Çağımızın “geçer akçesi” hâline gelen endüstriyel değer, söz konusu “o şey”e bakışı menfi ya da müspet anlamda etkilemektedir.

Kültür endüstrisi, Özdemir (2012)'in verdiği bilgilere göre ortaya atıldığı ilk yıllarda kültürü bir meta hâline getirerek tek tipleştirdiği gerekçesiyle eleştirilen bir olgu olmuştur. Konu, uzun bir süre Adorno, Horkheimer ve takipçileri tarafından olumsuz bir anlama sahip olarak değerlendirilmiştir. Ancak 21. yüzyılla birlikte kültür endüstrisine bakış açısı da değişmeye başlamıştır. Başlarda turizm sektöründe olumlu bir yaklaşımla ele alınırken elektronik kültür araçlarının yaygınlaşması, medya çeşitlerinin ve kullanımının artması ile dijitalleşmenin hız kazanması, kültür endüstrisinden bu kanalların da istifade etmesinin önünü açmıştır. Sonraları kavram kültür endüstrisi yerine kültür endüstrileri şeklinde anılır hâle gelmiştir. Artık UNESCO dâhil AB, kültürel mirasın korunması ve yaşatılması konularını kültür endüstrileri ve ekonomileri bağlamında ele almaktadır. Bu durum ülkelerin ekonomik kalkınması açısından da önem arz etmektedir. Zira AB ülkeleri ile ABD, Japonya gibi ülkeler elektronik oyun, reklam, film, anime, dijital platformlar, televizyon, sinema gibi alanlarda kültür endüstrileri aracılığıyla yüksek kazançlar elde etmektedir. Özellikle ABD'nin bu alanlarda, Avrupa'nın ise turizmde piyasayı yönlendiren ve yöneten bir güce ulaşmasında kültür endüstrisini kullanmasının payı büyüktür (Özdemir 2012: 9-19).

Kültür endüstrisi, kaynağını kültürel bellekten almaktadır. Kentlerin somut kültürel mirası, tarihi ve doğal mekânları/yapıları ile kültür turizmi; mutfak gelenekleri ile gastronomi turizmi; müzik, dans vb. ile eğlence turizmi; sözlü kültür ürünleri, tarihi ve kültürel kahramanları gibi kültürel miras unsurları ile sinema/film/dizi vb. sektörleri, kültür endüstrilerinde karşımıza çıkan alanlardandır. Kültürel bellekte var olan unsurlar, sanattan reklamcılığa, mimariden tasarıma, mobilyadan tekstile onlarca sektörde kullanılarak kültür endüstrisinin bir parçasına dönüştürülmektedir. Bu nedenle sürdürülebilir

ekonomik kalkınma açısından kültür endüstrileri ülkelere önemli bir fırsat sunmaktadır (Özdemir 2012: 17).

Kültürel bellek, “bir toplumun deneyimleri sonucu ortaya çıkan bilgi” (Karabulut 2019: 402)lerin saklandığı temel kaynaktır. Kültürel aktarım, bu bilgilerin paylaşılması neticesinde gerçekleşir. Kültürel devamlılık ise kültürel aktarımın halkın ne kadarına çok yönlü ve tekrarlı yapılabildiği ile sıkı sıkıya bağlıdır. Zayıf ve dar kapsamlı aktarımlar ya da aktarımın sadece belli halk gruplarıyla sınırlı kalması, kültürel devamlılığın sürekliliğinde ya da akışında sorunlar yaşanmasına yol açacaktır. Bir süre sonra ise aktarımı yapılmayan kültürel unsurlar halkın kültürel belleğinde unutulma tehlikesiyle karşı karşıya kalacaktır. Ancak, kültürel unsurun doğuşuna kaynaklık eden ihtiyaç, halk yaşantısında var olduğu müddetçe ortadan kalkan ya da aktarımı zayıfladığı için unutulmaya yüz tutan unsurun yerine, tabiat boşluk kabul etmediği için yerli ya da yabancı bir başka unsur gelip yerleşecektir. Zira kültür, bir ihtiyaca binaen ortaya çıktığı (Malinowski 1992) için ihtiyaç var olduğu müddetçe yaşayacaktır. Ancak canlı bir yapı olduğundan (Ekici 2004: 18; Oğuz 2009: 94) içinde bulunulan şartlara göre ihtiyaca cevap olan kültürel unsur, kaçınılmaz olarak her çağda değişime ve dönüşüme uğrayacaktır (Ekici 2008). Bu değişimi ve dönüşümü ihmal etmek, görmezden gelmek veya engellemek, kültüre yarar sağlamayacağı gibi zarar da verir. O nedenle kültürün değişip dönüşmesinden korkmamak, bunun kontrolünü ve takibini elden bırakmamaya çalışmak elzemdir. Gerekiyorsa bu değişim, kültürel açıdan hayati bir önem sebebiyle dışsal bir müdahale ile başlatılabilir. Vurgulandığı gibi önemli olan bu müdahalenin kontrollü ve planlı yapılmasıdır.

Özde medya genelde ise sosyal medyayı da içinde barındıran dijital/sanal dünya, sürekli bir devinim hâlinindedir. Bu devinim bir anlamda her alan/konu/olay/olgu vb. ile ilgili yeniliğin medya aracılığıyla aktarılması sayesinde. Bu durum medyanın her daim yeni/taze kalmasını sağlamaktadır. Tabii olarak medya yenilenmek için hem bir kaynak gördüğü kültüre ihtiyaç duymakta hem de kültürü özellikle de sözlü kültürü yenilenen varlığı için bir tehdit olarak görmektedir (Özdemir 2017: 145-146). Söz konusu nedenle bir yandan kültür medyayı etkilerken diğer yandan da medya eliyle kültürel hayatta birtakım değişim ve dönüşümler meydana getirilmektedir. Bunların bir kısmı “popüler kültür” adı verilen belirli bir dönem içinde birden ortaya çıkıp hızla yayılan ancak yine ani ve hızlı bir biçimde ortadan kaybolan kültürel olguları oluşturmaktadır. Aynı zamanda bir kısmı da gündelik hayatta ve geleneksel kültürde daha yavaş ama kalıcı değişiklikleri meydana getirmektedir. Günümüzde Özdemir’in ifade ettiği gibi “Bir kültürün yetkinliği onun küresel rakipleri karşısındaki en önemli gücüdür.” (2019: 30) gerçeği, Batılı kültürler karşısında ayakta ve hayatta kalabilmek için kültürü çağın araç ve ortamlarına başarılı bir şekilde taşımak gerekmektedir.

Sosyo-kültürel yaşamda yukarıda sözü edilen değişiklikleri farklı şekillerde görmek mümkündür. Söz konusu alana giren örneklerden birisi de çizgi filmlerdir. Çizgi filmlerin günümüz dünyasında özel olarak da okul öncesi ve ilkökul çağındaki çocukların günlük hayatlarında önemli bir yeri olduğu hemen herkesin malumu bir bilgidir. Yapılan çeşitli çalışmalarla da bu bilgiyi doğrular veriler ortaya konulmaktadır (Yalçın vd. 2002; Ayrancı vd. 2004; Muratoğlu 2009). Çocuklar için çizgi film izlemenin neredeyse tek yolunun televizyon olduğu dönemlerde araştırmacılar, çocukların zamanlarını büyük oranda ekran karşısında geçirdiğini belirtmektedir (Tekinalp 2003: 304). Artık çocuk için çizgi film izlenecek yegâne kaynak televizyon değildir. İnternet ve internetle bağlantılı bilgisayar, telefon, tablet vb. dijital her aygıt, çocuğun çizgi film izleyebileceği bir araçtır. Bu nedenle çocuklar artık bu araçların adlarına bağlı bir bağımlılıkla değil; “ekran maruziyeti” adıyla araçtan bağımsız bir sürekli pasif izleyiciliğe maruz kalmakla anılmaktadır. Aslında burada değişen adlandırma olmasına rağmen adlandırmanın değişimine neden olan durum, daha vahim bir tabloyu göstermesi açısından önemlidir.

Zira eskiden “ekran maruziyeti”, sadece televizyon ile sınırlandırılabilirken artık ekranların evlerden dışarı taşması ve insanın gittiği her yere taşınabilmesi sebebiyle mekân kısıtlamasından kurtulmuştur. Tabii bu, özelde çocuklar genelde ise insanların çoğunluğu için bir kurtuluşun değil ekrana bağlı olma hususunda yeni ve daha tehlikeli bir esaretin başlangıcı olmuştur.

Toplumu oluşturan kuşaklar, bugün X, Y, Z ve Alfa kuşağı gibi adlandırmalarla anılmaktadır. Kuşak ayrımında/belirlenmesinde birden fazla amilin etkili olduğu belirtilmektedir (Özdemir 2019: 126-127). Genel olarak ise kuşak ayrımları 25-30 yıllık zamanları kapsamaktadır (Dalkıran 2018: 37). Tüm bu adlandırmaları belirleyen hususlar arasında insanların çocukluk döneminde şahit olduğu/tanıdığı ya da çocukluk yıllarına hâkim elektronik araçların da bir yeri olduğu düşünülmektedir. Televizyonun sosyo-kültürel yaşantıda yaygınlaşması, özel televizyon kanallarının kurulma ve yayın çeşitliliğinin başlama tarihleri dikkate alınarak Türkiye’de çizgi filmlerle ilk etkin/yaygın tanışma Y kuşağı döneminde gerçekleşmiş demek yanlış olmasa gerektir. Sonraki kuşak çocuklarında çizgi filmlerle tanışıklık ve çizgi film izleme alışkanlığı artmıştır; Z ve Alfa kuşaklarında bu durum daha ileri bir seviyeye taşınmıştır. Zira artık bu iki kuşak çocukları çok daha küçük yaşlarda, kimileri bebeklikten itibaren çizgi filmlerle hemhâl olmaktadır.

Sinema, televizyon, internet gibi alanlarda yer alan kültür endüstrilerinden biri olan çizgi film/dizi ve animasyon sektöründe kültürel unsurlar yoğun biçimde kullanılmaktadır. Özellikle Hollywood, bu sektörde önemli şirketlerle çok sayıda yapımı dünya ülkelerine pazarlamaktadır. Pixar, Walt Disney, Dreamworks, Warner Brothers, Cartoon Network gibi şirketler, gerek sinema gerek televizyon gerekse de dijital platformlar için hazırladıkları çizgi film/dizi ve animasyonlarda kültürel unsurları başarıyla kullanmaktadır. Çizgi film/dizi ve animasyonların birer kültür aktarım aracı olarak kullanımının ilk ve başarılı örneklerini de söz konusu şirketlerin yapımları aracılığıyla gözlemlemek mümkündür. Dünyanın hemen her yerinden milyonlarca çocuk ve yetişkin tarafından izlenen yapımlar, içeriklerindeki öğeleri bu kültürlerle aşına olan/olmayan tüm belleklere işlemektedir. Kendi kültürlerinin tanınırlığının artmasında bu sektörün önemli katkıları bulunmaktadır.

Çizgi film sektörünün önemli ilham kaynakları arasında edebiyat ile birlikte gelenek, görenek, inanış, masal, destan, efsane, müzik, dans gibi kültürel unsurlar yer alır. Konuyla ilgili dünya çizgi film ve animasyon sektöründe çarpıcı örnekler vardır. Bunlar içinde en bilinenler arasında Disney ve Pixar stüdyolarının yapımlarından birkaç örneği zikretmek konuya açıklık getirmeyi sağlayacaktır. Sözü edilen stüdyoların yapımlardan biri olan Avalor Prensesi Elena çizgi filmi, İspanya, Meksika kültürü gibi kültürlerde var olan Dia de Muertos/Dia de los Muertos adıyla anılan -Türkçeye ölümler günü ya da atalar günü şeklinde çevrilen- geleneği bazı bölümlerinde işlemektedir. Bu çizgi filmde, İspanyol kültüründen pek çok öğe içerikte kullanılmaktadır. Coco adlı animasyon sinema filminde ise filmin konusu baştan sona Dia de Muertos/Dia de los Muertos geleneğiyle ilgilidir. Sözü edilen her iki örnek, Türk çocuklarına da ulaşmış, Türk sinemalarında ve televizyonlarında gösterilmiştir. Konunun Türk kültüründen alınma örnekleri de vardır. TRT Çocuk kanalında yayınlanan Dede Korkut Hikâyeleri, Keloğlan gibi çizgi filmlerin esinlendiği yer doğrudan sözlü anlatılardır. Yerli örneklerine göre kendi kategorisinde başarılı denilecek nitelikte olan bu çizgi filmler, maalesef yabancı muadilleriyle yarışma seviyesine gelememiştir.

Memduh Ün’ün “*Kültürümüz yaygın değil ki, filmlerimiz her yerde izleyici bulsun.*” (Özdemir 2008: 173) sözleri, bir yönüyle paradoks içermektedir. Zira bu sözler, kültürü tanıtmak için filmlere, filmleri izlettirmek için kültürün tanınırlığına ihtiyaç vardır, anlayışını akla getirmektedir. Oysa Türkiye ve dünyada izlenen tüm yapımlar, kültürü tanınan milletlere ait değildir. Küreselleşen dünyada egemen kültür Batı menşelidir. Özellikle Avrupa ve ABD kültürlerinin tüm dünyada baskın bir görüntü arz ettiği

herkesin malumudur. Türkiye’de en fazla izlenen sinema, televizyon ve dijital platform yapımları bu ülkelere aittir. Ancak Hint, Kore yapımı filmlerden Türkiye’de beğeniyle izlenen örnekler de vardır. Türk halkı, öncesinde pek fazla bilgi sahibi olmadığı bu halkları ve kültürleri onların film, dizi, çizgi film gibi yapımlarını izledikten sonra detaylı olarak öğrenmiştir.

Sözü edilen konuya örnek teşkil eden yapımlardan biri olarak Kraliyet Dedektifi Mira verilebilir. Çizgi film kültürel unsurları yoğun kullanan yabancı animasyon örneklerindedir. Bir Hint çizgi filmi olan KDM, Hint müzikleri, giyim-kuşam kültürü, mutfak kültürü gibi birçok kültürel unsuru başarılı bir biçimde kullanır. Hint yapımı filmler, Türk televizyonlarında uzun yıllardır gösterilmektedir. Örneğin Kanal 7, Hint dizilerine yayın kuşağında günün belirli saatlerinde hemen her gün yer vermektedir. Bu dizilerin ve filmlerin halk tarafından izlenip beğenildiğini sosyal medya paylaşımlarından anlamak mümkündür. Hindistan’ın para biriminin rupi olduğunu, geleneksel giysilerine sari denildiğini köyde yaşayan insanların bilmeleri şaşırtıcı bir durumdur. Üstelik günlük yaşamda bazen bunları farkına varmadan kullanacak kadar belleklerine işlediklerini görmek mümkündür. Elektrik faturasının tutarını rupi olarak söylemek buna örnek teşkil etmesi için verilebilir. Instagram’da “gorunmez kaza” adlı hesap bu konuda kendi yaşadığı yer olan Göynücek/Amasya’daki ailesi ve çevresinden çokça örnek paylaşmaktadır. Konuyla ilgili ürettiği içerikler instagramda binlerce kez izlenmekte, beğenilmekte ve yorumlanmaktadır. Bu da sözü edilen durumun benzerini yaşayan insanların azımsanmayacak kadar çok olduğunu göstermektedir. Genellikle kadınlar tarafından izlenen gündüz kuşağındaki bu yapımları ebeveynleri/bakım verenleri nedeniyle izleyen çocuklar da vardır. Hint dizilerine söz konusu nedenle maruz kalan ve sonrasında da KDM’yi izleyen çocuklar, yoğun bir şekilde Hint kültürü unsurlarının bombardımanına tutulmaktadır.

Tüm bunlar bize bu sektörde başarılı bir senaryo, iyi/orijinal bir kurgu, özgün ve çağın teknolojilerini kullanabilmiş yapımlarla geniş kitlelere ulaşılabileceğini gösterir. Bu durumun bir başka örneği ise tüm dünyada en fazla ihraç edilen ve izlenen yabancı diziler sıralamasında Amerikan dizilerinden sonra ikinci sırada Türk dizilerinin gelmesidir<sup>4</sup>. Bu nedenle Türk kültürünü başarılı bir biçimde kullanan televizyon ve sinema yapımları ile bir anlamda hem kültürün reklamı hem de kültür elçiliği yapmak mümkündür. Türk kültürünü özelde Türk çocuklarına genelde ise dünya çocuklarına aktarmanın en hızlı ve kestirme yollarından biri de çizgi filmler, animasyonlardır. Ancak bunu yaparken bir kültür şoku yaratırcasına yoğun bir içerik kullanmaktan kaçınmalı; genel kurguya yerinde ve dozunda kültürel içerikleri yerleştirmeye özen göstermelidir.

Kültürel unsurların çizgi filme ve animasyona aktarımı konusunda 1950’li yıllara kadar kayda değer çalışmalar görülmemiştir (Özdemir 2008: 207). Bu alandaki Türk yapımı eserler 21. yüzyıla birlikte büyük bir atılım göstermeye başlamıştır. Özellikle 2007’de Türkiye’nin ilk yerli çocuk kanalının kurulması, konuyla ilgili nitelikli yapımların ortaya çıkarılmasında öncü olmuştur. Akabinde 2008 yılında devlet kanalı olan TRT Çocuk’un yayın hayatına başlaması ile Türk çizgi film sektöründe gerek dönemin çizgi film teknolojilerine nispeten uyum sağlayan gerekse de kültürün çizgi filmlerde kullanılmasına yönelik dikkat çekici ve başarılı ilk örnekleri izleyiciye sunulmuştur.

Türk çocukları, uzun yıllar çizgi film sektöründeki büyük çoğunluğu Batılı ve ABD’li yapımcılara ait çizgi filmlere dolayısıyla bu medeniyetlerin kültürel kodlarına maruz kalmıştır. Ancak özellikle TRT Çocuk’un yayın hayatına girmesinden sonra Türk yapımı ve Türk milletinin kültürel değerlerine içeriğinde bolca

4 URL-1.

yer veren üstelik beğeniyle<sup>5</sup> izlenen çizgi filmler üretilmeye başlanmıştır<sup>6</sup>. Elbette TRT Çocuk kanalının yayın hayatına girmesinden çok önce ortaya konulmuş Türk yapımı çizgi film örnekleri de bulunmaktadır. Ancak bu yapımların geniş kitlelere ulaşma, beğeniyle seyredilme, film tekniği açısından başarılı olma gibi kıstaslar noktasında pek fazla ses getirdiğini söylemek mümkün değildir (Türkmen 2012: 143).

Animasyon ve çizgi filmler sadece çocuklar için üretilen yapımlar değildir. Bazı örneklerinin hedef kitlesi gençler ve yetişkinlerdir. Ancak ister hedef kitlesinde çocuklar olsun isterse olmasın animasyon yapımları, genellikle hedef kitle dışında farklı yaş gruplarından çocuklar da izlemektedir. Aynı durum yetişkinler için de geçerlidir. Hedef kitlesi okul öncesi çağı çocukları bile olsa hemen her yaş grubu çocuk için hazırlanan çizgi filmleri hedef kitle dışındaki çocukların yanı sıra izleyen yetişkinler de mevcuttur. Bunun nedeni bazen yetişkinin çocuğa refakat etmesi bazen çocuğun ne izlediğinden haberdar olma isteği bazen ise sadece kişisel ilgidir. Sebepi her ne olursa olsun, çizgi filmler oldukça geniş kitlelere ulaşan ve kitleleri etkileyen sinema, televizyon ve internet/dijital dünya yapımlarıdır. Bu durumun alanın her geçen gün gelişen/büyüyen bir sektör hâline gelmesinde önemli payı vardır.

Batı kendi kültürel unsurlarını uzun zamandır sinema-televizyon sektöründe işlemektedir. Artık bu konuda belli bir doygunluğa ulaşmış hatta bir tıkanıklık yaşamaya dahi başlamıştır. Sonuçta aynı eserin farklı senaryolarla birkaç kez çizgi filme ya da sinema filmine dönüştürüldüğü görülür. Hollywood sinemasında konuyla ilgili örnekler mevcuttur. Özellikle belli masallar farklı formatlarla birden fazla yapıma ilham olmuştur. Örneğin Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler masalı, doğrudan bu adla bir animasyon film olarak yayınlanmıştır. Masal, geleneksel metnine bağlı kalınarak hazırlanan film, animasyon ve çizgi filmlerin yanı sıra masaldan ilham alınarak tamamen bağımsız bir kurgu ile hazırlanan yapımları da ortaya çıkarmıştır. Pamuk Prenses ve Avcı ile Ayna Ayna filmleri buna örnektir. Benzeri uygulamalar Türk sözlü kültür ürünleri için de yapılabilir. Burada ihmal edilmemesi gereken husus mutlaka orijinal hikâyeye/ürüne sadık kalınan yapımlara öncelik verilmesidir.

Yukarıda sözü edilen konuyla ilgili örneklere Türk televizyon tarihinde de rastlamak mümkündür. Her ne kadar çocuklar için bir yapım olarak üretilmese de bahsedilen hususu içine alan Reşat Nuri Güntekin'in farklı senaryolarla birden fazla kez yayınlanan Çalığışu eseri bu konuda örnek olarak verilebilir. Çalığışu, Türk sinema ve televizyon tarihinde farklı dönemlerde film ya da dizi olarak hazırlanıp sunulan bir eserdir. İlk kez film olarak 1966 yılında beyaz perdeye aktarılan eser, daha sonra 1986 ve 2013 yıllarında Türk televizyonlarında dizi formatına dönüştürülmüştür. Eserin yayınlandığı her dönemde film/dizi formları, kendi içerisinde pek çok farklılığı barındırmaktadır. En eski yapım olan 1966'daki film versiyonu siyah-beyazdır. Ayrıca bu yapım, eserin yazıldığı ve yayımlandığı döneme en yakın çağda hazırlanan örnektir. Bu nedenle olsa gerek romanın konusuna daha fazla sadık kalınmasından oyuncuların kılık kıyafetine, dönemin sosyo-kültürel yaşantısından kullanılan dekor ve aksesuarlara kadar filmdeki hemen her unsur orijinaline daha yakındır/benzerdir. 1986 yapımı dizide ise söz konusu unsurlar orijinale benzerlik konusunda bir öncekinden daha uzak olmak; çağına göre değişime ve dönüşüme uğramakla birlikte eseri ve yazıldığı dönemi yansıtmaya gayreti kendini göstermektedir. 2013 yılındaki yapıma gelince durum oldukça farklıdır. Burada artık yeni bir yüzyıla ve eserin yazıldığı çağdan diğerlerine göre çok daha uzak ve sosyo-kültürel değişimin yoğun olduğu bir

<sup>5</sup> Beğeni ifadesini ile kastedilen birden fazla anlam vardır. Bunlardan biri televizyon programlarının beğeni ve izlenme ölçütü olarak görülen "izlenme/rejting oranları" bakımından söz konusu kanalda yayınlanan çizgi filmlerin iyi puanlar alarak "prime time" listelerine girmeleridir. Bir diğeri ise çizgi filmlerin Youtube, Instagram gibi sosyal medya hesaplarında yer alan görsellerinin/videolarının aldıkları izlenme oranları ile beğeni sayıları ve bunlara yapılan olumlu yorumlardır.

<sup>6</sup> Konuyla ilgili bazı örnek çizgi film incelemeleri için bkz.: Türkmen (2012), Aslan (2015), Ünal (2015), Çolak (2019), Baş ve Halaç (2021) ve Gümmüş (2022).

döneme geçilmiştir. Bu yıllarda, daha öncekilerden farklı olarak eserin yazıldığı dönemleri gören çok az insan yaşamakta; o dönemler halk muhayyilesinde duyulan ve öğrenilenlerden ibaret kalmaktadır. Tüm bunlar, aynı eserin 21. yüzyıl uyarlamasında oyuncuların kılık kıyafetinden mekânlara, dönemin sosyo-kültürel hayatından eserin konusuna kadar pek çok hususta ayrı ve orijinalden uzak bir portre ortaya çıkarmaktadır. Zira burada asıl amacın orijinale sadık kalmak değil; bir edebiyat eserinin hem televizyon izleyicisi ile buluşturulması hem de onların yapımı beğenip izlemesini sağlamak olduğu düşünülmektedir. Bu iki amaç için de çağa göre eserin yeniden yorumlanarak televizyona aktarıldığı ortadır.<sup>7</sup> Benzeri bir uygulamanın Ömer Seyfettin hikâyeleri için yapılması üzerinde tartışılabilir bir husustur. Senaryo için edebiyatı bir saha gibi görüp uzun yıllardır kullanan televizyonda (Uzuner vd. 2014: 151) bunun neticesi, yüksek izlenme oranlı yapımlarla alınmaktadır. Örnekleri arasında edebi eserlerden/romanlardan uyarlanan *Aşk-ı Memnu*, *Yaprak Dökümü*, *Fatih Harbiye*, *Huzur Sokağı*, *Kırmızı Oda*, *Masumlar Apartmanı*, vb. diziler, yayınlandıkları dönemde ve sonrasında çokça izlenmiş, yüksek reytingli, sosyal medyada en çok konuşulan konular arasında yer almış yapımlar sıralanabilir. Elbette bu konuda başarılı bir ürün ortaya çıkarılması için iyi düşünülmüş ve üzerinde iyi çalışılmış bir proje hazırlanmalıdır. Projenin başarılı olmasında yaratıcı senaryo metinlerinin oluşturulmamasının önemli payı vardır (Bildirici 2019: 536). Sözü edilen nedenlerle proje bir ekip işi olarak görülüp içinde edebiyatçısından halkbilimcisine, mimarından çocuk gelişimcisine geniş bir kadroya yer verilmelidir.

Kültürel aktarım için kültürün doğal yapısında kısmi değişiklik yapan örnekler yine Batı'da karşımıza çıkmaktadır. Bir Disney yapımı olan *Esrarengiz Kasaba*'da "Yaz Cadılar Bayramı" bölümünde Cadılar Bayramı, yazın ortasında kutlanır. Ritüelistik zamanı 31 Ekim yani sonbahardır. Yazın kutlanan bayramda bayramın olmazsa olmaz ritüellerinden bal kabağundan oyma suratlar, bunlarla şeker toplama, yerini yazın meyvesi karpuzdan oyma suratlara bırakır. Bir başka örnek *Fineans ve Förb*'dür. Olayların yaz mevsiminde geçmesi sebebiyle bu çizgi filmde, "Fineans ve Förb'ün Ailece Noel'i" adlı bölümde yazın ortasında Noel kutlaması yapılmaktadır. Sözü edilen örneklerde kültürel unsurlar, bu unsurların geleneksel formunda bazı değişiklikler yapılarak izleyiciye ulaştırılmaktadır.

Geleneği, değiştirip dönüştürmekten hatta eleştirmekten korkmayan ve kültür endüstrisinin bir parçası hâline getiren başka yapımlar da vardır. Sözü edilen örnekler arasında animasyon, çizgi film sektörü dışından olan *Padman* ve *Toilet* adlı Bollywood yapımı filmler de yer alır. Her iki film de Hindistan'da belli konulardaki geleneksel uygulamaların sorgulanıp değiştirilmesini konu edinmektedir. *Padman*'de geleneksel Hint kültüründe kadının regl dönemlerindeki geleneksel uygulamalar ve bu uygulamaların değiştirilmesine yönelik yaklaşımlar "yaşanmış bir hayat hikâyesi"nden esinlenilerek işlenmektedir. *Toilet* filminde ise benzer bir yaklaşım yine toplumsal cinsiyette negatif bir ayrımcılığa maruz kalan kadınların temel bir ihtiyaç olan tuvalet kullanımı ile ilgili olarak sinemaya taşınmaktadır. Hindistan gibi inanç, ırk, sınıf bakımından kozmopolit ve katı yapıya sahip muhafazakâr bir toplumda geleneğe yönelik eleştirelin, değişim ve dönüşüme teşvik eden düşüncelerin/hareketlerin filmlere konu edilmesi dikkat çekicidir. Medyada toplumsal ve kültürel anlamda bu filmlerden sonra kadınların hayatını kolaylaştıran olumlu etkiler, filmlerin yayınlandığı dönemde Türk medyasında dahi haberlere konu olmuştur. Elbette bu tarz örneklerin toplumsal ve kültürel etkileri her yönüyle detaylı araştırmalara muhtaçtır.

<sup>7</sup> Elbette adı geçen yapımlarda izlenen yolun, bahsedilen farklılaşmaların, değişim ve dönüşümlerin söz konusu eser özelinde ne kadar doğru olduğu, neler kazandırdığı ya da kaybettirdiği tartışılabilir. Burada gerek esere gerek kültüre faydalı ve de zararlı unsurlar bulunmaktadır. Ancak çalışmanın konusu ile doğrudan alakalı olmadığı, ana konudan uzaklaşılmasına neden olacağı kaygısı ve konu, ayrı bir çalışma ortaya çıkaracak nitelikte olduğu için bu konuda ayrıntıya girilmemektedir.

Hedef kitlesi çocuklar olmayan hatta çocukların izlemesinde onların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine uygun olmaması sebebiyle birtakım sakıncalar barındıran yukarıda adı geçen filmler, çocuklar tarafından da izlenmektedir. Bu izlenme bazen ebeveyn/bakım veren kontrolünde veya ebeveyn/bakım verenle birlikte bazense onlardan habersiz/izinsiz gerçekleşmektedir. O nedenle burada bu örnek filmlerden bahsedilmekte; doğrudan hedef kitlesi çocuklar olan çizgi filmlerin nasıl olması gerektiği konusu bu örneklerle açıklanmaya çalışılmaktadır.

Çizgi filmler, sosyal hayattan dinî hayata, kültürel hayattan eğitim hayatına pek çok farklı alanda kullanılabilir/faydalanılabilir yapısal ve işlevsel özellikleri bünyesinde taşımaktadır. Bu nedenle çizgi filmler hakkında yapılmış onlarca çalışma bulunmaktadır. Bir çizgi filmin hitap ettiği hedef kitlenin yanı sıra oldukça geniş bir örtülü kitle de barındırması, içeriğinde birçok konuya dair veriyi harmanlayabilmesi gibi özellikleri çizgi filmlerin disiplinler arası ortak çalışmalara ya da farklı disiplinlerin müstakil yaklaşımına müsait yapıda olmasını sağlamaktadır. Çizgi filmler, içeriğe saklanan mesajları bazen homojen bazense heterojen bir biçimde izleyici kitlesine sunabilmektedir. Yani çizgi filmlerde istenirse tek bir izlek, arzu edilirse birden fazla izlek belirlenebilir. Bu izlekler bazen iç içe geçmiş bir şekilde bazense birbirine değdirilmeden izleyiciye sunulabilir. Bu yapıyı belirleme özgürlüğü, çizgi filmleri hazırlayacak ekibin konuyla ilgili avantajlarından biridir. O nedenle çizgi filmler, sadece bir kurgu olaylar bütününden ibaret görülmemektedir. Söz konusu avantajları sebebiyle özeldir çizgi filmler genelde ise dijital çağın araçlarından faydalanılması konusunda bir örnek de Türk edebiyatının ve kültürünün daha ziyade hikâyeciliğiyle bilinen ismi Ömer Seyfettin'dir.

### **Dijital/sanal dünyada Ömer Seyfettin hikâyeleri**

Türk edebiyatının önemli hikâye yazarlarından biri olarak anılan Ömer Seyfettin, kaleme aldığı hikâyeleriyle hem yaşadığı dönemin sosyal hayatına hem de çeşitli yönlerden Türk kültürüne ayna tutmaktadır. Ömer Seyfettin eserlerinde halk edebiyatı ve halkbiliminden pek çok unsura yer vermektedir (Duymaz 2020: 28). O, Türk kültüründe, sözlü anlatılarda ve halk muhayyilesinde yer edinmiş; kültürel bellekte muhafaza edilerek nesilden nesile aktarılmış epik kahramanı, hikâyelerinde “modern zamanların kahramanı” olarak yaşatmaktadır (Sağlık 2021: 81). Ömer Seyfettin, çocuklara Türk ruhu/kimliği/irfanı/insanını vb. anlatmak/göstermek; Türk edebiyatı ve milli duyuş tarzını öğretmek için (Çetindaş 2019; Karabulut 2019; Sağlık 2021) faydalanılabilir kaynaklardan biridir.

Ömer Seyfettin'in eserlerinde kullandığı dil, yaşadığı dönemdeki yazı dili dikkate alındığında “oldukça sade bir Türkçedir.” demek mümkündür. Hatta onun Türk diline olan katkıları nedeniyle o, Türk dili için bir devrim insanı olarak da anılmaktadır (Ercilasun 2020: 10) Savunduğu dilde sadeleştirme düşüncesi ve bunu kendi eserlerinde uygulaması sayesinde onun hikâyeleri, azımsanmayacak bir çoğunluk tarafından, 21. yüzyıl başlarında dâhi orijinal metinlerinden okunup rahatlıkla anlaşılabilir. Ancak bu durumun herkes için geçerli olduğu da söylenemez. Günümüzde özellikle gençlerin ve çocukların Ömer Seyfettin hikâyelerini orijinal metinlerinden okuyup bütünüyle anlamaları zordur. Zira hikâyelerde geçen kelimeler içerisinde cetbecet (Teke Tek'te) (Polat 2011: 618), revnakî-i hava, pür-kesel, baîd, nâyâb (Tavuklar'da) (Polat 2011: 141), hayalât-ı servet, nâ-muayyen sürat-i fevka't-tasvvur (Tuğra'da) (Polat 2011: 143) gibi günümüz Türkçesinde kullanımdan düşmüş ya da anlam kaymasına, daralmasına uğramış sözcük bulunmaktadır. Bu nedenle hikâyeler ilk ve orta öğretim öğrencilerinin anlayabilmesi için sadeleştirilerek de yayınlanmaktadır. Çocuğun bilişsel ve zihinsel gelişimi düşünüldüğünde yapılması gereken de budur (Diri 2019: 706).



Dil konusunda yapılan değişiklikler ile hikâyeleri her ne kadar sadeleştirilmiş metinlerden okuyarak anlamak mümkün olsa da hikâyelerde geçen bazı nesne, kavram vb. unsurların bugün kullanılmaması da hikâyelerin anlaşılmasını zorlaştırabilmektedir. Örneğin, Kaşığı hikâyesinde geçen, olaylar ve bu olaylarda yer alan bazı eşyalar, günümüzde pek çok çocuğun yabancı olduğu bir dünyaya aittir. Şehir hayatına vakıf, internet ve sanal dünya içerisinde hayatının önemli bir kısmını geçiren çocuklara köy hayatı da bu hayata dair çoğu unsur da yabancı gelmektedir. Ancak çocuklarımız ve gençlerimiz hem Ömer Seyfettin gibi bir değerden hem onun kaleminin başarı ürünü olan hikâyelerinden hem de hikâyelerde anlatılan kültürel unsurlardan haberdar olmalıdır. Kuşaklar arası iletişim açısından bu önemlidir. 21. yüzyıl içinde doğan çocukların büyük çoğunluğu kaşığı ve tımarı bilmese de onların anne ve babaları tam tersi oranda bilir ya da bunlar ile ne kastedildiğini anlayabilir. Kaşığı ile ilgili anısı olan ve bunu çocuğuna/torununa aktarmak isteyen bir ebeveyn çocuğa ulaşmakta zorluk çeker. Çocuğun, anlamadığı, bilmediği bir unsurla ilgili bir anıyı dinlemek istememesi olası ve doğaldır. Zira kültürel devamlık için bu tür kültürel iletişim ve etkileşimler önem arz etmektedir. Oysa çocuk, yaşadığı çevrede ya da bir çizgi filmde onu görmüş olsa kaşığı hakkında anlatılanlara daha fazla kulak kesilecektir. Burada kaşığı sadece basit bir örnektir. Elbette çok daha farklı konularda örnekler için burada söylediklerimiz genellenebilir.

Ömer Seyfettin hikâyelerinin çizgi filme dönüştürülmesi, dijital kültüre uyarlanması fikri, hikâyelerin okunmasını savunmadığımız anlamına gelmez. Elbette okumak ile alınan haz ve kazanılanlar izlemekle/dinlemekle kıyaslanamayacak orandadır. Her şeyden önce bilindiği gibi “Okumak zihnin oksijenidir.” Asıl ifade edilmek istenen çocukların okuma yazma öğrenmeden önce ya da okuma eylemine alıştırlıncaya kadar Ömer Seyfettin’i tanımaları ya da tanışıklığı farklı pekiştiricilerle güçlendirmeleri gerektiğidir. Hikâyeler ilk, orta ve liselerle dengi okullardaki öğrencilere eğitim-öğretim hayatının belirli kademelerinde, öğrencilerin zihinsel, ruhsal ve psikolojik gelişimleri dikkate alınarak farklı biçimlerde sunulmalıdır. Örneğin dördüncü sınıfta okuyan bir öğrencinin kelime dağarcığı, soyut algılama yetisi, okuma alışkanlıkları, dikkat/odaklanma süresi vb. hususlar göz önünde bulundurularak Ömer Seyfettin hikâyelerinden bu özellikleri en doğru yansıtacak olanları seçilebilir ve bu hikâyeler, yaş grubuna uygun yapılmış sadeleştirme ile ilgili kitleye sunulabilir. Lise kademesindeki öğrencilerin ise hikâyelerin orijinal metinlerini anlamaları daha rahat olacağı için orijinal metinler o yaş grubundan itibaren öğrencilerine okutulmaya başlanabilir.

Yukarıda bahsedilen hususla ilgili olarak burada önemli olan bir diğer nokta ise konunun süreklilik arz etmesidir. Zira bu süreç eğer bir nesle uygulanır bir sonraki nesil için terkedilirse nesiller arasında da bir kopukluk yaşanacaktır. Örneğin hemen herkesin ilkökul dörtte okuduğu bir Ömer Seyfettin hikâyesi olması ya da aynı hikâyeyi okuması, kuşaklar arasındaki ortaklıklardan birini oluşturacaktır. Bu ortaklığın aradaki duygusal ve kültürel bağların güçlenmesi hususunda da katkıda bulunması mümkündür. Tüm bunlara ek olarak dijital kültürde Ömer Seyfettin ve hikâyelerinin yer alması ortaklıkları pekiştirmeye ve arttırmaya katkı sunacaktır. Ömer Seyfettin ve hikâyelerinin dijital dünyadaki yeri konuyla ilgili yapılması gerekenler ve yapılabilecekler hakkında fikir verir mahiyettedir.

Google’a Ömer Seyfettin anahtar sözcüklerini yazarak bir tarama yapıldığında 92.400<sup>8</sup> videolu veri sonucu çıkmaktadır. Bu sayı “genel<sup>9</sup>” arama için 1.780.000’e yükselmektedir. Ömer Seyfettin’in her hikâyesi için ayrı ayrı arama yapıldığında ortaya farklı sayıda veriler çıkmaktadır. Ancak Ömer Seyfettin hikâyeleri içinde yüksek veri sayısı Perili Köşk hikâyesine aittir. Hikâyenin 259.000 “genel”, 21.800 “video” kaydı vardır. Kaşığı için 182.000 “genel”, 12.600 “video”; Pembe İncili Kaftan 181.000 “genel”,

8 Veriler, 30.05.2023 tarihli Google arama motoru taramalarına dayanmaktadır.

9 “Genel” ile kastedilen Google arama motorunun bu başlık altında sunduğu video, görsel, yazılı vb. toplam verilerdir.

6.410 “video”; Yüksek Ökçeler 58.700 “genel”, 3.680 “video” verisine sahiptir. Tüm hikâyeleri içinde en fazla veri yukarıdaki hikâyelerde karşımıza çıkmaktadır. Bunda söz konusu hikâyelerin çizgi film olarak yayınlanmasının payı olduğu düşünülmektedir. Çıkan sonuçların içinde Ömer Seyfettin hikâyelerinden uyarlanmış film, dizi film, çizgi film ve sesli kitap videoları yer almaktadır. Az sayıda olmak beraber Ömer Seyfettin’in hayatı hakkında bilgiler veren belgesel mahiyetinde kayıtlar da mevcuttur. Veri yekûnu, Türk hikâyeciliğinde nitelik ve nicelik olarak önemli bir yeri bulunan Ömer Seyfettin için yeterli değildir. Ancak dijital dünyada ve kültürde Ömer Seyfettin görünürlüğü/bilinirliği açısından bir fikir verecek mahiyettedir. Tüm bu veriler ışığında denilebilir ki Ömer Seyfettin, dijital kültür içerisinde de varlığını kabul ettirmiş ve kendi kimliği ile var olabilmeyi başarmıştır. Yapılması gerekenler, bu alanda onu daha geniş kitlelere duyurmak ve daha fazla görünür hâle getirerek yeni nesillere onu ve hikâyelerini bir kültürel değer olarak aktarabilmektir.

İnternet tabanlı arama motoru Google; Youtube, Dailymotion gibi sosyal medya uygulamaları; sesli kitap aplikasyonları ve televizyon yayınları üzerinde yapılan taramalar sonucunda elde edilen verilere göre Ömer Seyfettin, dijital ortamlarda ağırlıklı olarak hikâyelerinden uyarlama filmler, çizgi filmler; sesli hikâyeler ve hakkında bilgi veren belgesel niteliğindeki kısa filmlerle adından çokça söz ettirmektedir. Bunların yapısal ve işlevsel özellikleri ile elde edilen veriler şunlardan oluşmaktadır:

Ömer Seyfettin’in çizgi film/animasyon olarak yayınlanan hikâyelerinden biri “Perili Köşk”tür<sup>10</sup>. Yaklaşık 14 dakika süren çizgi Film, TRT Çocuk kanalında yayınlanmıştır. Tek bölümlük bir animasyon olan film, çizgi film teknikleri açısından eski teknoloji ile yapılmıştır. Günümüzdeki örnekleri ile kıyaslandığında basit ve yalın bir görüntü arz etmektedir. Kurgu, hikâyeye sadık kalmış, dil günümüz çocukları için sadeleştirilmiştir. Çizgi filmde karakterlerin kılık kıyafeti, evler, mimari, sosyal yaşam, kullanılan eşyalar vb. genel hatlarıyla hikâyenin yazıldığı/olayların yaşandığı dönem özelliklerini yansıtır (Uzuner vd. 2014:). Çizgi filmin sonunda Sermet Bey, “Gözümüz kulağımızdan giren yalanları görür. Siz hayatta hiçbir zaman duyduğunuz bir şeyin gerçeğini araştırıp öğrenmeden inanmayın.” dedikten sonra Mevlana’nın “Kulak eğer gerçeği anlarsa gözdür.” sözü ile kissadan hisse verir. Çizgi film bu sözlerle sona erer. Çizgi filmde orijinal hikâyeden farklı olan hususlar arasında örnekteki gibi bazı diyalog ve monologlar yer alır. de çizgi filmde budur.

Perili Köşk çizgi filmi, Youtube’da 980 beğeni ve 142 bin izlenme sayısına sahiptir. Çizgi filme 93 tane de yorum yapılmıştır. Yorumların genelinde filmin beğenildiğinden, ağırlıklı olarak ise hikâyenin beğenildiğinden bahsedilmektedir. Yorumlardan anlaşıldığı kadarıyla animasyon hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından izlenmiştir. Çocuklarıyla birlikte izleyen ebeveynler de vardır. Hatta bazıları okulda veya ödev olarak izlediklerini söylemektedir. Çizgi filmi izleyip hikâyeyi merak ederek okuyanların olduğu da yorumlardan anlaşılmaktadır. Hikâyeyi okuyup filmi de izleyenler, genel olarak çizgi filmin hikâyeye aynı olduğunu belirtmektedir.

Perili Köşk’ün animasyon filmi dışında seslendirme formunda yayınlanmış görselleri de vardır. Bu tarz yapımlarda görselde hikâyenin canlandırıldığı ancak arkadan tek bir kişiye ait ses tarafından hikâye metninin okunduğunu görülmektedir. Bu tarz seslendirme videolarının izlenme sayısı Youtube’da 1.2 bin ila 130 bin arasında değişmektedir. Bu hikâye için en yüksek izlenme, beğeni ve yorum, hikâyenin TRT Çocuk’ta yayınlanmış çizgi film versiyonuna aittir.

10 URL-2.

Pembe İncili Kaftan, yaklaşık 18 dakika sürmektedir. TRT Çocuk'ta yayınlanan çizgi filmin Youtube'ta 22 bin izlenme sayısı vardır. Filme 32 yorum yapılmış ve film, 292 adet beğeni almıştır<sup>11</sup>. Beğenmeyen bulunmamaktadır. Yorumlarda bazıları hikâyeyi okumak istemediği için çizgi filmi izlediğini belirtmektedir. Bu istendik bir durum değildir. Ancak bunun önüne geçmenin yolu hikâyeyi çizgi filme aktarmamak değil; çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırmak olmalıdır.

Çizgi film genel anlamda hikâye kurgusuna sadıktır. Hikâye kahramanları, kullanılan eşyalar, sosyal çevre vb., olayların geçtiği dönemi yansıtacak niteliktedir. Çizgi filmde Muhsin Çelebi, devletin verdiği elçilik görevini yerine getirmek için yola çıkmak üzere iken orijinal hikâyede karısı ve çocuklarını bir akrabasına emanet eder. Ancak çizgi filmde bu kişi erkek kardeşi olmuştur. Bu tarz değişiklikler hikâyenin ana kurgusunu bozmayacak tarzdadır. Ancak Muhsin Çelebi, ailesi ile vedalaşırken kardeşine "Çocuklarım önce sana sonra Allah'a emanet." der. Bu sözler, kalıplaşmış bir veda ifadesidir. Lakin burada yanlış kullanılmıştır. "Önce Allah'a sonra sana emanet." şeklinde olması gerekir. Zira bu bir kalıptır ve mantıksal bir anlam bütünlüğe sahiptir. Daha güçlü olana önce emanet edilir. Önce zayıf ve aciz olana emanet mantık dışıdır. Sözü değiştirmek hem kalıp ifadeye hem de onun mantıksal yapısına zarar verir. Örneğin "Ölümü gösterip sıtmaya razı e(tmek)" dilir ancak sıtmayı gösterip ölüme razı edilmez. Ölüm bir sondur, dünyada yaşam ondan öteye gidemez. Dolayısıyla ters söylem mantık dışıdır. Böylesi ufak gibi görülen ama önemli sayılması gereken hataların olmaması, kültürü iyi bilen ve titiz bir ekibin çalışmaları ile mümkündür.

Atasözleri ve deyimler çocuklara mutlaka bağlamı içerisinde öğretilmelidir (Türkmen 2012: 152). Yani atasözü ve deyim doğru yerde doğru anlamı ile kullanılarak çocuklara öğretilir. Aksi takdirde ya atasözü ve deyim yanlış öğrenilmesi ya da yanlış anlamda hatta tam tersi bir mana içeriğinde kullanılması söz konusudur. Bu nedenle çocuk, atasözleri ve deyimleri bağlamı içerisinde duya duya öğrenecektir. Tam da bu noktada çizgi filmlerden istifade edilebilir. Ömer Seyfettin Hikâyeleri, atasözleri (Hirik 2020: 273-279) ve deyimler açısından çokça örnek barındırmaktadır. Hikâyeler çizgi filme aktarılırken bu konuda dikkatli olmak ve çizgi filmin kurgu bağlamını atasözüne yer verecek şekilde düzenlemek önemlidir.

Yüksek Ökçeler, Ömer Seyfettin'in çizgi filme uyarlanan bir diğer hikâyesidir. Youtube'da<sup>12</sup> 25 bin kez izlenmiştir. 122 beğeni almıştır. Beğenmeyen yoktur. 12 yorum yapılmıştır. Çizgi filmde genel hatlarıyla orijinal hikâyeye sadık kalınmıştır. Ufak değişiklikler bu çizgi filmde de vardır. Örneğin orijinal hikâyede Gülter, Hatice Hanım'ın evlatlığı iken çizgi filmde öz kızı olarak verilir. Bu durum başlangıçta önemli değilmiş gibi görülebilir. Ancak yüksek toplulu terliklerini çıkararak Hatice Hanım, gerçekleri öğrendikten sonra bir zarfa koyduğu tazminat mahiyetindeki paraları hizmetlilerine vererek onları evden uzaklaştırır. Bu sırada kızına da aynı zarftan uzatır ve onu da evden çıkarır. Sözü edilen sahneyi izleyen çocuklar, bu durum karşısında şaşırabilir. Bir hataları neticesinde yuvalarından atılacaklarını düşünebilir. Pedagojik açıdan sakıncalar barındıran bu tür hataların da çizgi filmler de olmaması gerekir. Ancak karakterlerin kılık kıyafetleri, sosyo-kültürel çevre, araçlar, eşyalar vb., hikâyenin kaleme alındığı ya da olayların yaşandığı dönemi değil; çizgi filmin hazırlandığı çağı yansıtmaktadır.

Ömer Seyfettin'in hikâyelerinden internet ortamı için uyarlanan ve arka fonda seslendirici tarafından okunan metne görüntüde hareketli bir animasyonun eşlik ettiği örnekler bulunmaktadır. Görsel formatla desteklenerek seslendirilen Youtube hikâyeleri şunlardır: Forsa, Müjde, Üç Nasihat, İlk Namaz, Kaşığı, Keramet, Pembe İncili Kaftan, Çakmak, And, Falaka, Diyet, Piç, Kütük, Beynamaz,

<sup>11</sup> URL-3.

<sup>12</sup> URL-4.

Kurbağa Duası, Ferman, Zeytin Ekmek, İlk Cinayet, Bir Çocuk Aleko, Pireler, Rüşvet, Bahar ve Kelebekler, Yalnız Efe, Tavuklar, Başını Vermeyen Şehit, Topuz, Gizli Mabet, Tuğra, Tos, Miras, Forsa, Ashab-ı Keyfimiz, Kütük, Apandisit, Kesik Bıyık, Ezeli Bir Roman, Yemin, Lokanta Esrarı, Yüz Akı, Vire, Mermer Tezgâh, Hürriyet Gecesi, Aşk Dalgası, Nadan, Herkesin İçtiği Su, At, Keramet, Bomba, Bit, Bir Temiz Havlu Uğruna, Tütün, Dama Taşları, Sivrisinek, Teselli, Büyücü, Beyaz Lale, Külâh, Acaba Ne İdi, Keramet, Nasıl Kurtarmış, Kiskançlık, Aşk ve Ayak Parmakları, Binecek Şey, Antiseptik, Herkesin İçtiği Su, Korkunç Bir Ceza, Uzun Ömür, Yuf Borusu Seni Bekliyor, Çanakkale'den Sonra, Tuhaf Bir Zulüm, Havyar, Niçin Zengin Olmamış, Eleğimsağma, Şefkate İman, Ferman, Bir Kayışın Tesiri, İlk Düşen Ak, Kızılma. Radyo tiyatrosu formunda Efruz Bey hikâyesine ait bir video kaydı da yine Youtube da mevcuttur.

Yukarıdaki hikâyelerden Diyet (1-2-3), görsel açıdan çocuklar için uygun olmayan şiddet içeriğine sahiptir. Forsa, Müjde, Üç Nasihat, İlk Namaz, Kaşığı, Keramet, Pembe İncili Kaftan, Çakmak, And, Falaka, Diyet 1-2-3 hikâyelerinde görsel, hareketli bir şekilde akarken hikâye bir kişi tarafından seslendirilmektedir. Bu hikâyelerde görsel, hikâye konusu ile uyumludur. Ancak normal bir çizgi film gibi akmamaktadır. Diğer hikâyelerde ise seslendirme sabit görselli bir görüntü ile yapılmaktadır. Bu görsel Ömer Seyfettin'in fotoğrafı ya da hikâye kitabının resmidir.

Söz konusu yapıdaki hikâyelerin izlenme oranları, çizgi filmlere göre oldukça düşüktür. Bu kategorideki en fazla izlenme/dinlenme oranına sahip hikâyelerden biri olan İlk Namaz hikâyesi,<sup>13</sup> animasyon görselli bir video kayıdır. Video, sesli hikâye formatında yer almaktadır. Videoda hikâye içeriği ile ilgili çizgi görseller yavaş yavaş akmaktadır. Ancak görsellerin tamamı hareketsizdir. Video, dijital sesli bir kitap formatında hazırlanmıştır. Hikâye, bir kitaptan okunuyormuş edasıyla seslendirilmektedir. Okunan metin, videoda da gösterilmektedir. Okuma-yazma bilen çocuklar, videoyu izlerken hem hikâyeyi dinleyebilir hem de metni okuyabilirler. Henüz okuma yazma bilmeyen çocuklar ise dinleyerek ve görsellere odaklanarak hikâyeyi öğrenebilirler. Ancak söz konusu tekniğin çocuklar için ne kadar cezbedici olduğu tartışılabilir. Ayrıca okuyanın sesindeki tekdüzeliğin videonun izlenme oranını nasıl etkilediği de göz ardı edilmemelidir. İzlenme sayısı 10.254 olan bu videoyu, 179 kişi beğenirken 10 kişi ise beğenmediğini belirtmiştir. Videonun konulmasının amacı, çocuklara abdest alma, namaz kılma gibi dini olguları sevdirmek olarak belirtilmektedir.

Ömer Seyfettin'in Youtube'taki seslendirilmiş hikâyeleri, genellikle bu işi profesyonelce yapan kişilerin elinden/dilinden çıkmamıştır. O nedenle videoyu izleyenler, seslendirmenin hikâyeye kendilerini vermelerini engellediği, seslendirmeyi beğenmedikleri yönünde yorumlar yapmıştır. Hikâyelerin seslendirilmesi konusunda başarılı örnekler veren sesli kitap uygulamaları mevcuttur. Burada bu işi meslek olarak ya da profesyonel biçimde icra eden kişiler tarafından seslendirmeler yapılmaktadır. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuç daha tatmin edici ve başarılıdır.

Storytel adlı sesli kitap uygulamasında Ömer Seyfettin'in seslendirilmiş çok sayıda öyküsü bulunmaktadır. Yüksek Ökçeler, Perili Köşk, Beyaz Lale, Falaka, Pembe İncili Kaftan, Diyet, Forsa, Yalnız Efe (kısaltılmış metin ve tam metin olarak ayrı ayrı), Bahar ve Kelebekler, Kaşığı, Bomba, Ferman bu platformda yer alan Ömer Seyfettin hikâyeleridir. Hikâyeleri dinleyenlerin yorumlarına bakıldığında genellikle beğeni içeren ifadeler dikkat çekmektedir. Sebiel Selvi adlı kullanıcı, Diyet hikâyesine yaptığı yorumda Ömer Seyfettin hikâyeleri ile ilk kez bu vesileyle tanıştığını ve çok etkilendiğini ifade etmektedir. Yorumlar arasında Ömer Seyfettin'in "fazla abartıldığını" düşünenler de vardır. Ancak bu konuda neden böyle düşünüldüğüne dair açıklama yapılmamaktadır. Ömer Seyfettin'in

<sup>13</sup> URL-5.

tüm hikâyelerini dinlemek isteyen kullanıcı mesajları yanı sıra, Primo Türk Çocuğu gibi, özel olarak dinlemek istediğı hikâyenin ismini verenler de vardır. Kullanıcıların mesajlarını “keyifli, eğitici, düşündürücü, sürükleyici, motive edici, hüznü, ürkütücü, akıllara durgunluk veren” gibi emoji ifadeleri ile puanladıkları görülmektedir. Mesajlardan biri 6 yaşında olduğunu iddia eden Alya adlı bir çocuğa aittir. Ahmet Alan adlı kullanıcının hesabından yazan Alya, Kaşağı’yı çok beğendiğini ifade etmektedir. Perili Köşk, Kaşağı, Ferman, Falaka, Forsa gibi hikâyeye etiketleri içerisinde 6-9 yaş ibaresi yer almaktadır. Bu etiket özellikle sadeleştirilmiş metinlerin seslendirmesinde kullanılmaktadır.

Sesli kitap uygulamalarıyla ilgili yapılan eleştiriler içerisinde seslendirme konusu başı çekmektedir. Kitapları seslendiren isimlerin sesi, vurgu ve tonlaması, dinleyiciler için önem arz etmektedir. Bu nedenle seslendirmeyi bu konuda eğitim almış sanatçıların yapması kitapların daha geniş kitlelere ulaştırılmasını sağlayacaktır. Aynı bilgiler Ömer Seyfettin hikâyeleri için de geçerlidir.

Ömer Seyfettin hikâyelerinin sesli kitap formatı, her yaşta çocuğun bu hikâyeleri öğrenmesi için uygun bir araç olmayabilir. Zira çocuk, hikâyeyi sesli olarak dinlerken bir taraftan da etrafındaki çeldiricilere gözünü kaydıracaktır. Bu durum, çocuk için dikkatin dağılması anlamına gelir. Zira çocukların bilişsel gelişimi henüz tamamlanmadığı için çeldiriciler karşısında dikkatinin daha kolay dağılması kuvvetle muhtemeldir. Dikkat dağınıklığı ise öğrenmeyi zorlaştırmaktadır (Posner ve Petersen 1990). Bu nedenle bu platformlar, lise ve üniversite öğrencileri gibi belli zihin olgunluğuna ulaşmış 14+ yaş için daha uygundur. Ancak seslendirilmiş hikâyelere yapılan yorumlardan okul öncesi çağı ya da ilkokul çağındaki çocukların da bu hikâyeleri dinleyip keyif aldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Ömer Seyfettin hikâyeleri sesli kitap formatında orijinal hâliyle ya da sadeleştirilmiş metinleriyle bu platformlarda seslendirilebilir.

Ömer Seyfettin’in bütün hikâyeleri için çocukların ruh ve akıl gelişimine uygundur demek mümkün değildir. Efruz Bey gibi bazı hikâyelerin gerek konu gerekse de barındırdığı mesajlar açısından çocuklarca anlaşılması zordur. Beyaz Lale, Başını Vermeyen Şehir, Diyet gibi hikâyelerinde ise bazı yaş grubu çocukları için travma oluşturabilecek öğeler (Neydim 2019: 674) ve şiddet unsurları yer alır. Bu tür hikâyeler ise hedef kitesinde gençlerin ve yetişkinlerin olduğu animasyon filmlere ya da sinema filmlerine dönüştürülebilir.

## Sonuç ve öneriler

Türk edebiyatının önemli parçalarından biri olan Ömer Seyfettin ve hikâyeleri, aynı zaman da Türk kültürünü temsil etmektedir. Gerek onun ve eserlerinin gerekse barındırdıkları kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılması için dijital kültürde Ömer Seyfettin ve hikâyelerinin görünürlüğünü arttırmak gerekmektedir. Özellikle çocuklara ve gençlere yönelik kültür aktarımında dijital kültür çağının gerekliliklerine göre hareket etmek ve bu çağın araçlarından faydalanmak önem arz etmektedir. Hâl-i hazırda Ömer Seyfettin ve hikâyeleri, dijital kültür içerisinde mevcuttur. Ancak bu mevcudiyet oldukça sınırlı ve gerektiğinden uzak bir nitelikte görünmektedir. Oysa günümüzde ekonomik bir kazanç kapısı haline gelen sosyal medya ve televizyon için içerik üretmek, yeni bir mesleğe dönüşmektedir. Dolayısıyla bu platformlara nitelikli ve özgün ürünler sunmak önemlidir. Söz konusu ürünler için ise kültür bâkir bir alan olarak durmaktadır. Bu bâkir alanlardan birisi de Ömer Seyfettin ve hikâyeleridir.

Türk çizgi film ve anime senaristleri için Ömer Seyfettin muazzam bir kaynak olarak ortada durmaktadır. Çocuk, genç ve yetişkinlerin gerek Ömer Seyfettin’i gerek Ömer Seyfettin’in hikâyeciliğini gerek hikâyelerinde yer alan tarihi gerekse de hikâyelerin ait olduğu/içine doğduğu ya da hikâyelere

konu edilen kültürü daha yakından tanınması için Ömer Seyfettin hikâyelerinin dijital platformlarda ve medyada görünürlüğünün artması bir gereklikten öte kültürel aktarımın sürekliliği için ihtiyaç olarak da görülmelidir.

Hikâyelerin çizgi filme uyarlanması/dönüştürülmesi ile çocuklara sadece Ömer Seyfettin ve hikâyeleri aktarılmakla kalınmayacaktır. Aynı zamanda hem bu hikâyelerin yaşandığı ve yazıldığı dönemdeki kültür hem de genel anlamda mutfak, halk mimarisi, giyim kuşam, atasözleri ve deyimler gibi sosyo-kültürel hayatın çok boyutlu yönleri/konuları kültür taşıyıcılığının en alt basamağındaki çocuklarla paylaşılacaktır. Kültürü yaşanan çağa adapte ederek aktarmak, paylaşmak ve yaşatmak gerekmektedir. Zira kültür durağan bir olgu değildir.

Edebi eserleri filme uyarlarken dikkat edilmesi gereken en önemli unsur, esere ve eserin ait olduğu kültüre yönelik olumsuz bir etki ortaya çıkmasına zemin hazırlamamaktır. Başarılı yapımlar ile bu konuda tam tersi bir tablo ortaya çıkarmak da mümkündür. Bir ekip işi olarak görülmesi gereken filme aktarma işlemi için ilk etapta iyi bir senaryoya ihtiyaç vardır. Ömer Seyfettin hikâyelerinin filme uyarlanmış örneklerinde bazı hikâyelerin birden fazla kez, farklı isimler ve yapımcılarca kameraya alındığı görülür. Ancak burada karşılaşılan sorunların başında aynı öykülerin benzer yorumlarla filme aktarılması gelir. Güçlü hikâyeciliği ile Türk kültürüne çok sayıda hikâye miras bırakan Ömer Seyfettin'in bu mirasının dijital kültürdeki mevcudu değerlendirildiğinde bugüne kadar olması gerektiği gibi kullanılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla özgün ve iyi tasarlanmış senaryolarla bu konuda başarılı örnekler ortaya konulması mümkündür. Ayrıca Sevilen çizgi filmler içerisinde kahramanlar, Ömer Seyfettin hikâyelerini birbirine anlatabilir. Hikâyeler hakkında konuşabilir ya da hikâyeleri belli ölçüde canlandırabilirler. Örneğin TRT Çocuk kanalının beğenilen ve yüksek izlenme oranına sahip çizgi filmlerinden Rafadan Tayfa gibi bir yapımda sözünü ettiğimiz doğrultuda içerik ve bölümler hazırlanabilir. Bu durum bu karakterleri seven ve onları kendine örnek alan çocukların Ömer Seyfettin'i ve hikâyelerini merak edip araştırmasına vesile olacaktır.

Ömer Seyfettin ile başlanarak Türk edebiyatına, diline, kültürüne değerli ve önemli katkıları olan isimlerin 100. yıl vefat/doğum yıl dönümleri gibi özel etkinliklerde çocuklara bu simaları anlatmak için de faaliyetler yapılmalıdır. Onlar için animasyon/çizgi film formatında yapımlar, özellikle bu tarz günlerde yayınlanabilir. Gençleri ve çocukları yaratıcı düşünmeye sevk etmek ve onların fikirlerinden istifade etmek için hikâye, şiir vb. yarışmaların yanı sıra film/animasyon tasarımı, senaryo yazarlığı gibi yarışmalar da düzenlenmelidir. Böylece hem yaratıcı fikirler keşfedilir hem gençlerin ilgi ve dikkatleri kültürel alanlara yöneltilir hem de kültür endüstrisi alanında yeni ürünler ortaya çıkarılır.

Sesli kitap platformlarından Storytel ücretli bir uygulamadır. Uygulamaya ücretli üye olunduktan sonra içeriklerden her yönüyle faydalanmak mümkün olmaktadır. Buradaki seslendirmelerin çoğu bu işin uzmanı sanatçılar tarafından yapılmaktadır. Profesyonellik gereği seslendirme sanatçılarına ücret ödendiği düşünülebilir. Gerek platforma üyeliğin ücretli olması gerek sanatçılara ödenen telif ve hizmet ücreti gerekse bu platformların aldıkları/alacakları reklam ücretleri, sektör için önemli ekonomik kalemlerdir. Benzer bir durum Youtube için de geçerlidir. Youtube'ta izlenen videolar, alınan beğeniler, videoyu yükleyen kişiye platformun ödediği ücret ve reklam gelirleri sayesinde kayda değer kazançlar sağlamaktadır. Sözü edilen maddi kazanımlar için sunulan içeriğin özgün ve nitelikli olması beklenmektedir. Ömer Seyfettin ve hikâyelerinin mevcut varlığı, muadilleri çizgi filmler ve seslendirmeler düşünüldüğünde arzu edilenin uzağında bir görüntü sergilemektedir. Oysa hikâyeler, bahsedilen kapsamda kullanılabilir potansiyeli yüksek ürünlerdir. Hikâyelerden ilham alınarak

hazırlanacak çizgi filmler ve seslendirmeler sayesinde hem sürdürülebilir ekonomik kalkınma için fırsatlar hem de kültürel aktarım için yeni bir araç yaratmak mümkündür.

İbn-i Rüşd'e atfedilen "Yumurta dıştan bir güçle kırılırsa yaşam son bulur. İçten bir güçle kırılırsa yaşam başlar; Zira sahih dönüşümler hep içten gelir." sözü, genel itibariyle doğrudur. Ancak bazı durumlarda yaşamın devam edebilmesi amacıyla dışarıdan müdahale zaruret hâsıl eder. Sezaryen doğumlar bunun bir tezahürüdür. Böylesi bir durumda müdahale dışarıdan olmaz ve akışa seyirci kalınırsa yaşamın tamamen sona ermesi kuvvetle muhtemeldir. Oysa müdahale ile bazı olumsuzluklara rağmen yaşamın devamı için tablo tersine dönmektedir. Bu durum kültür açısından da böyledir.

Elbette kültürü değiştirip dönüştürürken oldukça dikkatli davranmak gerekmektedir. Söz konusu değişim ve dönüşüm ile kastedilen içeriden gelmeyi dışarıdan müdahale ile gerçekleştirilendir. Zira bu durumda kültürel unsuru, aslından uzaklaştırma, yozlaştırma, tanıtmak isterken ona yabancılaştırma riski her zaman bulunmaktadır. Risk, kültürel unsuru yaşatmaya çalışırken ona ya tamamen ya da kısmen zarar vermekle veya kültürel özgüveni sarsmakla ilgilidir. Söz konusu riskin temelinde dönüştürülen ya da değiştirilen kültürel unsur ile kültürün yanlış aktarımı hususu yer alır. Ancak işin içerisinde risk bulunması, gerçekleştirilmesi hâlinde elde edilecek kazanımları ortadan kaldırmaz. Risk var diye elbette bir konu/durum/olgu vb.'den uzak durulması da düşünülemez. Aksi takdirde hayatta riskin olduğu her şeyden kaçınmak gerekmektedir. Burada doğru olan yaklaşım, riskleri bilerek ve öngörerek hazırlıklı olmak, riski ortadan kaldırmak mümkün değilse en aza indirmeye çalışarak gerekli adımları atmaktır. Çizgi filmleri, Türk kültürünü aktarım aracı olarak kullanmamayı seçmek, başkalarının da bundan uzak durmasını sağlamaz/sağlamamaktadır. Bu gerçeği bilerek Türk kültürünün emanetçileri, taşıyıcı ve gelecekteki aktarımcıları olan çocuklara çizgi filmler aracılığıyla farklı kültürlerin Türk kültürünün yerine ikame etmek amacıyla öğretilmesine yahut onların kendi kültürlerini başkalarının gözüyle yanlış, hatta kimi zaman düşmanca izlemelerine göz yumulmamalı/kayıtsız kalınmamalıdır. Bunun yerine Türk edebiyatı, tarihi ve kültürünü çocuklara aktarmak için bir araç olarak çizgi filmler ivedilikle, aktif, doğru bir biçimde ve daha fazla kullanılmaya başlanmalıdır.

### Kaynakça

- Argunşah, Hülya ve Ayşe Demir. (edt.) (2019). "Hikâyenin Türkçe Sesi Ömer Seyfettin", *Hece*, Özel Sayı 37, Sayı 265.
- Argunşah, Hülya, Abdullah Şengül ve Murat Gür. (edt.) (2020). *Sonsuza Uzanan Ses: Ömer Seyfettin*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Argunşah, Hülya. (edt.) (2020). *Ömer Seyfettin*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Aslan, Erkan. (2015). "Keloğlan Animasyon Filmi Örneğinde Kültürel Animasyon ve Kültür Ekonomisi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ayrancı, Ünal, Nedime Köşgeroğlu ve Yasemin Günay (2004). Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5 (3), 133-140.
- Baş, Seval Yeşim ve Hicran Hanım Halaç. (2021). Rafadan Tayfa 2: Göbeklitepe Animasyon Filminin Kültürel Öğeler ve Göbeklitepe Arkeolojik Alanına İlişkin Unsurlar Bağlamında Değerlendirilmesi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11 (2), 911-927.
- Ben-Amos, Dan. (1997). Şartlar ve Çevre İçinde Folklorun Bir Tanımına Doğru, (çev.: M. Ekici), *Milli Folklor*, 33: 74-87.
- Bildirici, Hatice. (2019). Ömer Seyfettin Öykülerinin Film Uyarlamaları, *Hece*, Özel Sayı 37, S.: 265, 531-538.

- Bozdoğan, Ahmet. (2019). Büyüklere Yazıp Küçüklere Okutabilmek, *Hece*, Özel Sayı 37, S.: 265, 707-709.
- Çetindaş, Dilek. (2019). Ömer Seyfettin’de Folklorun Kültür ve İdeoloji Unsuru Olarak Kullanımı, *Hece*, Özel Sayı 37, S.: 265, 407-425.
- Çolak, Azra. (2019). “Popüler Kültür Bağlamında Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Yeri: “İstanbul Muhafızları” İncelemesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Dalkıran, Ömer. (2017). “Ağ Kuşağının Bilgi Davranışları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Diri, Semih. (2019). Edebiyat Klasiklerinin Çocuk Edebiyatı İçin Hazırlanması Hususunda Bir Örnek: Ömer Seyfettin’in Kaşığı, *Hece*, Özel Sayı 37, S.: 265, 702-706.
- Durmuş, Mitat, Dinçer Atay ve Azer Yavuz (edt.) (2021). *Çağın Kurgulayan Yazar Ömer Seyfettin*, Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Duymaz, Ali. (2020). Ömer Seyfettin’in Bir Öyküsü Üzerine: “Ali Yoz’un Kavağı” Mı “Kurumuş Ağaçlar” Mı?, *Türk Dili*, S.: 828, 28-35.
- Ekici, Metin. (2004). *Halkbilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri*, Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Ekici, Metin. (2008). Geleneksel Kültürü Güncellemek Üzerine Bir Değerlendirme, *Milli Folklor*, C.: 20, S.: 80, 33-38.
- Ercilasun, Ahmet B. (2020). Ömer Seyfettin ve Türk Dili, *Türk Dili*, S.: 828, 10-14.
- Gere, Charlie. (2010). Some Thoughts on Dijital Culture, *Digithum*, S.: 12, 3-7.
- Gümüş, Şule. (2022). Somut Olamayan Kültürel Mirasın Elektronik Kültür Ortamında Aktarımı: Kukuli Müziklerinde Kültürel Unsurlar, *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, S.: 26, 492-505.
- Gürel, Zeki. (2009). Ömer Seyfettin Çocuk Edebiyatçısı mı?, *Türk Yurdu*, C.: 29, S.: 259, 58-61.
- Hirik, Erkan. (2020). Ömer Seyfettin’in Hikayelerinde Atasözlerinin Yapısal ve İşlevsel Açından Kullanımı, *Sonsuza Uzanan Ses: Ömer Seyfettin*, (edt.: H. Argunşah, A. Şengül ve M. Gür), 265-280.
- Karabulut, Mustafa. (2019). Kültürel Bellek Bağlamında Ömer Seyfettin Hikâyeleri, *Hece*, Özel Sayı 37, S.: 265, 402-406.
- Kaya, Muharrem. (2020). Ömer Seyfettin Hikâyelerinde Halk Kültürü Unsurlarının Kullanılması Üzerine Tespitler, *Ömer Seyfettin*, (edt.: H. Argunşah), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 261-272.
- Kefeli, Ayşe Faruk. (2019). Ömer Seyfettin Çocuk Edebiyatı Yazarı mıdır?, *Hece*, Özel Sayı 37, S.: 265, 713.
- Malinowski, Bronislaw. (1992). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi*, (çev.: S. Özkal), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Muratoğlu, Bahar. (2009). “Sosyal Sapkınlığın Medyadaki Temsilinin Çizgi Filmler Üzerinden İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Neydim, Necdet. (2019). Ömer Seyfettin Öykülerinde Sosyopsikolojik, Sosyopolitik Yansımalar Ömer Seyfettin Çocuk Edebiyatı Yazarı Olabilir mi?, *Hece*, Özel Sayı 37, S.: 265, 661-674.
- Oğuz, M. Öcal. (2009). *Somut Olmayan Kültürel Miras Nedir?*, Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Ong, Walter J. (2007). *Sözlü ve Yazılı Kültür Sözü Teknolojileşmesi*, (çev.: S. P. Banon), İstanbul: Metis Yayınları.
- Önal, Şüheda. (2019). Ömer Seyfettin Çocuk Edebiyatçısı Sayılabilir mi?, *Hece*, Özel Sayı 37, S.: 265, 719-720.



- Özdemir, Mehmet. (2019). Kültürün Dönüşümü ve Dijitalleşme, *Dijital Kültür*, (edt.: M. Özdemir), İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 17-50.
- Özdemir, Mehmet. (2021). Kültür Mühendisliği Bağlamında Halkbilimi ve Dijitalleşme, *Dijital Kültür* 3, (edt.: U. Durmaz), İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 85-111.
- Özdemir, Nebi. (2008). *Medya Kültür ve Edebiyat*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, Nebi. (2012). *Kültür Ekonomisi ve Yönetimi*, Ankara: Hacettepe Yayınları.
- Özdemir, Nebi. (2017). *Kültür Bilimi ve Yönetimi*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özdemir, Nebi. (2019). Kuşaklararasılık ve Kültürel Değişme, *Çocuk ve Medeniyet*, 2019/1, 125-149.
- Polat, Nâzım Hikmet. (2011). *Ömer Seyfettin Bütün Hikâyeleri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Posner, Michael I. ve Steven E. Petersen. (1990). The Attention System of the Human Brain, *Annual Review of Neuroscience*, C. 13, 25-42,
- Sağlık, Şaban. (2021). ‘Pembe İncili Kaftan’ ve ‘Yalnız Efe’ Hikayeleri Örneğinde Ömer Seyfettin’in ‘Epikten Etiğe Evrilen’ Hikaye Kahramanları, *Çağın Kurgulayan Yazar*, (edt.: M. Durmuş, D. Atay ve A. Yavuz), Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Sınar, Alev. (2006). Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları, *Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi*, 7 (4), 175-225.
- Tekinalp, Şermin. (2003). *Radyo ve Televizyon: Camera Obscura’dan Synopticon’a*, İstanbul: Der Yayınları.
- Türkmen, Nilgün. (2012). Çizgi filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (2), 139-158.
- Uzuner, Zehra, Serap Uzuner Yurt ve Elif Aktaş. (2014). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Televizyona Uyarlanması ve Bir Örneklem: TRT Çocuk Kanalında Ömer Seyfettin Hikâyeleri, *I. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri 24-25 Ekim 2014 Maltepe-İstanbul*, 150-155.
- Ünal, Beyza. (2015). “Kültürün Yeniden Üretimi Bağlamında Halk Edebiyatı Metinlerinin Kullanımı: TRT Çocuk Keloğlan Dizisi Örneği”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Yalçın, Songül, Belma Tuğrul, Nazire Naçar ve Murat Tuncer. (2002). Factors That Affect Television Viewing Time in Preschool, Primary School Children, *Pediatrics International*, 44 (6), 622-627.

### İnternet kaynakları

- URL-1: <https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/abdden-sonra-en-fazla-dizi-ihrac-eden-ulke-turkiye/1641524#> (Erişim tarihi 26.05.2023).
- URL-2: <https://www.youtube.com/watch?v=kXTJWUz-6II> (Erişim tarihi 16.05.2023).
- URL-3: <https://www.youtube.com/watch?v=wTlDekp3HnE> (Erişim Tarihi 16.05.2023).
- URL-4: <https://www.youtube.com/watch?v=cTrrmGyv99Q> (Erişim tarihi 16.05.2023).
- URL-5: <https://www.youtube.com/watch?v=j1zHw6lTuZM> (14.10.2021).

## 23. Shakespeare soytarılarının özgürlüğü bağlamında Androjen cinsiyetinin rolü

Kerim Emre ÖZERDEN<sup>1</sup>

Feyza ÖZGEN ŞEKER<sup>2</sup>

**APA:** Özerden, K. E. & Özgen Şeker, F. (2023). Shakespeare Soytarılarının Özgürlüğü Bağlamında Androjen Cinsiyetinin Rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 376-385. DOI: 10.29000/rumelide.1342120.

### Öz

Rönesans döneminde kazanılan bireycilik anlayışı, toplumsal değişimleri de beraberinde getirir. Rönesans sanatının gelişiminde en önemli unsurlardan biri de şüphesiz yazar William Shakespeare'in eserleridir. Shakespeare oyunlarında cinaslı sözlerle, kelime oyunları yaparak mizahın gücünü kullanmış ve dönemin sansür anlayışını delmeyi başarmıştır. Rönesans dönemi için gülmek ciddiye, düzenin bozulması anlamı taşımaktaydı. Shakespeare ciddi hikayelerin içine yerleştirdiği aksak, yarım akıllı soytarılarıyla mizahın devrimci dilini saraya sokmayı başarmıştır Shakespeare'in fiziksel ve davranışsal olarak toplum normları içine sığmayan soytarıları özgünleşerek özgürleşir. Dönemin toplumsal rollerini uymak zorunda olmayan soytarılar cinsiyet rolleri açısından da akışkandır. Hem erkeksi hem kadınsı cinsiyet rolüne aynı anda sahip olan androjen bireyler gibi; başkaldıran, esnek kimselerdir. Bu çalışma, Shakespeare soytarısının delilik sıfatıyla toplumsal normların dışında var olabildiğini, güldürü yetkisiyle Püriten ahlak anlayışına karşı durabilmesini ve günümüz dünyasında dahi bir tabu olan cinsiyet rolündeki akışkanlığını incelemektedir.

**Anahtar kelimeler:** Shakespeare, soytarı, tiyatro, androjen, anlatı.

## The Role of Androgynous gender in the context of the freedom of Shakespeare's Jesters

### Abstract

The understanding of individualism gained during the Renaissance period brings about social changes. One of the most significant elements in the development of Renaissance art is undoubtedly the works of the writer William Shakespeare. Shakespeare used the power of humour with wordplays and puns in his plays and succeeded in piercing the censorship understanding of the period. For the renaissance period, laughter meant the disruption of seriousness and order. Shakespeare succeeded in introducing the revolutionary language of humour into the palace with his clumsy, half-witted jesters placed in serious stories. Shakespeare's jesters, who physically and behaviourally do not fit into the norms of society, are liberated by becoming original. Jesters who do not have to conform to the social roles of the period are also fluid in terms of gender roles. Like androgynous individuals who have both masculine and feminine gender roles at the same time, they are rebellious and flexible. This study examines the Shakespearean jester's ability to exist outside the social norms with his madness,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Konservatuvar, Sahne Sanatları Bölümü (İstanbul, Türkiye), kerimemre.ozerden@nisantasi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9247-8014 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342120]

<sup>2</sup> Öğr. Gör., İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Konservatuvar, Sahne Sanatları Bölümü (İstanbul, Türkiye), feyza.seker@nisantasi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5677-1726

his ability to stand against Puritan morality with his power of laughter, and his fluidity in gender roles, which is taboo even in today's world.

**Keywords:** Shakespeare, jester, theatre, androgynous, narrative.

## 1. Giriş

Rönesans döneminde tiyatroya ilişkin görüşlerin bulunduğu çok az kaynak vardır. 15. ve 16. yüzyıllarda Avrupa'da çok canlı tiyatro hareketi görülür. Ortaçağ İtalyan yazarları ile öğrenilen Antik tiyatro kuralları, yaşayan tiyatro oyunlarından bağımsızdır. Ulusal ve kültürel farklılıklara rağmen, Elizabeth Tiyatrosu oyunlarında her ülkede birbirine benzeyen toplum koşullarının etkisini gözlemlemek mümkündür. Shakespeare'in yaşadığı dönemde İngiltere, safi özgürlüklerin olduğu bir ülke değildir. Otorite kilisenin tekelinde olmasa da kilise ile iş birliği yapan bir saray düzeni hâkim olur. İtalya'nın Rönesans dönemi için ürettiği tiyatro düşüncesi, İngiltere'yi etkiler. Ancak saraylarda Antik Yunan ve Roma oyunları izlenirken, sokakta Commedia Dell'Arte izleri devam eder. Shakespeare'in oyunlarında da Commedia Dell'Arte kültürüne benzer unsurlar bulunmaktadır. Püriten ahlak yasalarının dışına çıkmayan ancak onlara bağlılık da göstermeyen Shakespeare, güldürürken düşündürülen ve dönüştüren bir imaj yaratır. Saray soytarıları başına buyruk ama saraya uyumlu oyun kişileridir. Soytarıların diğer oyun kişilerinden farkı; hicveden, otoriteye ve sistemin diğer sınırlılıklarına itiraz edebilen, eğlenceli ve cinsiyetsiz karakterler olmalarıdır. Çalışma kapsamında, dönemin cinsiyet rollerinin sınırlılıklarına bağlı kalmayan Shakespeare soytarılarının özellikleri incelenecektir.

## 2. Literatür Taraması

Araştırma, öncelikli olarak kuramsal bağlamda literatür taraması yapılarak gerçekleştirilmiştir. Shakespeare'in hayatı, Rönesans Çağ'ı ve Elizabeth Tiyatrosu ile ilgili tarihsel bilgilerden yararlanılarak Rönesans Dönemi'nde Shakespeare Tiyatro'su, Elizabeth Çağ'ı ve Püriten ahlak yasasının sosyal hayata etkileri üzerine derleme çalışması yapılmıştır. Gülmeye uygulanan yaptırımların, Shakespeare tiyatrosuna etkisi incelenmiş ve soytarıların gülme ile kazandıkları özgürlük ve esneklik tartışılmıştır. Modern Çağ'da Shakespeare soytarılarının yorumlanması ve temsilinde kimlik akışkanlığının varlığı farklı Shakespeare yorumlarının incelenmesinde gözlemlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, bir cinsel kimlik modeli olan androjen kimliğin, erdişil özelliğın, soytarı karakteristiğiyle örtüştüğü belirlenmiştir.

## 3. Shakespeare Soytarılarının Özgürlüğü Bağlamında Androjen Cinsiyetinin Rolü

### 3.1 Rönesans Dönemi Tiyatrosu ve Shakespeare

Rönesans döneminde tiyatroya ilişkin görüşlerin bulunduğu çok az kaynak vardır. 15. ve 16. yüzyıllarda Avrupa'da çok canlı tiyatro hareketi görülür. Ortaçağ İtalyan yazarları ile öğrenilen Antik tiyatro kuralları, yaşayan tiyatro oyunlarından bağımsızdır. Ortaçağ kilisesinin egemenliği tiyatro düşüncesinde çok büyük değişimlere neden olur. Kilise tiyatroyu uygun bulmaz ve oyuncuların aforoz edildiği bir anlayış geliştirir. Ancak Latince bilmeyen halk, kilise öğretilerini anlamayınca bu sefer tiyatronun 'eğitici' işlevine başvurulur. Kilise tiyatrosu anlayışı gelişir. İsa'nın çarmıha gerilişi, yortuların canlandırılması gibi birçok temsil verilir. Fakat bu oyunların içine komik unsurlar girince, kilise tiyatroyu topyekûn kapı dışarı atar. Ancak Ortaçağ devrinin kapanmasıyla, Rönesans dönemi başlar. Rönesans tiyatrosu, kilise otoritesinin enkazlarını kaldırmak durumundadır. Hümanist düşüncenin hâkim olduğu Rönesans döneminde, tiyatro kilise baskısından kurtulur. Avrupa'da çok canlı bir tiyatro hareketliliği başlar.

Elizabeth Dönemi Tiyatrosu'nun dinamiği Latin ve Yunan hayranlığı içinde idealizm ve hümanizm felsefelerinin sentezlenmesiyle var olur. Ulusal ve kültürel farklılıklara rağmen, Elizabeth Tiyatrosu oyunlarında her ülkede birbirine benzeyen toplum koşullarının etkisini gözlemlemek mümkündür. Kahramanlık, mertlik, sadakat gibi değerlerin yüceltiği tiyatrodaki seyirci de akılcı, gerçekçi dünya görüşünün de ön planda tutulmasını ister. Elizabeth Tiyatrosu hem kilise ve sarayın hem de orta sınıfın değer anlayışıyla sentezlenerek var olur (Şener,2012, s. 75).

Rönesans'ta ortaya çıkan bireyci dünya görüşü, Orta Çağ'da Hıristiyan dünya karşısına geçince, tiyatrodaki Hıristiyan dünya görüşünü empoze eden anlayış yerle yeksan olur. Çünkü artık öbür dünya için günahlarını yok etmeye çalışan birey yerine, bu dünyada kendisi için iyi işler yapan birey görüşü ortaya çıkar. Bu dünya görüşü liberalizm ve burjuva sınıfının gelişmesini sağlar. Kilisenin engel olduğu, uygun görmediği ne varsa, Rönesans döneminde dirilişe geçer. Bilim dallarında büyük ilerlemeler olur. "Hukuk dinsel dogmalardan kurtulup, devletin özünden türemeye başlar" (Nutku,2011, s.130). Bununla birlikte tiyatro sanatında da bireyi temele alan oyunlar gelişmeye başlar.

Bireycilik anlayışı, toplumsal değişimleri de beraberinde getirir. Çeşitli bölgeler de Ortaçağ anlayışı hala sürse de toplum içindeki sınıfsal ayrımlar yok olmaya yüz tutar. Soyluluk genetik bir şans olarak değil de, kişisel erdem olarak kabul edilir. Zengin orta sınıfı için de soyluluk unvanını almak çok kolaylaşır, para karşılığı unvan alma başlayınca, soyluluk artık genetik kader olmaktan çıkar, bir eşya alma kadar kolaylaşır. Özdemir Nutku'nun aktardığı bilgiye göre, 16. yüzyılın sonunda yazar Sachetti'in toplumsal değişimleri ele alır.

Birkaç yıldan beri görülüyor ki, fırıncıdan tutun da iplikçilere, tefecilere, edepsizlere kadar herkes şövalye payesine erişti. Öbür yandan köylüler de kentlilerle sıkı bir alışverişe girdiler, eğitim yavaş yavaş köylere de girmeye başladı (Nutku, 2000, s. 131).

Böylelikle toplumsal değişimler, daha dinamik bir tiyatro anlayışını da beraberinde getirir. Aristoteles'in öngördüğü dramatik ilkeler, Rönesans tiyatrosuna sirayet etmeye başlar. Antik Yunan ve Roma'ya öykünmeye başlanılır. Türler arasında kesin bir ayrıma gidilir. Komik olan trajedinin içine girmez, günlük konuşma dilinde yazılan yapıtlar beklenir, gerçekçi tiyatronun ilk temelleri Rönesans tiyatrosunda atılır. Tiyatronun yegâne amacının eğitmek ve eğlendirmek olduğu savı öne sürülür.

Rönesans tiyatrosunun gelişiminde doruk nokta şüphesiz William Shakespeare'in eserleridir. "Yazarın oyunlarında tiyatroyu besleyen toplum güçlerinin anatomisi yapılmış, özeleştirisine gidilmiş, ilişkileri yeni gereksinmelere göre düzenlenecek değerler aranmıştır" (Şener,2012, s. 75). William Shakespeare, 1564-1616 yılları arasında yaşar. Özdemir Nutku'nun da aktardığı gibi Shakespeare eserleri içinde evrensel özü barındırır. Shakespeare, dünya için hala yaşayan bir dehadır. Oyunlarının söyleyecek sözü bitmez, aksine her yeni dönemde çoğalır. Bu da onun yaşadığı dönemde çok iyi bir gözlemci olduğunun kanıtıdır. Terry Eagleton'un aktardığı gibi, Shakespeare, ekonomiyi, kıyafetleri, tavırları iyi analiz edebilecek bir göze sahiptir. Olayların arka yüzünü çok iyi görür (Eagleton, 2015, s. 114).

Shakespeare'in yaşadığı dönemde İngiltere, safi özgürlüklerin olduğu bir ülke değildir. Otorite kilisenin tekelinde olmasa da, kilise ile işbirliği yapan bir saray düzeni hâkim olur. İtalya'nın Rönesans dönemi için ürettiği tiyatro düşüncesi, İngiltere'yi etkiler. Ancak saraylarda Antik Yunan ve Roma oyunları izlenirken, sokakta Commedia Dell Arte izleri devam eder. Sokak tiyatrosunda kaba güldürü, sulu şakalı esprilerin yapıldığı tiyatro devam eder. Ancak kilise, Ortaçağ'dan kalma öfkelerini, tiyatroya yansıtmaktan geri kalmaz. 1577'de Rahip T. Wilcocke, bir vaaz verir. Veba hastalığının yayılmasından korkan

yurttaşlarına, bunun sebebinin tiyatro olduğunu anlatır. Veba, tiyatro salonlarına girip çıkan insanların birbirine temasından bulaşmaz ona göre, Tanrı'nın temas etmediği insanlar yüzünden bulaşır. Bu temastan mahrum kalanlar da elbette ki oyunculardır. Çünkü onlar Tanrı tarafından lanetlenmiş ve günahkâr olmuşlardır, onları seyreden ve gülen insanlara da tanrı tarafından veba, reva görülür. Bu ve bunun gibi suçlamalar artınca, devlet tiyatroya karşı sansür geliştirir. Kaba güldürü ve sulu şakalar artık tiksinc, bayağı bulunur. Oyunculara yaptırım uygulanır. (Şener, 2012, s.131)

Katı uygulamaların asıl nedeni, gülmenin artmasını engellemek ve ciddi bireyler üretmektir. Çünkü ancak ciddi şeyler gören insanlar, iyi bir devlet anlayışına sahip olurlar. Gülme düzenin bozulması demektir. Gülme ile ilgili birçok rahip Ortaçağ döneminden itibaren vaazlar verir. Hepsinin tutumu neredeyse eş değerdir. Örneğin, Hildegard, gülen kişinin sefil halini kanıtlamaya çalıştığını, günahın var edilmediği bir dünyada hepimizin sevinç duyacağını, bedensel gülmenin insan için gerekli bir şey olmadığını, aksine bunun yakışsız ve kaba olduğunu öne sürer. Gülme, üzünlüğün ve yas tutmanın etkisini kaybettirir. Aden bahçesindeki (Havva ile Âdem miti) Yas cezadır ve tanrı tarafından itaatsizlik sonucu verilmiş bir cezadır. Gülme ise bir bedeldir, irade dışı kahkaha patlamaları yalnız ve yalnız insan ruhu günahın karanlığında boğulduğu için gereklidir. Günahlarından arınan kişi gülme gereksinimi duymaz; yalnızca gerçek sevinci bilir. Kilisenin gülmeye karşı sert bir tutum sergilemesinin bir diğer nedeni de cennet düşüncesinin basitleştirilmiş olmasındadır. Gülme cennetin yeryüzünde yaşanabilir olduğu imasına benzer. İnsanları kandırır ve Tanrı'dan uzaklaştırarak, onları işe yaramaz hale getirir (Sanders, 2001, s. 237).

Shakespeare'in eserlerini yazdığı dönem, kilisenin ve sarayın iş birliği yaptığı dönemdir. Sansürler oyuncular kadar, yazarlara uygulanır. Dönemin ilkelerinden de anlaşılacağı üzere, tiyatrodan bir beklenti vardır. Tiyatrodan beklenen, olgun ve ağırbaşlı kimselerden beklenen davranışlar gibidir. Ancak gülmenin yıkıcı gücü, kiliseyi öfkeliendirmektedir. Shakespeare'in mizahı da bu dönemde çok fazla eleştiriye maruz kalır. Oyunlarında mizah öğelerine sıklıkla rastlanır. Oyunlarından kaba köylüler, soytarılar, bekçiler ve buna benzer insanlar olduğu için eleştiri hedefine girer. Bazı eleştirmenler, Shakespeare'in mizah anlayışındaki, mizahı sağlayan soytarıları eleştirir. Çünkü ciddiyetin içinde aptalca gülmeye hiç gerek yoktur. Bazı düşünürler, Shakespeare'in ciddi ve ağırbaşlı oyunlarında salt aptalca gülmeyi sağlayacak ve müstehcen şakalar yapacak kişiye neden ihtiyaç duyduğunu sorgularlar (Ünsal,2006, s. 40).

Soytarıların sürekli müstehcen espriler yapmasını bayağı ve aşağı güldürü olarak görür. Çünkü Rönesans dönemi aristokratları ve kilise yanlıları, kaba güldürüyü sağlayan aşağı tabakadan nefret eder. Barry Sanders'a göre, Rönesans dönemi kilise yanlıların aşağı güldürüden nefret etmesi, gülmenin bedensel hazza dönüşmesidir. Köylünün kaba saba karnavallarına benzer bu gülüş. Arı olan varlığını yitirir bu gülmede, ahlak ve ciddiyet azalır. Gaz kaçırma, idrar atımı, geçirmeyle hissedilen havaya benzer bu büyük kahkahalar. Bu nedenle alt tabakaya inmiştir gülme. Mideye, popoya, idrar torbasına yönelen gülme, ancak günahkâr bir gülmedir.(Sanders,2001, s. 232). Ciddiyet azaldıkça, eğitici olan işlevini gerçekleştiremez. Shakespeare oyunlarında da soytarılar, bu gülmeyi yaratan kişi olarak görülür. Cehennemin uyanışına neden olur bu gülme. Bu nedenle Shakespeare'in mizahı çok eleştiri alır fakat en büyük eleştiriye maruz kalan da Shakespeare'in soytarıları olur. Çünkü soytarılar, kelime oyunu yapar ve aşırı müstehcen şakalara neden olur. Ancak bu Elizabeth Dönemi için yadırganan bir durum değildir. Birçok yazar, (hatta rahipler de dâhil olmak üzere) kelime oyunu yapmak bir adet haline gelir (Ünsal, 2006, s. 41).

Elizabeth Dönemi Tiyatro yazarlarında gerçek bir ahlaksızlık söz konusu değildi. Üstelik dönemin yazarları içerisinde en az oyunlarında küfre başvuran yazarların içinde Shakespeare geliyordur. Ancak Shakespeare'in özelliği oyunlarında hep cinaslı sözleri kullanmasıydı. Örneğin; bir oyununda geçen Pusy kelimesinin anlamı "kedi yavrusu" iken müstehcenlikten hoşlanan Elizabeth dönemi seyircisi Pusy kelimesini kadın cinsel organı olarak anlamak ister ve kakhahayı basardı(Urgan,1949 s, 121 akt; Ünsal).

Shakespeare eleştirmenleri soytarılar konusunda çoğunlukla negatif eleştiri yapsalar da Shakespeare'in soytarılarında ahlaksızlığı yücelten bir eylem ya da söylem bulmak oldukça güçtür. Sadece güldürme amacıyla ahlaksız konuşurlar ve bunu tüm oyun boyunca sürdürmezler. Felsefi derinliği olan konuşmalardan geri durmazlar. Mina Urgan'a göre Elizabeth Dönemi içinde hiçbir yazar Shakespeare kadar ayrıntılı ve derinlikli soytarı yaratamaz. Soytarılar, Shakespeare tarafından gereksizce ya da bilinçsizce yaratılmamıştır. Shakespeare, ağırbaşlı oyunlarında da karnaval ruhunu soytarılarıyla ete kemiğe büründürüp, başkaldırı gülüşünün temsilini soytarılarla yükler. Ağır Püriten yasalarına karşı soytarılar, halkı rahatlatır ve katı yasalardan bıkmış insanın bir an olsa da gülüşüyle öc almasını sağlar.

Rönesans saraylarında, kralların kendilerine ait soytarıları olur. Soyтары, sözleri fazla kişisel olmamak koşuluyla, krala hem tavsiyelerde bulunur hem de onu eğlendiren izinli deli görevini görür. Soyтары, majestelerinin deliliğe tenezzül etmelerine gerek kalmadan onun adına espriler yapar, kralın saygınlığını korur. Krallar, espri yapmaz, profesyonel komedyenler, soytarılar işe yarar. İngilizce 'fool' soytarı anlamına gelir. Bu da Latince 'körük' anlamında olan 'follem'den türer. Follem, halk Latince'sinde dilli düdük anlamını taşır. Bugün dilli düdük, kuş beyinli, ahmak anlamına da gelir. Böylece soytarı, çoğunlukla sıcak hava yükünü saraya bırakan bir yüksekte atıcıdır. Kral, soytarıyla resmi bir akciğere kavuşur (Sanders,2001, s. 240).

Rönesans düşüncesinde Püritenlerin yeni bir yaptırımını olur halka. Karnaval ruhu büyüdükçe, mideye, popoya, idrar torbasına inen esprilere böylelikle bir ara verecektir. Yaptırım şöyledir, Tanrının verdiği ilk havayı yani ilk nefesi kilise ilkelerine göre dışarıya vermek. Çünkü tanrı bir nefes verir ve diğer soluklar da bu hava sayesinde vücuda girip çıkar. Aşai Rabbanî törenlerinde, ilk hava için ayinler yapılmaya başlanır. Külaha benzer kiliselerin içinde Tanrı'nın nefesi üflenir ve bu hava da yine tanrısal bir eylem uğruna geri verilir. Ancak gülme bu tür yaptırımlar karşısında yılmaz ve ayakta kalır. Saraylarda, kralların soytarılarıyla, resmi bir akciğer kavuşması da bundandır. Kilise öğretilerini birebir uygulayan kralların yanında bulunan soytarılar, kralın gülmesini sağlar. Kral ciddidir, dışarıda gülemez çünkü bu onun otoritesini zedeler. Bu nedenle, krallar kusurlu akıl olarak gördükleri soytarılarla eğlenip, sahici olmayan tebessümlerini birbirini ardına dizilmiş 'ha' ya dönüştürür (Sanders,2001, s.230).

16. yüzyılda soytarılar, kusurlu aklı ve kusurlu bedeni olan kişilerdir. Salt kusurlu bedenlerinin olması bile gülmeyi getirir. Thomas Hobbes, bedensel engele (Kör ya da sağır vs kişiler için değil örneğin tökezleyen birine) gülmenin nedenini iki farklı şekilde açıklar. Hobbes'a göre, bedensel engellileri gördüğümüzde onlara karşı duyduğumuz ilginin, tuhaftır ama bir sevinç patlamasından, kendi sağlığımızdan duyduğumuz sevinçten kaynaklanır. Kuramcıya göre, ani sevinç; kişinin kendini mutlu eden anlık bir hareketi nedeniyle ortaya çıkar. Bu ikinci durumda, kişi yanlış şeyin kendisinden bulunmadığına sevinip memnun olur. Ya da kekeleyen ya da tökezleyen kişiye gülmemizin nedenini de olağan olanın dışında bir şey görmemizden kaynaklanır görüşünü ileri sürer (Sanders, 2001, s.31). Soytarılara da gülünmesinin nedeni, olağan ve kalıplaşmış tepkilerin dışında tepkiler vermelerinden kaynaklanır.

İnsanlık tarihinde bedeninin sahip olduğu eril ve dişil özellikleri referans alarak, erkek ve kadın cinsiyeti olmak üzere insan cinsini iki gruba ayırır. Günümüzde sahip olduğumuz hürriyet bilinci, toplumsal normların ördüğü duvarları delerek eşitlikçi bir bakış açısıyla var olan sınırları silikleştirmekte ve var olan algıyı değiştirmektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılar geleneksel ve eşitlikçi roller olarak kategorize edilmiştir (Budak ve Küçükşen, 2018). Geleneksel cinsiyet rolü tutumları, erkeğin evi geçindiren kişi, kadının ise ev hanımı-anne rolünü vurgular. Geleneksel olmayan tutumlar ise, bunun aksine, paylaşılan rolleri ve eşitlikçiliği vurgular (Çelebi, 1990).

Toplumsal yapı içerisinde, insanın icat ettiği kategorilere sığdırdığı tüm roller eşitlikten uzak ve hiyerarşiktir. Geleneksel olmayan cinsiyet rolleri ise eşitlik fikrine dayanmaktadır. Bu roller eğitim ve medeniyet seviyesi gelişmiş ülkelerde daha yaygındır. Geleneksel olmayan cinsiyet rollerinden biri de androjendir. Çok sayıda erkeksi ve çok sayıda kadınsı özelliğe aynı anda sahip olan bireyler androjen (androgyn), her iki tür özellik grubundan da pek azına sahip olanlarsa ayrışmamış (undifferentiated) olarak adlandırılmaktadır (Demirtaş, 2012).

Fizyolojik özelliklerine körü körüne bağlı kalmayan bir birey, filtresiz bir şekilde kimliğini sosyal dünyaya sunma alanı yaratır. Androjen bireyler hem erkeksi hem kadınsı cinsiyet rolüne aynı anda sahip olan kişilerdir ve daha atılgan, benlik saygısı daha yüksek, insanları kadın ya da erkek olarak değil, insani özelliklerine göre değerlendiren kişilerdir (Sis Çelik & Bayrakçeken& Kılınç, 2020). Birçok araştırma, androjen bireylerin zengin bir davranış repertuarları olduğunu ve her türlü ortama kolaylıkla uyum sağlayabilen bir yapıya sahip olmanın onlara bazı önemli avantajlar sunduğunu göstermektedir (Demirtaş, 2002).

Cinsiyet sadece fiziksel bir ayrımı işaret etmemekte; toplumsal düzlemde bir beklentiye de karşılıkta. Toplumsal cinsiyet rollerine itaat etmeyen bireyler, tüm toplumsal normları karşısına alarak özgürlükçü bir varoluş sergilemektedir. Biyolojik cinsiyetinin dışında; duygularını, güdülerini, varoluşsal ve sonradan kazandığı yetenekleri, alışkanlıkları yansıtmada bağımsız bir tutum geliştirmeye yatkındır.

### 3.2. Shakespeare'in Androjen Soytarıları

Shakespeare'in zamansız ve evrensel sanatı içinde komiğin gerçeği ortaya çıkarma kabiliyetini üstlenen soytarılar hiçliğin yüce makamını inşa eder. Soyтары sadece gerçeği yüze çarpan, erdemli bir alaycı değil aynı zamanda bir başkaldırandır. Sistemin kendisiyle çatışma halinde olan soyтары, gücün temsiline hükmeder ve yol gösterir.

CamillePaglia, Cinsel Kimlikler: Nefertiti'den Emily Dickinson'a Sanat ve Dekadans kitabında sınırları esneten, akışkan, değişken, cıvasal olanı erdişi olarak tanımlar. Shakespeare için şöyle der: "O, modern cinsiyet ve kimliğin akışkan doğasını yansıtmaya olan ilk kişidir. (...) Bir şair olarak Shakespeare, karma cinsiyetlerin oluşturduğu bu görünmez cemaatin bir parçasıdır. İçsel bakımdan o da bir cıvalı erdişidir" (Paglia, 2004, s. 212-225).

Bireyin doğayla uyumsuzluğunu, zayıf yönlerini, yazgının talihsizliğini özgürce dışa vurabilme ayrıcalığı tanınan soytarılar; aksak beden kullanımları ve grotesk kostümleri ile özdeşliği kırar ve toplumsal algıya uyumsuzluk gösterir. Soytarılar Shakespeare oyunlarında güç temsili olan üst sınıfın sağduyusu rolünü üstlenerek, onların karşısında durabilme cesaretine sahip, yönetimde söz hakkı olan oyun kişileridir.

Zekâ sürecinin sonucu olan güldürüyü, gerçeği açığa çıkarmada ustaca kullanan soytarılar, toplumsal normlara uyumlu, mekanik oyun kişilerini duyguya ve ussal düşünceye davet eder. Elizabeth dönemi tiyatrosunda kadın ve erkek rolleri sarayın ve kilisenin de etkisiyle kesin sınırlarla çizilmiştir. Çoğunlukla bu oyunlarda erkekler güçlü, yönetici, cesur, korku salan bireyler olarak resmedilirken kadınlar; nazik, zarif, itaatkâr ve zayıf bireyler olarak tasvir edilir. Soyтары bu biyolojik cinsiyet rollerine atfedilmiş kuralları yıkarak başkaca bir varoluş tutumu sergiler. Bu bakış açısıyla Shakespeare soytarıları için -genellikle- androjen cinsiyet rolüne sahip kişiler oldukları söylenebilir. Araştırmacı Vicki K. Janik *Edebiyat, Sanat ve Tarihte Aptallar ve Soyтарыlar* isimli kitabında (Janik, 1998, s. 291) Shakespeare soytarılarının oyundaki kadın karakterlerle güçlü ve aseksüel bir bağ kurduğunu söyler. Burns'e göre ise, Shakespeare aptallarını genellikle kadınsı ve aseksüel olarak yaratsa da, soyтары Touchstone bunların dışında ormanın androjen yapısına uyumsuzdur (Burns, 2008, s. 79). Yukarıda da belirtildiği gibi androjen kimliklerin dışadönük, sosyal becerileri kuvvetli, norm dışı davranış tutumları olan bireyler olmasıyla; soytarılarn güldürü vasfının kazandırdığı güçlü iletişim becerisi, uyumsuz davranış tutumları ve esnekliği birbirine paralellik gösterir.

Dünyanın dört bir yanında gerçekleştirilen tiyatro prodüksiyonlarında, Shakespeare oyunlarının oyuncu seçimlerinde role fiziki uygunluk kriteri sıkı sıkıya gözetilirken; soyтары rolleri için kabiliyet aranır. Soyтары rolü -çoğunlukla- doğa üstü özellikleri, fiziki farklılıkları, hazır cevaplılığı nedeniyle bu özelliklere uyumlu bir oyuncu tarafından sergilenir; prodüksiyon, oyuncunun biyolojik cinsiyetinin ne olduğu ile ilgilenmez. Kimi zaman bir acuze kimi zamansa bir deniz perisi olarak ortaya çıkan Ariel, duygu değişimleriyle ay döngüsünü hatırlatan Mercurio, şarap kadehine gizlenen orman perisi Puck, Lear'ın sağduyusunu temsil eden gölge soyтары, her şeyi konuşabilen cesur Feste, deli Aphemantus biyolojik varlıklarının ötesinde esnek ve sınırsızdır. İnsanlar, soytarılarla şefkatle yaklaşır, onu deli bulurlar ve böylelikle söylediklerine gülerler. Kıyafetleri tek düze değildir çünkü tekdüze şeylerle ilgili konuşmazlar. Ama bunun dışarıdan görüntüsü 'Deli karmakarışık giyinmiş ama nasıl da büyük sözler ediyor' olur. Shakespeare de bu mekanikliğin tam zıddını kurarak seyirciyi şaşırtacak şekilde güldürür. Shakespeare'in yarattığı soytarılar saf iyiliği, hilesiz yaşamayı ancak iyilikler için entrikalar kurmayı başaran, akıllıca konuşan kişilerdir. Öyle ki bazı yazarlara göre 20. yüzyılda absürd oyun karakterleri yapıtlayan yazarlar, soytarılardan etkilenir. Çünkü soytarılar, yanılısamalar dünyasında gerçeği en doğru ve en etkili biçimde söyleyen kişilerdir.

Shakespeare, komedilerinde toplumsal cinsiyet rollerinin normlarına meydan okumakla kalmaz, aynı zamanda cinselliğin belirsizliğini de tartışır (Borrow, 2014). Shakespeare "Fırtına" oyununda Ariel karakterine verdiği doğaüstü kabiliyetlerle akışkanlık özelliğini karaktere yükler ve var olan bütün fiziksel kalıpları bu şekilde yıkar. Ariel bu oyunda efendisine hizmet etmeye hazır, cesur ve yetenekli bir soytarıdır. Aynı durum Bir Yaz Gecesi Rüyası oyununda Puck karakterine yüklenen vasıflarla da örtüşür. Oyunun hiçbir yerinde Puck'ın cinsiyet kimliğini belirtmediğini ve Puck'a atıfta bulunmak için kullanılan cinsiyet zamirlerinin de yer almadığını belirtebilmekteyiz. Ayrıca Puck karakteri için kullanılan bir diğer isim olan Robin Goodfellow da unisex bir isimdir.

Shakespeare tragediyalarının en sevilen örneklerinden biri olan, siyasal ve toplumsal yapıda insanın yerini araştıran çok boyutlu bir oyun olarak karşımıza çıkan "Kral Lear"da ise soyтары rolü sağduyu ve mantığı temsil eder. Soyтары, bazen evladım bazen amca diye seslendiği efendisinin eksiklerine dolan akışkan bir yapıdadır. Bir soytarının felsefesi, herkesin birer soytarı olduğu düşüncesini temel alır ve tabii en büyük soytarı da kendinin soytarı olduğunu bilmeyen kişidir, yani burada hükümdarın kendisidir (Nutku,2009). Bu düşüncenin beden bulmuş hali olarak karşımıza çıkan Lear'ın soytarısı, pek çok dramaturjik yapıda hem kadın hem erkek oyuncular tarafından hayat bulmuştur. Örneğin; 1991



senesinde Royal Shakespeare Company'nin Nicholas Hytner yönetmenliğinde gerçekleşen Kral Lear oyununda soytarı Linda Kerr Scott tarafından, 2017'de ise Shakespeare's Globe' ta Kathryn Hunter tarafından canlandırılmıştır.

Cinsiyet değişimleriyle geleneksel ilişkilerin karmaşıklaştığı hikâye tipi Shakespeare komedilerine tekrarlanan yapıdadır. Bu durum yazarın toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili derdini anlamak için de oldukça fikir açıcudur. Esaslı bir örneği olarak "Onikinci Gece" oyununda soytarı Feste, her alanda özgürce hareket eden ve aristokraziyle işçi sınıfını birbirine bağlayan bir figür olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda soytarı Feste oyunda yer alan diğer karakterlerin sınırlandırıldığı sosyal normlar tarafından kısıtlanmaz. Viola romantik açıdan akıcıyken, Feste hem romantik hem de durumsal olarak özgür, sınıfa, cinsiyete veya cinselliğe bağlı değildir (Robinson, 2016). Emma Rice tarafından Shakespeare's Globe sahnesinde 2017'de sergilenen On İkinci Gece oyununda Feste rolünü Le Gateau Chocolat isimli 'bicinsiyetli' (erdişi) oyuncu üstlenmiştir.

Shakespeare'in yaşadığı dönemde, İngiltere'de sarayın ahlak anlayışı, başat ahlak anlayışı olarak kabul edilir. Rönesans'ın gelmesiyle birlikte, insancıl hümanist düşünce, bireyin özgürlüğüne odaklanan bir yapı gibi görünse de kraliyet ve kilise işbirliği halkın düşünce yapısına da tahakküm uygulamaya yönelik yaptırımlar sunar. Ortaçağ'da kilisenin sulu şakaya ve güldürüye karşı olan tutumu nispeten Rönesans Dönemi'nde yumuşamış gibi görünür. Ancak kaba güldürüler, cinsel içerikli şakalar, küfür ve argo kullanımı saray tarafından hoş karşılanmaz. Shakespeare, güldürünün ve şakanın sınırlarını belirleyen merkeze yani saraya soytarlarını yerleştirir.

Shakespeare'in özgürlükçü tavrı, oyunlarında toplumsal cinsiyet rollerine karşı olması, oyun karakterlerinin kılıklara bürünerek cinsiyet değiştirmesi ya da karakterlerin sahip olduğu doğüstü güçlerle kazandığı akışkanlık; kendi döneminin duvarlarını yıkan bir dahiyi işaret etmektedir. Shakespeare'in dramatize ederek derinlemesine işlediği konuların başında, cinsel persona ile toplumsal düzen arasında var olan Rönesansa özgü gerilim gelir (Paglia, 2004,s. 245). Soytarları da bu dünyanın en özgür, en cüretkâr, en akışkan, en anarşist, en deli varlıkları olarak hem ülke ilişkilerini hem insan ilişkilerini yönetebilen dilbazlardır.

#### 4. Sonuç

Shakespeare'in eserlerini yapıtladığı İngiltere'de Hümanizm düşüncesi ön plandadır. Ancak saray ve kilisenin iktidar olması; İngiltere halkına, Püriten ahlak anlayışının ve saray normlarının uygulanmasını baskı. Püriten ahlak anlayışının başat öğretisi, halkın ölçüyü kaçırmadan davranması ve saraya itaat etmesi yönündedir. Kilise ile iş birliği içinde olan saray da aynı öğretileri öğütler. Sarayda, incelikli gülüş adı altında benimsenen gülüş, kaba güldürüden, sulu şakalardan uzak durulan bir gülmeyi içerir. Shakespeare ise böyle bir atmosferde, trajik ya da komedi türünde yazdığı eserlere soytarlarını koyar ve hem Püriten ahlak anlayışına hem de kiliseye karşı yasal bir başkaldırıda bulunur.

Shakespeare'in soytarları otoriteden edindiği izinle, otoritenin kendisine başkaldırma yetkisine sahiptir. Sarayın ona verdiği delilik sıfatı soytarının normları çiğnemesine, toplumsal kuralların tanımladığı anlamı boşaltmasına neden olur. Soyтары kullandığı güldürü tekniğiyle hedef seçtiği nesne, kişi ve yapıyı eleştirebilir, başkaldırabilir ve tehdit unsuru olarak addedilmez. Soyтары kullandığı güldürü tekniklerinden biri açık sözlü olmak, kaba güldürüyü oluşturan açık saçık sözler sarf edebilmek, Püriten ahlak anlayışının benimsediği anlayışın aksi yönde davranabilmek, otorite figürleri olan kral ve kraliçeye karşı da aynı tutumu sergileyebilmektir. Bunun yanı sıra soytarlar görüntüleriyle de komiği

sağlar ve tanımların dışına çıkar. Yürüyüşleri, uzuvlarını kullanım biçimleri, kostümleriyle sistemin dayattığı kalıpların içine girmez; akışkan kimlikleriyle kendine özgü bir görünüş kazanır. Soytarının var olan sınırlar içerisine sığmayarak kazandığı biricik yapı, cinsel kimliğin inşa ettiği normları da aşmasını sağlar. Püriten ahlak anlayışında, toplumsal cinsiyet rollerine atfedilen anlam, nettir. İki cinsiyet vardır; ve bu iki cinsiyet biyolojik olarak, doğa ve Tanrı tarafından atanmıştır. Sosyal yapılar da bu iki cinsiyetin, belirli rolleri eylemesiyle yürütülür ve toplumsal koşullar bu rollerin inşasıyla düzenlenir, kısacası var edilir. Biyolojik cinsiyetten hareketle, cinsiyetlere yüklenen anlam, görüntüsel ve davranışsal olarak ikiye ayrılır. Bu anlamlar kültürlere göre değişiklik gösterse de kadın ve erkekte beklenen roller genellikle aynıdır. Shakespeare, kültürün inşa ettiği toplumsal cinsiyet rollerine karşın, soytarılarını cinsiyet rollerinden ayırıştırarak kurgular. Bu ayırışma, soytarıların zekasını istediği gibi kullanmasına, ifade özgürlüğüne neden olur. Yasa yapıcılar, soytarıları eksik akıl olarak kabul ederek onların eylemlerine ve söylemlerine karşı tepkisiz kalır. Ancak soytarılar, biyolojik ve kültürel kodlamaları reddederek, özgürleşir.

### Kaynakça

- Bergson H. (2014). *Gülme*. (D.Çetinkasap Çev.) (7.Baskı) İş Bankası Yayınları.
- Budak, H. & Küçükşen, K. (2018). Türkiye'nin Sosyal Transformasyon Sürecinde Y Kuşağının "Toplumsal Cinsiyet Rolü" Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (66), 561-576. DOI: 10.17755/esosder.335865
- Burns, T. (2008). "Suit Me All Points Like a Man": Gender and Performance in As You Like It and Richard III," *The Oswald Review: An International Journal of Undergraduate Research and Criticism in the Discipline of English*: Vol. 10 : Iss. 1 , *Article 6*.  
<https://scholarcommons.sc.edu/tor/vol10/iss1/6>
- Burrow, J. (2014, Temmuz 21). Shakespeare, Sexuality And Gender. Justin Burrow.  
<https://justinborrow.wordpress.com/2014/07/21/shakespeare-sexuality-and-gender>
- Çelebi, N. (1990). *Kadınlarımızın Cinsiyet Rolü Tutumları*. (Özel Baskı) Sebat Ofset.
- Demirtaş, H. A. (2002). Cinsiyet rolü kalıp yargıları, androjenlik ve diğer cinsiyet rolü yönelimleri. *Kadın/Woman 2000*, 3(2), 83-103.
- Demirtaş Madran, H. A. (2012). Cinsiyet, Cinsiyet Rolü Yönelimi ve Düşünme İhtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15 (29), 1-10.
- Eagleton T. (2015). William Shakespeare. (A. C. Yalaz Çev.) (4. Baskı) Boğaziçi Üniversitesi.
- Janik, Vicki K. (ed.) (1998). *Fools and Jesters in Literature, Art, and History: A Bio-bibliographical Source book*. (1. Baskı) Greenwood Yayıncılık Grubu.
- Nutku, Ö. (2011). *Dünya Tiyatrosu Tarihi 1*. (1. Baskı) Mitos Boyut Yayınları.
- Sanders B. (2001). *Kahkahanın Zaferi*. (K. Atakay Çev.) (1. Baskı) Ayrıntı Yayınları.
- Paglia, C. (2004). *Cinsel Kimlikler: Nefertiti'den Emily Dickinson'a Sanat ve Çöküş*. (A. Hazaryan, F. Demirci Çev.) (2. Baskı) Epos Yayınları.
- Robinson Brooklyn, D. (2016). "Playing the Fool: Feste and Twelfth Night". Scripps Senior Theses. 865.  
[https://scholarship.claremont.edu/scripps\\_these](https://scholarship.claremont.edu/scripps_these)
- Shakespeare W. (2010). *On İkinci Gece*. - (S. Sanlı Çev.) (11. Baskı) İş Bankası Yayınları.
- Shakespeare W. (2015). *Kral Lear*. (Ö. Nutku Çev.) (19. Baskı) Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sis Çelik A. , Bayrakçeken E. , Kılınç T. (2020). Hemşirelerin Cinsiyet Rollerine Göre Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ve Etkileyen Faktörler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 23(3): 397-409. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/57044/618080>
- Şener S. (2012). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. (4. Baskı) Dost Yayınevi.

Urgan M. (1949).*Elizabeth Dönemi Tiyatrosunda Soytarılar*. (1. Baskı) İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Ünsal Ş. (2006).*Geçmişten Günümüze Soytarılık Kavramının Tiyatroya Yansıması*. Dokuz Eylül Üniversitesi [Yüksek Lisans Tezi]

## 24. Portreler Üzerinden 18. Yüzyıl İngiltere'sinde Türk Modası<sup>1</sup>

Tülin YENİLİR<sup>2</sup>

**APA:** Yenilir, T. (2023). Portreler Üzerinden 18. Yüzyıl İngiltere'sinde Türk Modası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 386-396. DOI: 10.29000/rumelide.1342121.

### Öz

Türk modası (Turquerie) 18. yüzyılda Fransa başta olmak üzere neredeyse tüm Avrupa'da görülen Türk gibi görünme ve Türk alışkanlıklarını taklit etme üzerine kurulu modayı tanımlamak için kullanılan bir terimdir. 18. yüzyılın başından itibaren Fransa ve Osmanlı İmparatorluğu arasında karşılıklı olarak gönderilen elçi heyetleri Avrupa'nın Osmanlı'ya bakışını farklı bir noktaya taşımış; görünüşleri ve gündelik yaşantıları ile Türkler Avrupa için bir merak ve taklit nesnesi haline gelmiştir. Bunun dışında seyyah ressamalar, mektupları ve portreleri ile Lady Montagu, Doğu seyahatini gerçekleştirmiş İngiliz erkeklerin kurduğu Divan Kulübü ve aynı zamanda diğer ülkelerle olan ilişkiler de modanın yayılmasında etkili olmuştur. Bu çalışmada Türk modasının oluşmasındaki önemli olaylar ve literatürün bu alandaki önemli yayınları hakkında bilgi verilmiş ve bu modanın İngiltere üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada 18. yüzyılda İngiltere'de hem sanat hem de gündelik hayatın birçok alanında görülen Türk modası kapsamında yüzyılın farklı dönemlerinde farklı kişiler tarafından farklı sanatçılara yaptırılmış yedi adet Türk kostümlü portre incelenmiştir. İncelenen eserler kronolojik sırasıyla: Oğlu ve Hizmetlileri ile Lady Montagu, Türk giysileriyle Türk halısı üzerinde oturan Levant Company tüccarının portresi, Lord Sandwich Portresi, Edward Wortley Montagu Portresi, Elizabeth (Gunning), Barones Hamilton Portresi, Lady Hawke, (önceden Catherine Brooke) ve Mrs. Richard Paul Jodrell Portresi'dir. Literatürde ilk kez bu çalışmayla birlikte ve Türk modası perspektifinden ele alınan portreler; patronları, sanatçıları ve ikonografileri üzerinden değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türk modası, 18. Yüzyıl, İngiliz sanatı, portreler

## Turkish Fashion in 18th Century England Through Portraits

### Abstract

Turkish fashion (Turquerie) is a term used to describe the fashion in the 18th century, which was seen in almost all of Europe, especially in France, based on looking like a Turk and imitating Turkish habits. Since the beginning of the 18th century, delegations of ambassadors sent reciprocally between France and the Ottoman Empire differentiated Europe's view of the Ottoman Empire; Turks, with their appearance and daily life, have become an object of curiosity and imitation for Europe. In addition, traveling painters, Lady Montagu with her letters and portraits, Divan Club founded by English men who traveled to the East, and also relations with other countries were also influential in the spread of this fashion. In this study, information is given about the important events in the formation of Turkish fashion and the important publications of the literature in this field, and the effect of this fashion on England is focused. In this context, seven portraits in Turkish costumes,

<sup>1</sup> Bu makale 17.08.2022 tarihinde tamamlanan "18. Yüzyıl İngiliz Sanatında Türk Modası / Turquerie" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sanat Tarihi Bölümü, Batı Sanatı ve Çağdaş Sanat ABD, (Manisa, Türkiye), tulin.yenilir@cbu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9737-5287 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342121]

which were of different people and made by different artists in different periods of the century, were examined within the scope of Turkish fashion, which was seen in many areas of both art and daily life in England in the 18th century. The works examined are, in chronological order: Lady Montagu with her son and servants, Portrait of a Levant Company merchant in Turkish clothes sitting on a Turkish carpet, Portrait of Lord Sandwich, Portrait of Edward Wortley Montagu, Elizabeth (Gunning), Portrait of Baroness Hamilton, Lady Hawke, (formerly Catherine Brooke) and Mrs. Portrait of Richard Paul Jodrell. The portraits, which were analyzed for the first time in the literature with this study and analyzed from the perspective of Turkish fashion, were evaluated through their patrons, artists and iconographies.

**Keywords:** Turkish fashion, 18th century, English art, portraits

## 1. Giriş

Bu çalışmanın amacı 18. yüzyılda İngiliz sanatında bir Türk modası olduğunu ve buna bağlı olarak üretimler yapıldığını dönemin eserleri üzerinden belgelemek, modanın yayılım alanlarını ve etkilerini göstermek, son olarak da tüm bu verileri Türk modası bağlamında değerlendirmektir.

Çalışmanın sınırlılıklarını literatürde ve İngiltere'deki müzelerde yapılan taramalarda erişilen 18. yüzyılda yapılmış ve patronu ya da sanatçısı İngiliz olan seçilmiş Türk kostümlü portreler oluşturmaktadır.

Çalışmanın yöntemine gelindiğinde öncelikle Türk modası üzerine kapsamlı bir literatür çalışmasına yer verilmiştir. Bu modanın ne şekillerde ifade bulduğu ve hangi alanlarda görüldüğu tespit edildikten sonra çalışmanın sınırlılıkları içerisinde basılı yayınlar ile müze ve müzayede evleri katalogları taranarak bu bağlamda ele alınabilecek eserler tespit edilmiştir. Makalede incelenecek portreler sınırlandırılırken ise, modanın yayılım alanlarının çeşitliliğini etkili olarak yansıtabilmesi adına, yüzyılın farklı tarihlerinde, farklı sanatçılar tarafından ve birbirinden farklı kostümlerle yaptırılmış kadın ve erkek portrelerinden örnekler olmasına özen gösterilmiştir. Seçilen portreler Türk modası perspektifinden ele alınarak değerlendirilmiştir.

Türk modası (Turquerie) akademik bir çalışma alanı olarak oldukça yenidir. Bu alanda Haydn Williams'ın "18. Yüzyılda Avrupa'da Türk Modası Turquerie" (2015) ve Nebahat Avcioğlu'nun "Turquerie ve Temsil Politikası, 1728-1876" (2014) adlı eserleri, konu üzerine yapılmış kapsamlı ve nitelikli çalışmalardır. Yukarıdaki eserlerden daha erken tarihli bir kaynak olarak Prof. Dr. Günsel Renda'nın "Avrupa Sanatında Türk Modası" (1985) başlıklı yayını da bu alanda oldukça önemlidir. Bu konunun İngiliz sanatı ile sınırlandırılması ve buna bağlı olarak da derinleştirilmesi ise ilk kez bu makaleye kaynaklık eden yayımlanmamış doktora tez çalışmasında (Yenilir, 2022) gerçekleştirilmiştir.

## 2. Türk modası üzerine

Türk modası (Turquerie) literatürde 18. yüzyılda Avrupa'nın birçok yerinde sanatta ve gündelik hayatta etkisini görebildiğimiz Türk eşyaları ve davranışlarından öykünme durumunu niteleyen bir terimdir. Günsel Renda (1985, s.44) bu terimi başta Paris olmak üzere tüm Avrupa'ya yayılan '*edebiyat, müzik ve çeşitli sanat alanlarında Türk temalarının işlenmesi*' olarak tanımlamıştır. Nebahat Avcioğlu'na göre ise bu terim '*Türk etkileri taşıyan bir dizi sanatsal ya da mimari eser için*' kullanılmaktadır (Avcioğlu, 2014, s.15). Williams ise Türk modasını "*Osmanlı Türk dünyasına çeşitli sanat biçimlerinde ortaya*

çıkan Avrupa bakışını tanımlamak için kullanılan bir terim” şeklinde açıklamaktadır (Williams, 2015, s.7).

Fransız diplomat August Boppe diplomatik görevi ve Türklere olan ilgisi sayesinde yaptığı akademik araştırmalar ve topladığı Türk resimlerini *Les Peintres Du Bosphore (Boğaziçi Ressamları)* adında bir kitap olarak bastırarak (1911) Türk modası ile ilgili akademik ve sanatsal çalışmaların öncüsü olmuştur. Öyle ki, aynı yıl Paris’te açılan ve özel koleksiyonlarda bulunan 142 eserin yer aldığı ilk Turquerie sergisi olan “1911 Exposition de La Turquerie au XVIIIe siècle” (1911 18. Yüzyılda Turquerie Sergisi) adlı sergiye en çok katkı sağlayan kişi olmuştur (Renda, 1989, s.74). Bunun dışında Cumhuriyetin 50.yılı kapsamında “The Image of the Turk in Europe” adı ile 1973’te Metropolitan Museum of Art’ta açılan sergi ile on yıl sonra (1983) yaklaşık olarak aynı içerikte Viyana bozgununun 300. Yılı için Avusturya’da düzenlenen sergi, Türk modası içeriğiyle düzenlenmiş önemli iki sergidir (Renda, 1989, s.78).

Bu modanın Avrupa genelinde ve çalışma kapsamında ele alındığı üzere İngiltere’de yayılmasının nedenlerini anlamak için bu süreçteki diplomatik ve kültürel etkileşime değinmek yerinde olacaktır. Bu modanın ortaya çıkışında elçi ziyaretleri oldukça etkilidir. 15. ve 16. yüzyıldan itibaren Osmanlı topraklarını genellikle diplomatik ve ticari sebeplerle ziyaret eden ve daha sonrasında gözlemlerini seyahatname olarak bastıran Avrupalı seyyahlar kadar, Paris’e gönderilen Osmanlı elçileri -kronolojik sırasıyla Süleyman Ağa, Yirmisekiz Mehmed Çelebi ve Mehmed Said Efendi- Avrupa’da Türk giyim kuşamına ve gündelik alışkanlıklarına duyulan ilginin bir moda ölçeğinde oluşmasına öncülük etmişlerdir. İlk olarak 1699’da Paris’e Osmanlı elçisi olarak giden Süleyman Ağa daha öncesinde bir ticari ürün olarak Fransa’ya giden Türk kahvesinin pişirilme ve servis edilme şekliyle dikkat çekmesini sağlamıştır (Williams, 2015, s.35). Buna ek olarak diplomatik anlamda büyük başarılar elde edemeyen elçinin, tavırları ile Moliere’in *Le Bourgeois Gentilhomme* (Kibarlık Budalası) isimli eserindeki ana karakter Mösyö Jourdan’ı kurmasında etkili olduğu söylenmektedir (Behdad, 1992, s.37). Onun ardından gönderilen Yirmisekiz Mehmed Çelebi ise 1720 yılında başlayan elçiliğinde Fransız aristokrisinden ve halkından öyle ilgi görmüştür ki kendisine tahsis edilen konutta dahi yoğun bir ziyaretçi akınına maruz kalmıştır (Gregoire, 1991, s.15). Yirmisekiz Mehmed Çelebi’nin oğlu Mehmed Said Efendi ise babasının bıraktığı etkinin sağladığı olumlu bir ön yargıyla 1741 yılında başladığı elçilik görevini başarıyla yerine getirmiş (Gregoire, 1991, s.19) ayrıca yaptırdığı portresi ile kültürel etkileşime de katkı sağlamıştır (Bu eser için bkz: *Musée National des Châteaux de Versailles, MV 3716*).

Elçi Süleyman Ağa ile yaklaşık aynı yıllarda Osmanlı elçiliğine atanan Marquis de Ferriol -ve hamiliğini yaptığı ve beraberinde gelen ressam Jean Baptiste Vanmour (1671-1737)- (Boppe, 1998, s.4) da Türk modasının oluşması ve yayılmasında etkili figürler olmuştur. Vanmour Osmanlı topraklarında saray ve çevresinde ressamlık yapmış; imparatorluk için önemli isimlerin, elçilerin ve önemli törenlerin resimlerini yapmıştır. Elçi Ferriol Fransa’ya dönerken bu resimleri beraberinde götürmüş ve *Recueil de cent estampes representant differentes nations du Levant, gravées sur les tableaux peints d’après nature en 1707 & 1708* adıyla ilk kez 1714 yılında bir albüm olarak (Ferriol, 1714) bastırmıştır. Bahsi geçen resimler Avrupa’da Türk imgesinin oluşmasına etki ederken, bir yandan da Osmanlı ile ilgili resimlerin konularına kaynaklık etmiştir (Bevilacqua and Pfeifer, 2013, s. 85).

Eşinin elçilik görevi nedeniyle 1717 ve 1718 yılları arasında Osmanlı topraklarında bulunmuş Lady Montagu de bu modanın oluşması ve Avrupa’da yayılmasında etkili olan bir diğer isimdir. Onun bu seyahati sırasında yazmış olduğu mektupları öncelikle kendi çevresinde, ölümünün ardından kitap olarak basılmasıyla da İngiliz halkı arasında bir Türk imajı oluşmasına ve Türklere karşı olumlu bir bakış

açısına katkı sağlamıştır (Montagu, 1763)<sup>3</sup>. İstanbul'da bulunduğu sırada Türk gibi giyinip bu giysileri içinde resmini yaptırdığını belirten yazar, bu mektuplarla birlikte kardeşine bir resmini de göndermiştir: “En büyük şaşkınlığınız, şu anda olduğum gibi, beni Türk usulü giyinmiş olarak görmeniz olurdu. Bunun çok yerinde olduğunu benim gibi siz de düşünürdünüz. Size bir resmimi göndermek niyetindeyim. Bu arada kabul edin.” (Montagu, 1994, s. 69; Montagu, 2016, s. 35-36). Ancak bu mektupta bahsi geçen resme ulaşamamıştır.

Avrupa'da Türk modasının yayılmasında etkili isimlerden biri de “Türk Ressamı” olarak bilinen İsviçreli ressam Jean Etienne Liotard'dır. Sanatçı 1738 ve 1742 yılları arasında İstanbul'da yaşamış; 1753-56 yılları arasında Londra'da olmak üzere memleketi Cenevre'ye döndüğü 1756 yılına kadar yanında taşıdığı Türk kostümleriyle Avrupa'nın birçok başkentini dolaşarak Avrupalı müşterilerinin Türk kostümlü portrelerini yapmıştır (Usta, 2019, s.19).

Avrupa sanatında Türk modasının oluşması ve yayılmasına etki eden en temel ve kitlesel olaylar ve kişiler yukarıda bahsedildiği gibidir. İngiliz toplumunda bu modanın etki alanlarına baktığımızda gündelik hayatta askeri ve siyasi olayları konu edinen tiyatro oyunları (Aksoy, 2016), maskeli balolarda (Castle, 1995, 85-87) ve ismi Turk's Head olan, usulüne uygun olarak pişirilmiş ve servis edilen Türk kahvesi satılan mekanlarda (Timbs, 1866, s.93-96) ya da dönemin önemli gelişmelerinden biri olarak yeni açılan porselen fabrikalarında (Young, 1999, s. 257-58) üretilen Türk figürlü porselenlerde Türk modasının etkisini görmek mümkündür. Sanat alanında ise bu modanın Türk kostümlü portreler ile resim sanatında etkili olduğunu görmekteyiz.

### 3. Türk kostümlü portreler

Lady Montagu'nün İngiliz kadınları arasında Türk kostümlü portre yaptırma modasında öncü bir isim olduğunu söylemek mümkündür. Vanmour'un yaptığı düşünülen resmi (G.1) onun ve bu yüzyıldaki diğer İngiliz kadınlarının da yaptırdığı ilk Türk kostümlü portrelerden biri olarak kabul edilmektedir. Beyaz iç entarisinin üzerine giydiği altın renkli entari ve kenarları beyaz kürkle çevrili turkuaz renkli kaftanı ile yazar, yanında oğlu Edward Wortley Montagu ile resmin merkezinde ve ayakta poz vermiştir. Fonda resim iki parçaya bölünmüş; ana figürlerin de bulunduğu -izleyiciye göre- sol kısmı üzeri Türk halısıyla örtülü bir platformla yükseltilmiş ve fon koyu renkli bir perdeyle kapatılmıştır. Resmin sol arkasında minderlerin üzerinde oturup saz çalan bir kadın hizmetli görülmektedir. Resmin sağında ise fonda bir İstanbul manzarasının önünde bir erkek uşak Lady Montagu'ye getirdiği mektubu uzatmaktadır.

<sup>3</sup> Bu çalışmada eserin 1994 tarihli İngilizce ve 2016 tarihli Türkçe basımlarından faydalanılmıştır.



**Görsel 1,** *Oğlu ve hizmetlileri ile birlikte Lady Montagu, 1717, Jean Baptiste Vanmour'a atfediliyor, yağlıboya, 69.3x90.9 cm, © National Portrait Gallery, London, NPG 3924 (Finnigan, 2006, s.70)*

Bu bölümde incelenecek olan bir diğer portre olan Türk giysileriyle Türk halısı üzerinde oturan Levant Company tüccarının portresi (**G.2**) Osmanlı ve İngiltere arasında yüzyıllarca ticaret yapmış olan Levant Şirketi tüccarlarının, Doğu Akdeniz'deki görevlerinin hatırası olarak görev süreleri bitiminde yaptırdığı (Williams, 2015, s.56) Türk kostümlü portrelerdendir. Genellikle 1730'lu yıllarda yaptığı Türk kostümlü Levant Şirketi'nin tüccarlarının portreleri ile adını duyuran sanatçı Andrea Soldi 1703 yılında Floransa'da doğmuş; portrelerindeki başarısından dolayı Londra'ya davet edilmiş ve yaşamının geri kalanını burada sürdürmüştür (Ingamells, 1978-80, s.1). Türk halısı üzerinde yarım bağdaş kurmuş şekilde oturan figürün kim olduğu bilinmemekte ancak resmin adında bir Levant Company tüccarı olduğu belirtilmektedir. Figür şalvarı, entarisi, kaftanı ve sarığıyla bir Türk kostümü giymenin yanı sıra bir Türk halısı üzerine Türk gibi oturup, elinde Türk kahvesi sunumu ile özdeşleşen bir fincan tutmaktadır. Resmin açık havada yapılmış olması, fonda ağaç ve çok uzakta bir şehir manzarasına yer verilmesi de bir av dönüşü sahnesini andırmak için tercih edilmiş olabilir. Bu ve bir önceki resimlere bakıldığında resim yaptırılanların yalnızca Türk kostümü ile değil aynı zamanda Türk alışkanlıklarıyla da resimlerde aktarılmak istediği görülmektedir.



**Görsel 2,** *Türk giysileriyle Türk halısı üzerinde oturan Levant Company tüccarının portresi, 1733-36, Andrea Soldi, yağlı boya, 127.6x100 cm, Özel Koleksiyon (Moulden, 2007, Ş.7)*



1738 yılında Bessborough Kontu William Ponsoby, Sandwich Kontu John Montagu, arkeolog Richard Pococke ve James Netlhorpe gibi bir grup İngiliz soylusundan oluşan ekip, Ponsoby'nin Clifton isimli yatıyla birlikte Grand Tour yapmak üzere İngiltere'de ayrılmışlardır (Makzume ve Kocabaşoğlu, 2003, s.63). Türkiye'de ipek ticareti yapan bir aileden gelen Sir Francis Dashwood (1708-1781) öncülüğünde (Williams, 2015, s.58); 1740 yılında bu seyahati tamamlayan ekipten William Ponsoby ve John Montagu'nün de içinde olduğu bir grup İngiliz erkek, 1744-46 yılları arasında faaliyet göstermiş bir kulüp kurmuştur (Finnegan, 2006). Yalnızca Grand Tour'unu gerçekleştirmiş İngiliz erkeklerinin katılabildiği bu kulüp üyelerinin iki hafta bir Cuma akşam yemeğinde, Türk giysileri içinde, Türkiye anılarını paylaşıp bu konu üzerine sohbet ettikleri; Al-Koran isimli tutanak defterine bazı kayıtları tuttukları ve kutlamalarda "harem" için kadeh kaldırdıkları bilinmektedir (Williams, 2015, s.58). Çalışmada görmüş olduğunuz Sandwich Kontu John Montagu portresi de tam olarak bu anı gösteren bir resimdir **(G.3)**.



**Görsel 3**, Lord Sandwich Portresi, 1745, George Knapp, yağlı boya, 91.4x71.1 cm, Özel Koleksiyon (Finnegan, 2006, s. 41)

Yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde dönemin önemli portre ressamlarından George Romney (1734-1802) tarafından da Türk kostümlü portrelerin yapıldığını görmekteyiz. Resim kariyerine 1756 yılında başlayan sanatçı, 1762 yılında Londra'ya gelmiş ve burada Royal Akademi'nin kurucusu Sir Joshua Reynolds tarafından hak ettiğini düşündüğü ilgiyi görememiştir (Gower, 1882, 4-6). Sanatçının akademi üyesi olmama konusundaki net tavrının da bu karşılaşmadan kaynaklandığı düşünülmektedir (Gamlin, 1894, s. 80). Romney'in döneminin en başarılı ve popüler sanatçılarından biri olduğunu yaptığı -bilinen- yaklaşık iki bin portre ile döneminde portrecilikte Sir Joshua Reynolds ve Thomas Gainsborough'tan sonra gelen üçüncü ressam olmasından anlayabilmek mümkündür (May, 2007, s.1).

Romney İtalya'ya yaptığı bir seyahatin dönüşünde, o dönemde Venedik'te yaşayan Edward Wortley Montagu'yü ziyaret etmiş ve onun Türk kostümlü bir portresini yapmıştır **(G.4)**. Bu resim ikilinin arkadaşlığına vesile olmuş ve Turquerie üzerine sohbetler gerçekleştirmişlerdir; Montagu de Romney gibi sıklıkla yapıp tükettiği Türk kahvesi için bir pişirme tarifi vermiştir (Gamlin, 1894, s.61). Resimde görülen Romney tarafından yapılmış bu eser Montagu'yü arkasında bir savaş sahnesiyle ve gerçek boyutlarda resmetmiştir. Sanatçının bu portresi İngiltere'ye döner dönmez Warwick Kontu tarafından talep görmüş ve 40 gineye satın alınmıştır. Ancak sanatçı, bu satıştan önce bir kopyasını yapmasına izin verilmesini şart koşulmuştur (Gamlin, 1894, s.61-62; Hayley, 1809, s.59). Romney ve Montagu

arkadaşlığının ortak Doğu ilgilerinin bu arkadaşlığı uzun ömürlü tutması beklenirken, Romney tarafından bir portresi de yapılmış ve dönem kaynağı sayılabilecek William Hayley'in 1809 tarihli kitabındaki bilgiye göre Montagu, Romney ile birlikte iken yedikleri küçük bir kuşun kemiğinin boğazına batması sonucu oluşan enfeksiyon sebebiyle birkaç gün içinde yaşamını yitirmiştir (Hayley, 1809, s. 59-60).



**Görsel 4.** Edward Wortley Montagu portresi, 1765/66, George Romney, tuval üzerine yağlıboya, 162.7x119 cm, Özel Koleksiyon (Kaynak: <https://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2014/old-master-british-paintings-evening-114033/lot.45.html> Erişim tarihi: 21.05.2023)

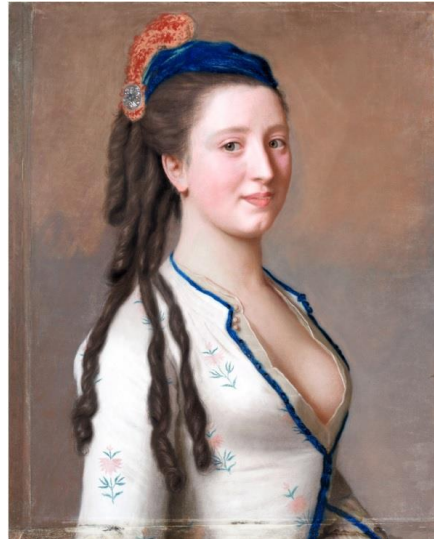
Dönemin bir diğer önemli sanatçısı Francis Cotes (1726-1770) Royal Akademi'nin kurucularından ve ilk akademisyenlerinden biridir. Ancak erken yaşlarda başlayan safra taşı rahatsızlığı nedeniyle tedavi amacıyla içtiği sabun posasından zehirlenmiş ve henüz 44 yaşında iken hayatını kaybetmiştir (Welch, 1887, s.281; Pilkington, 1824, s.236). Sanatçının çok sayıda eserinden *Elizabeth Gunning Portresi (G.5)* F.Cotes şeklinde imzalı ve üzerinde 1751 tarihi yazılıdır. Modelin üzerindeki turkuaz ve altın renkleri Türklerle özdeşleştirilmesi sebebiyle sanatçının resimlerinde sıkça kullanılmıştır.



**Görsel 5**, Elizabeth (Gunning), Barones Hamilton Portresi, 1751, Francis Cotes, 59.1x43.8 cm, National Portrait Gallery, NPG 4890 © National Portrait Gallery, London (Kaynak:

<https://www.npg.org.uk/collections/search/portraitExtended/mwo2868/Elizabeth-ne-Gunning-Baroness-Hamilton-of-Hameldon> Erişim tarihi: 10.05.2023)

Daha önce de belirtildiği üzere 'Türk ressamı' olarak bilinen Liotard, sayısız Türk kostümlü portre yapmıştır. Bunlardan biri olarak Lady Hawke Portresi'nde (**G.6**) -sanatçı için klasikleşmiş pozlardan biri olarak- yarım boy portre şeklinde, gömlek üzerine giyilmiş yazlık bir kaftan ya da bir entari ile birlikte, başının diğer yanına dūřecek şekilde yan oturtulmuş kalpak benzeri bir aksesuar ve buna değerli bir tař ile tutturulmuş kuř tüyüne yer verilmiştir.



**Görsel 6**, Lady Hawke, (önceden Catherine Brooke), 1753, Jean-Etienne Liotard, parşömen üzerine pastel boya, 56x43 cm, Özel Koleksiyon (Jeffares, 2015, s.6)

Dönemin en önemli ressamlarından ve Royal Akademi'nin kurucusu ve ilk başkanı olan Sir Joshua Reynolds (1723-1792), Kral III. George'un da ressamlığını yapmıştır (Sweetser, 1878, 138-139). Onun gibi bir ressamın dahi Türk kostümlü portreler yapıyor olması döneminin Türk kostümlerine olan yoğun talebini ve toplumun soylu kesimi tarafından da Türk kostümlü portre yaptırmanın ne kadar popüler hale geldiğini göstermektedir. Çalışmada yer verilen *Mrs. Richard Paul Jodrell Portresi (G.7)* dikine oval şekilde tasarlanmıştır. Model krem renginin sedefli tonlarında bir entari ve üzerine aynı renkte kürklü bir kaftan giymiş, bu giysiyi üzerinde altın rengi işlemeler olan turkuaz rengi bir kumaş ile tamamlamıştır. Başındaki sarık büyük ve hacimlidir. Omuzlarına örgülerle dökülen saçlarında inci dizileri ve kumaş aksesuarların kullanımıyla Türk görünümünü tamamlamaktadır.



**Görsel 7**, *Mrs. Richard Paul Jodrell, 1774-76, Sir Joshua Reynolds, tuval üzerine yağlı boya, 77.5x64.1 cm, Detroit Institute of Arts, 77.7, Eleanor Clay Ford tarafından başıslanmıştır (Kaynak: <https://dia.org/collection/mrs-richard-paul-jodrell-58337> Erişim tarihi: 10.05.2023)*

## 5. Sonuç

Türk modası, Fransa başta olmak üzere Avrupa'nın birçok yerinde ve çalışmanın da konusunu oluşturduğu üzere İngiltere'de karşımıza çıkan bir modadır. Bu moda Türklere ait ya da onları anımsatan eşyaları satın almayı, Türk kahvesi tüketmeyi, Türk konulu tiyatro oyunları izlemeyi, maskeli balolara Türk kostümleri ile katılmayı ve Türk kostümlü portre yaptırılmayı içerir. Türk ilgisi olan biri için bu dönemde sanatta ve gündelik hayatta gördüğümüz bu alanların hepsi birbiri ile iç içedir. Örneğin Türk konulu bir oyun izleyip ondan etkilenen biri, ertesi gün Turk's Head isimli bir mekâna gidip Türk kahvesi içebilir, bir sonraki maskeli balosu için bir Türk kostümü edinip hatta balo sonrasında da bu kostüm içerisinde portresini yaptırabilir. Başka bir kimse ise finansal açıdan daha erişilebilir olan porselen Türk figürleri satın alıp, Türk konulu hikâye kitapları okuyabilir.

Bu çalışmanın içeriğini oluşturan portreler üzerinden değerlendirecek olursak; modanın portre yaptırma bağlamında toplumun soylu kesiminin tekelinde olduğunu söylemek mümkündür. Çalışma kapsamında her ne kadar eşit sayıda örnekler gösterilmeye çalışılsa da kadınlar arasında Türk kostümlü portre yaptırma oranının erkeklere göre çok daha fazla olduğunu söyleyebiliriz. Öncelikle erkek portrelerini incelediğimizde, Andrea Soldi tarafından yapılan resimde Doğu Akdeniz'de görevini tamamlamış ve bu topraklardan ayrılmadan önce anı kalması amacıyla portresini yaptıran bir tüccar

görmekteyiz. Sandwich Kontu John Montagu Grand Tour yapmış ve Türkler hakkında dönemin en önemli entelektüel kulübü diyebileceğimiz Divan Kulübü'nün kurucu üyelerinden olmuştur. Son olarak Lady Montagu'nün oğlu Edward Wortley Montagu'ye baktığımızda çok küçük yaşlarında ailesi ile birlikte Doğu seyahati yaptığını, Türklere ilgisi çok yoğun olan hatta Türk giysileri ile portreler yaptıran bir anne ile büyümüş olmanın mirasını ilerleyen yaşlarda da sürdürüp hala Türk geleneklerini devam ettiren -en azından misafirlerini o şekilde ağırlayan- bir İngiliz soylusu olduğunu görmekteyiz. Buna karşılık kadınlar arasında ise Lady Montagu dışındaki kadın patronların Türklerle ilgisi üzerine herhangi bir veri bulunamamıştır. Onların bu portreleri yaptırmalarının altında yatan sebebin, bunun sadece bir moda olduğu, bu modanın yalnızca zengin soylulara özgü olduğunu ve kadınların da bu portreleri yaptırarak bu yönlerini pekiştirdikleri olduğunu söylemek mümkündür.

Eserleri üslupsal olarak değerlendirecek olursak biri dışındaki tüm portreler açık havada ve manzara önünde, yaklaşık olarak birebir boyutlarında yapılmıştır. Kadın kostümlerinde Türklerle özdeşleştirilmiş turkuaz ve altın renkleri kullanılmış; saç aksesuarı olarak kuş tüyü, örgülere dolanmış inci dizileri ve ipek kumaştan şeritler ile başlarında bir başlık tercih edilmiştir. Erkeklerde ise etrafı türban olarak adlandırdıkları etrafı bir kumaşla çevrili uzun başlık, kaftan, bele sarılmış kuşak ve kuşağa iliştilmiş kesici bir silah adeta Türk figürlerinin atribüsü olarak kullanılmıştır.

Sonuç olarak 18. yüzyıl İngiltere'sinde -dönemin Avrupa ülkelerinde de olduğu gibi- bir Türk modası vardır. Bu moda hem kadınlar hem de erkekler arasında yayılmış; ancak farklı anlamlar ifade etmiştir. Bu makale ve makaleye kaynaklık eden tez çalışması ile bu modanın varlığı sanattaki uygulamaları belgelenmiş ve dönemin sanat ortamında oldukça önemli bir yere sahip olan ressamlar tarafından da üretilmiş olmaları ile modanın çarpıcı etkisi vurgulanmıştır.

### Kaynakça

- Avcıoğlu, N. (2015). *Turquerie ve temsil politikası, 1728-1876*. (Çev. Renan Akman). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Behdad, A. (1992). "The Oriental(ist) encounter: the politics of "Turquerie" in Moliere" *Early orientalisms*. John Hopkins University Press, Vol. 32 No.3, pp. 37-49.
- Bevilacqua, A. and Pfeifer, H. (2013). "Turquerie: culture and motion" *Past & Present*. Oxford: Oxford University Press.
- Boppe, A. (1998). *XVIII. yüzyıl Boğaziçi ressamları*. (Çev. Nevin Yücel Celbiş). İstanbul: Pera Turizm ve Ticaret A.Ş.
- Castle, T. (1995). *The female thermometer: eighteenth-century culture and invention of the Uncanny*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferriol, M. (1714). *Recueil de cent estampes representant differentes nations du Levant, gravées sur les tableaux peints d'après nature en 1707 & 1708*. Paris: Chez Basan, graveur.
- Finnegan, R. (2006). "The Divan Club, 1744-1746", *EJOS*, IX (9), pp. 1-86.
- Foskett D., *John Smart, The Man and his Miniatures*, London, 1964, p. 61.
- Gamlin, H. (1894). *George Romney and his art*. London: Swan Sonnenschein.
- Gower, L. R. S. (1882). *Romney and Lawrence*. Scribner and Welford.
- Gregoire, H.D. (1991). *Büyüklü divan XVIII. yüzyıl Fransa'sında Türkler ve Türk dünyası*. (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay). İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Hayley, W. (1809). *The life of George Romney*. T. Payne.

- Ingamells, J. (1978-80). "Andrea Soldi-a check-list of his works" *The Volume of Walpole Society 1978-80*. (47), pp. 1-20.
- Jeffares, N. (2015). Two English Portraits by Liotard: Lady Anne Somerset and Catherine, Lady Hawke. *British Art Journal*, XV/3, pp. 3-10.
- May, S. E. (2007). *'Sublime and Infernal Reveries': George Romney and the Creation of an Eighteenth-Century History Painter*. Liverpool John Moores University PhD Thesis.
- Makzume, E. ve Kocabaşoğlu, E. (2003). "Jean Etienne Liotard (1702-1782) Cenevreli 'Türk Ressam' Turquerie'den Oryantalizme. *Toplumsal Tarih Dergisi*, (117), ss. 62-65.
- Montagu, L. M. W. (1994). *The Turkish Embassy Letters*. London: Virago Press.
- Montagu, L. M. W. (2016). *Doğu mektupları*. (Çev. Murat Aykaç Erginöz). İstanbul: Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Moulden, S.E. 'Turning Turk': The negotiable self in Andrea Soldi's Levantine Portraits, yaklaşık 1730-33, Unpublished MA thesis, Courtauld Institute of Art, London, 2007, pp. 31-2, Fig. 7.
- Pilkington M. (1824). *A General Dictionary of Painters*. I, London: Thomas M'Lean.
- Pointon M. (2001). "'Surrounded by brilliants": Miniature portraits in eighteenth-century England" *The Art Bulletin*, (83), 1, pp. 48-71.
- Renda, G. (1985). "Avrupa sanatında Türk modası" *Sanat Üzerine*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, ss. 39-50.
- Renda, G. (1989). "1911 Turquerie sergisi üzerine" *Sanat Tarihinde Doğudan Batıya, Ünsal Yücel Anısında Sempozyum Bildirileri Kitabı*, İstanbul, ss. 71-80.
- Sweetser, M. F. (1878). *Sir Joshua Reynolds*. Wentworth Press.
- Tims, J. (1866). *Club life of London: With anectodes of the clubs, coffe-houses and taverns of the metropolis during 17th, 18th and 19th centuries*. London: Richard Bentley, Publisher in Ordinary to her Majesty.
- Usta, S. (2019). *Türk ressamı Jean Etienne Liotard (1702-1789)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Welch, C. (1887). *Dictionary of National Biography*. XII, New York: Macmillan and Co-London: Smith, Elder & Co.
- Williams, H. (2015). *18. yüzyılda Avrupa'da Türk Modası: Turquerie*. (Çev. Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Young, H. (1999). "Manufacturing outside the Capital: The British porcelain factories, their sales, networks and their artists, 1745-1795". *Journal of Design History*, 1999, Vol. 12, No. 3, pp. 257-269.

### İnternet Kaynakları

<https://dia.org/collection/mrs-richard-paul-jodrell-58337>

<https://www.npg.org.uk/collections/search/portraitExtended/mwo2868/Elizabeth-ne-Gunning-Baroness-Hamilton-of-Hameldon>

<https://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2014/old-master-british-paintings-evening-114033/lot.45.html>



## 25. Metinlerarasılık bağlamında Schiller'in "Rehine" adlı baladı ile el-İtlîdi'nin "İyilik ve Ahde Vefa" hikâyesinin ortak alt metin üzerinden karşılaştırılması

Alpay GEZER<sup>1</sup>

**APA:** Gezer, A. (2023). Metinlerarasılık bağlamında Schiller'in "Rehine" adlı baladı ile el-İtlîdi'nin "İyilik ve Ahde Vefa" hikâyesinin ortak alt metin üzerinden karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 397-408. DOI: 10.29000/rumelide.1342123.

### Öz

Metin oluşturmada önceki metinlerden çeşitli ölçülerde verilerin alındığı ve yeni bir bağlamda işlendiği bilinmektedir. Dolayısıyla zaman içinde her erek (ana) metnin bir alt metne sahip olduğu kanaati ortaya çıkmıştır. Yazarlar, kaynak metnin izleğinin etrafındaki unsurlara odaklanma derecelerine göre kaynak metinden çıkarmalar veya kaynak metne eklemeler yaparak kendi metinlerini inşa etmişler; kaynak metni kendi metinlerinde eritebilmeleri ölçüsünde özgünlüğe ulaşmışlardır. Bu çalışmamızda Friedrich von Schiller'in "Rehine" adlı baladı ile Muhammed Diab el-İtlîdi'nin "İyilik ve Ahde Vefa" adlı hikâyesinin ortak bir alt metne sahip olduğu postulatı üzerinden erek metinlerle kaynak metin karşılaştırılmış, erek metinlerin ortak bir alt metne sahip olduğu görülmüştür. Metinlerarasılık yöntemleri ışığında yapılan karşılaştırmalarda kaynak metinle erek metinlerin çekirdek vakalar ve ana izlekler başta olma üzere birçok yönden örtüşükleri görülmüştür. Schiller, nesir hâlindeki kaynak metni balat şekline getirerek öncelikle edebî bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Akabinde erek metindeki izleksel vurgu çerçevesinde çeşitli kısaltmalar ve genişletmelerle biçim ve biçem yönünden yeni bir metin ortaya çıkarmıştır. İtlîdi ise kısaltma ve genişletmelerle kaynak metinden aldığı çekirdek vaka ve bazı motiflerden çeşitli yerleştirme unsurlarıyla (kişi, zaman, mekân) ortak izlek çerçevesinde yepyeni bir metin oluşturmuştur. Ahde vefa, insanlık, merhamet gibi evrensel izlekler söz konusu olunca farklı kültür iklimlerinde değişik zamanlarda ortaya çıkan metinlerin ortak kaynak metinlere dayanabileceği görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Schiller, İtlîdi, metinlerarasılık, alt metin, ana metin

## Comparison of Schiller's ballad "The Hostage" and el-İtlîdi's story "Kindness and Fidelity" in the context of intertextuality over a common subtext

### Abstract

It is known that in text creation, data in various sizes are taken from previous texts and processed in a new context. Therefore, over time, it has emerged that every target (main) text has a subtext. Authors have constructed their own texts by removing or adding to the source text according to the degree of focusing on the elements around the theme of the source text, and they have reached originality to the extent that they can dissolve the source text in their own texts. In this study, the target texts and the source text were compared with the postulate that Friedrich von Schiller's ballad "The Hostage" and Muhammed Diab el-İtlîdi's "Goodness and Fidelity" have a common subtext. In the comparisons made in the light of intertextuality methods, it has been seen that the source text and the target texts overlap in many ways, especially the core cases and main themes. Schiller first made a literary transformation by transforming the prose source text into ballads. Subsequently, he

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ağrı, Türkiye), alpaygezer@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8773-1559 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342123]

created a new text in terms of form and style with various abbreviations and expansions within the framework of thematic emphasis in the target text. On the other hand, İtlîdi created a brand new text within the framework of a common theme, with abbreviations and expansions, the core case taken from the source text, and various localization elements (person, time, place) for some motifs. When it comes to universal themes such as fidelity, humanity and compassion, it has been seen that the texts which emerged at different times in different cultural atmospheres can be based on common source texts.

**Keywords:** Schiller, El-İtlîdi, intertextuality, subtext, target text

## 1. Giriş: Çalışmanın önemi ve amacı

Çalışmamızda izlek ve içerik noktasında aralarında benzerlikler bulunan Friedrich von Schiller'in "Rehine" (Die Bürgschaft) adlı baladı<sup>2</sup> ile Muhammed Diab el-İtlîdi'nin "İyilik ve Ahde Vefa" adlı hikâyesi arasında ortak alt metin üzerinden metinlerarasılık ilişkiler ele alınmıştır. Öncelikle her iki metnin ortak bir alt metne dayandığı postulatı üzerinden alt metin ve erek metinler ortaya konularak metinler arasındaki benzerlik ve farklılıklar çerçevesinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bu çalışma; Batı edebiyatına ait bir metinle Doğu edebiyatına ait bir metnin ortak alt bir metinden dönüştürülebilirliğinin metinler düzleminde uygun metinlerarasılık yöntemleriyle incelenmesi; İslami literatürde sadakat ve ahde vefa gibi değerlerin anlatımında atıfta bulunulan bir hikâyenin metinlerarasılık yöntemler ışığında ana kaynağının tespitine yönelik ilk bilimsel çalışma olması bakımından önemlidir.

Her yazarın, *kendinden önce yazılmış metinlerden aldığı çeşitli unsurları yeni ve farklı bir bağlamda kullanarak kendi metnini* (Aktulum, 1999: 217) oluşturduğu bilinmektedir. Kimi metinlerde erek metin, rahatlıkla anlaşılabilirdiği halde kimi metinlerde -özellikle anıştırma (allusion) yönteminin kullanıldığı metinlerde- ancak okurun çabası ve kültürel birikimi ile anlaşılabilir. Çalışmamızın amacı, Muhammed Diab el-İtlîdi'nin "İyilik ve Ahde Vefa" adlı hikâyesi ile Friedrich von Schiller'in "Rehine" adlı baladının ortak bir alt metne dayandığını metinlerarasılık yöntemler ışığında ortaya koyarak İtlîdi'ye ait söz konusu hikâyenin alt metnini (kaynak / gönderge) tespit etmektir.

Tarama ve inceleme yöntemini uyguladığımız makalede öncelikle çalışmamıza esas olan metinler kaynakları ile ortaya konulduktan sonra metinlerarasılık ilişkileri yöntemlerinden bahsedilerek bu ilişkiler bağlamında erek metinlerle alt metin arasındaki bağlantılar belirlenip değerlendirmeler yapılmıştır.

<sup>2</sup> "Genellikle bir öyküsü olan kısa lirik şiirlere veya duygusal şarkılara, efsane ve aşk konularının işlendiği manzumelere verilen genel ad." Bkz. Turan Karataş, *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İz Yayıncılık 2018, s. 51.



## 1.1. Çalışmaya esas olan metinler ve kaynakları

### 1.1.1. Alt (Kaynak) metin

Alt metin, MÖ IV. yüzyılda Sirakuza (Sicilya) Tiranı Dionysios (MÖ 430 - 367) döneminde geçen bir halk hikâyesidir.<sup>3</sup> Hikâye, İmparator August'ün azat edilmiş kölesi ve saray kütüphanesinin müdürü olan Romalı yazar C. Julius Hyginus tarafından anlatılmıştır:

Tebaasına eza ve cefa etmekten hoşlanan zalimlerin zalimi Diyonüsyus Sicilya'da bütün şiddetiyle hüküm sürerken Mörus adında bir vatansever bu zalim kralı öldürmek istemişti. Fakat zaptiyeler kendisini yakalayarak silâhıyla beraber kralın huzuruna çıkardılar. Kendisini öldürmek istediğini duyan kral hemen çarmla gerilmesini emretti. Mörus, yalnız kız kardeşini evlendirmek üzere kraldan üç gün mühlet diledi. Buna karşılık dostu ve en sevgili arkadaşı Selinuntius'u rehine olarak bırakmak istiyordu. Kral bu dileği kabul etti ve kız kardeşini evlendirmesi için onu üç gün serbest bıraktı. Selinuntius'a da Mörus geri dönmediği takdirde kendisinin öldürüleceğini, Mörus'un cezasının ise affedileceğini söyledi. Mörus kız kardeşini evlendirip geriye dönerken fırtınaya tutuldu; nehir korkunç bir sağanakla taşmıştı, yüzerek geçmesine bile imkân yoktu. Zavalı arkadaşının kendi yerine öleceğini düşünerek ağlamağa başladı. Bu esnada üçüncü günün altı saati geçmişti. Kral adamlarına, Selinuntius'u çarmla germelerini emretti. Selinuntius ise buna karşılık günün henüz tamam olmadığını söyledi. Fakat aradan dokuz saat geçince kral artık fazla beklemedi ve rehineyi çarmla götürmelerini emretti. Bu esnada nehri bin bir zorlukla aşan Mörus da şehre yaklaşmış bulunuyordu. Dostunun çarmla gerilmek üzere olduğunu görünce cellâda: "Dur, cellât, geldim! O benim kefilimdi, beni as, onu bırak!" diye haykırdı. Meseleyi krala bildirdiler. Kral her ikisini de huzuruna getirtti. Kendisini de bir dost olarak aralarına almalarını onlardan diledi ve Mörus'un hayatını bağışladı (Batıman, 1958:182).

### 1.1.2. Rehine

Friedrich von Schiller "Die Bürgschaft" (Rehine) adlı baladını 1798'de çıkardığı Musenalmanac adlı şiir dergisinde yayımlamıştır (Batıman, 1958 s. 6). Bu balat, Burhanettin Batıman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Eserin ilk Türkçe çevrisi çeşitli yerlileştirme unsurlarıyla birlikte "Kefalet Yahud Vefadar Dost(lar)" adıyla 1923'te Ali Bey Hüzeyinzâde (Turan) tarafından yapılmıştır (Uca ve Soysal, 2020: 785).

Schiller'in Rehine isimli baladı, MÖ IV. yüzyılda Sirakuza (Sicilya) Tiranı Dionysios (MÖ 430 - 367) döneminde geçen bir halk hikâyesinden (efsanesinden) dönüştürülmüştür.<sup>4</sup> Schiller, bu hikâyenin konusunu İmparator August'ün azat edilmiş kölesi ve saray kütüphanesinin müdürü olan Romalı yazar C. Julius Hyginus'tan almıştır (Batıman, 1958: 182).

Çalışmamızda Schiller'in Rehine adlı eserinin Burhanettin Batıman tarafından yapılan Türkçe çevrisi esas alınmıştır:

Zalimlerin zalimi Diyonis'e gizliden/Yaklaşırken Damon'un üzerinden bir hançer /Çıkar, onu zincire vururlar zaptiyeler;/ "Ne yapmak istiyordun, söyle, bu hançerle sen!"/Kaşlarını çatarak canavar gürlür birden.../ "Zalim, senin elinden memleketi kurtarmak!"/ "Çarmla gerilince, uslanırsın çabucak!"/ // Damon hiç çekinmeden: "Ölmeye hazırım" der, // "Sana hayatın için yalvaracak değilim,/Yalnız senden ufacak bir dileğim var benim,/Ne olur, şimdi bana üç günlük bir mühlet ver,/Bu da kız kardeşimi evlendirmeye yeter;/Bir dost bırakacağım sana rehine olarak,/Dönmeyecek olursam, onu öldür boğarak." // Kral bunu duyunca sinsi sinsi gülümser,/Önce biraz düşünür ve sonra söze başlar:/ "Peki bu üç gün için sana lütfen izin var./Fakat şunu bil ki sen, geçer geçmez bu günler,/Geri dönerek derhal teslim olmazsan eğer,/Dostun senin yerine çarmla gerilecek,/Senin ölüm cezasına hemen affedilecek." // Derhal dostuna koşar: "Müstebidin emri var,/Beni öldürmek için çarmla gerdirecek,/Canice isteğimi kanla ödemem gerek./Fakat şimdilik üç gün bir zaman

<sup>3</sup> Bkz. <https://www.mein-lernen.at/component/content/article?id=3171:ballade-die-buergschaft-friedrich-schiller> (Erişim Tarihi: 01.05.2023).

<sup>4</sup> Bkz. <https://www.mein-lernen.at/component/content/article?id=3171:ballade-die-buergschaft-friedrich-schiller> (Erişim Tarihi: 01.05.2023).

biraktılar./Kardeşim erkeğiyle evleninceye kadar;/Bu arada kralın huzurunda sen rehlin /Kalacaksın, ben gelip kurtarıncaya değin." // Damon'u bu sadık dost kucaklayıp o zaman,/Hiçbir şey söylemeden zalime teslim oldu;/Kendi de arkasından hemen yola koyuldu./İznin üçüncü günü, henüz güneş doğmadan,/Kardeşinin düğünü olup bitmişti çoktan,/Kapılarak o zaman derin bir endişeye,/Koşarak yola çıktığı mühlet geçmesin diye. // Bardaktan boşanırca durmadan yağar yağmur,/Çağlayarak dökülen seller dağları aşar,/Azgın dereler coşar geniş nehirlere taşar./O evde sopasıyla gelir kıyıda durur,/Tam bu ara köprüyü bir anaför uçurur./Dalgalar çarpa çarpa kemerleri parçalar,/Gök gürlmeleriyle suya düşer parçalar, // Kıyıda şaşkın şaşkın dolaşırken ye's ile,/Etrafına bakınır gözün aldığı kadar,/Ne kadar bağırsa da ne duyan ne bakan var.../Sığındığı kıydan ayrılmaz kayık bile,/Geçirmek için onu karşıdaki sahile,/Salcı bile salıyla kıpırdamaz yerinden,/Nehir coştukça coşar, bir deniz olur birden. // Ağlar, bağırır, yalvarır yerlere kapanarak,/Ellerini kaldırır Tanrı Zeus'a doğru:/ "Nehir artık coşmasın, Tanrım, sen durdur onu!/Bak saatler geçiyor, ilerliyor çabucak,/Güneş artık tepemde, nerde ise batacak,/Şehre yetişmezsem ben eğer o ana kadar,/Sadık dostumun mutlak hayatına kayarlar." // Fakat nehir yeniden arttırır şiddetini,/Dalgalar birbirini kovalar durmaksızın,/Saatler, dakikalar geçer gider, ansızın,/İçini korku kaplar, toplar cesaretini,/Kuduran dalgalara fırlatarak kendini,/Nehri ikiye böler kuvvetli elleriyle,/Kolları ile kulaçlar, Tanrı acır bu hale. // Kıyıya varır varmaz koşmaya başlar hemen,/Kendisini kurtaran Tanrı'ya şükrederek;/Tam o sıra, ansızın, bir sürü haydut şimşek/Gibi fırlar kapkara bir ormanın içinden./Yolunu kapatırlar gözler ölüm saçarken;/Hızla kaçmak isteyen yolcuyla durdururlar,/Sallanır ellerinde ölüm saçan sopalar. // Korku ile sapsarı: "Ne istiyorsunuz?" der,/ "Kuru bir candan başka hiçbir şeyim yok benim,/Onu da biraz sonra krala vereceğim!"/Birinin sopasını kapmasıyla beraber:/ "Dostumun başı için acıyım bana sizler!"/Der, korkunç darbelerle üçünü yere serer,/Selameti kaçmada bulur öbür herifler. // Cayır cayır yanmağa başlar her yer güneşten,/Bu korkunç kavga onu halsiz bırakmıştı pek;/Yıkılır yorgunluktan dizleri titreyerek:/ "Haydutların elinden kurtardın beni lütfen,/Şu mukaddes toprağa kavuşturdu beni sen,/Mahvolup gideyim mi şimdi aç susuz burada,/Ölsün mü öte yanda beni seven dostum da!" // Bak! Birden billur gibi şen sesler çıkararak,/Hemen yanı başından bir sırıltı duyulur,/Nefesini tutarak dinlemeğe koyulur;/Yalçın kayalıklardan fişkırp oynak oynak,/Mırl mırl fısıldar canlı, çabuk bir kaynak;/Berrak suyun üstüne sevinçle eğilerek,/Serinletir çelimsiz azalarını tek tek. // Güneş çıkar yem yeşil dalların arasından,/Pırl pırl parlayan çimenlerde belirir,/Ağaçların uzayan gölgelerini bir bir./Caddede giden iki yolcu görür o zaman,/Koşarak uzaklaşmak isterken yanlarından,/Yolcuların ağzından çıkan şu sözü duyar:/ "Zavallıyı şu anda çarmıha geriyorlar." // Korku kanatlandırır ayaklarını birden,/Endişeler, acılar unu hızla kovalar,/Siraküza şehrinde yükselen dişli surlar,/O an Filastatus önüne çıkar hemen./Efendiye görünce evin sadık bekçisi,/Üzüntüden, korkudan dehşetle titrer sesi: // "Artık kurtaramazsın, geriye dön, nafile!/Sen dostunu bırak ta kendi canını kurtar!/Zavallıyı şu anda çarmıha geriyorlar. /Tevekkülle bekledi saatler geçse bile,/Elbet gelir, diyordu, ruhundaki ümitle,/Zalim çok alay etti onunla acı acı,/Sarsılmadı onuna sana karşı inancı." // "Geç kalmış olsam bile dostu sevindirmeye,/Kurtarıcı olarak yetişmesem de ona,/Beraberce bir ölüm müeyesser olsun bana./Kanlı zalim kalkmasın sakın böbürlenmeye,/Bir dost dostuna karşı hainlik etti diye,/Kurban edip, kanına girerek ikimizin,/Sevgi ile sadakat ne demekmiş öğrensün!" // Güneş batmak üzereyken sur kapısına vardı; /Cellat koca çarmıhı çoktan oraya dikmiş,/Etrafına bir sürü kalabalık birikmiş,/Dostunu yavaş yavaş ipe çekiyorlardı./Şiddetle atılarak kalabalığı yardı:/ "Dur, cellat geldim!" diye yaklaştı haykırarak,/ "O benim kefilimdi, beni as, onu bırak!" // Etraftaki halk bile bu işe hayret eder,/İki candan dost ise düşüp kucak kucağa,/Sevinçten ve kederden başlarlar ağlamağa,/Bu hale görür görmez yaşarır bütün gözler,/Krala da ulaşır bu mucizemsi haber,/Onun kalbi de derin bir teessür hisseder,/ "İkisi de çabucak huzuruma gelsin!" der. // Hayret içinde, uzun uzun onları süzer,/Sonra birden şöyle der: "Başardınız bunu siz,/Kalbimdeki şüphelyi, tereddüdü yendiniz!/Sadakat dedikleri, boş söz değilmiş meğer.../Arkadaşlığa kabul edin beni de sizler!/Yalnız bir dileğim var, esirgemeyin benden,/Aranızda üçüncü bir kardeş olayım ben! (Batıman, 1958: 82-86).

### 1.1.3. İyilik ve Ahde Vefa

Muhammed Diab el-İtlîdi, "Nevadirü'l-Hulefa/İ'lâmu'n-nâs bimâ vek'a li'l-berâmiketi mae benî Abbâs (1688)" isimli eserinde hikâyeyi, Şerafeddin Hüseyin bin Reyyan (1320/1321)'dan rivayet ettiğini ifade etmiştir (el-İtlîdi, 1688; akt. Sâlim, 2004: 8). Ancak İtlîdi, bu bilgiyi nereden aldığını belirtmemiştir. Üstelik Şerafeddin Hüseyin bin Reyyan'ın böyle bir hikâyeyi naklettiğine dair Arap/İslam kaynaklarında bir bilgiye rastlanamamıştır. İtlîdi ile Şerafeddin Hüseyin bin Reyyan arasında yaklaşık 400 yıl ve Şerafeddin Hüseyin bin Reyyan ile anlatılan (rivayet edilen) hikâyenin geçtiği zaman dilimi (Hz. Ömer Devri, 582-644) arasında yaklaşık 700 yıl bulunmaktadır. Bununla birlikte hikâyenin; yalnız bir kişi tarafından rivayet edilmiş olması -Hikâye İtlîdi'ye kadar hiç kimse tarafından rivayet olunmamıştır- ve

râviler arasında kopukluğun bulunması gibi hususlar nedeniyle İtlîdi tarafından uydurulduğu (kurgulandığı) ifade edilmiştir.<sup>5</sup>

"Nevadirü'l-Hulefa/İ'lâmu'n-nâs bimâ vek'a li'l-berâmiketi mae benî Abbâs (1688)"<sup>6</sup> isimli esere yazılan bir tahkikte doğum tarihi tam olarak bilinmeyen İtlîdi'nin hayatı hakkında ayrıntılı bir bilginin bulunmadığı dile getirilmiş; kendisinin tarihçi, edebiyatçı, bilim adamı olduğu ve Mısır'ın Minye şehrinde yaşadığı bilgisine yer verilmiştir (el-Bahirî, 1998: 11).

İtlîdi'nin eserinde hikâyenin başlığı bulunmamaktadır. Sadece "Devir, Hz. Ömer'in (ra.) (582-644) halifeliği dönemi..." denilerek hikâyeye giriş yapılmıştır. Eymen Abdulkadir el- Bahirî (1998: 11), tahkikinde hikâyeye "Ömer, Genç Katil ve Ebuzer" ismini vermiştir. Luvis Şeyho (1858 – 1927), "Arap Edebiyatında Hikâyeler" adlı eserine İtlîdi'den aldığı hikâyeye "İyilik ve Ahde Vefa" başlığını koymuştur (Şeyho, 1886: 230). Çalışmamızda bu başlık tercih edilmiştir. Selim Gündüzalp hikâyeyi, "Hz. Ömer Devrinde Yaşanan İlginç Bir Olay" başlığıyla kaleme almış ve kaynak hikâyede yer alan Ebuzer<sup>7</sup> isimli kahramanın adını Amr ibn Âs<sup>8</sup> olarak değiştirmiştir.

İtlîdi'nin hikâyesinin Türkçe çevrisi şöyledir:

Devir, Hz. Ömer'in (ra) (582-644) halifeliği dönemi...

Bir gün Hz. Ömer (ra) arkadaşlarıyla sohbet ederken, huzura üç genç girer. Derler ki: "Ey halife, bu aramızdaki arkadaş, bizim babamızı öldürdü. Ne gerekiyorsa lütfen yerine getirin."

Bu söz üzerine Hz. Ömer (ra) suçlanan gence dönerek: "Söyledikleri doğru mu?" diye sorar.

Suçlanan genç: "Evet, doğru!" der.

Bu söz üzerine Hz. Ömer (ra): "Anlat bakalım, nasıl oldu?" diye sorar.

Bunun üzerine genç anlatmaya başlar: "Ben bulunduğum kasabada hâli vakti yerinde olan bir insanım. Ailemle beraber gezmeye çıktık, derken bu arkadaşların bulunduğu yere kadar geldik. O sırada hayvanların arasında her görenin bir kez daha dönüp baktığı çok güzel bir atım vardı. Hayvanıma ne yaptysam, bu arkadaşların bahçesinden meyve yemesine engel olamadım. O sırada arkadaşların babası içeriden hışımla çıktı, atıma bir taş attı ve atım oracıkta öldü. Bu durum nefsimi ağır geldi. Ben de bir taş alıp attım, bu defa bunların babaları öldü. Kaçmak istedim fakat arkadaşlar beni yakaladı. Durum bundan ibaret." dedi.

Bu söz üzerine Hz. Ömer (ra): "Söylenecek bir şey yok. Bu suçun cezası kısas (idam). Madem suçunu da kabul ettin..." dedi.

Bunun üzerine delikanlı söz alarak:

"Efendim, bir özrüm var," diyerek konuşmaya başladı: "Ben memleketimde zengin bir insanım. Babam rahmetli olmadan bana epey bir altın bıraktı. Gelirken kardeşim küçük olduğu için saklamak zorunda kaldım bunları. Şimdi siz bu cezayı infaz ederseniz, yetimin hakkımı zayı ettiğiniz için Allah (c.c.) indinde sorumlu olursunuz. Bana üç gün izin verirseniz, ben emaneti kardeşime teslim eder, gelirim. Bu üç gün için de yerime birini bulurum," dedi.

Hz. Ömer (ra) genç adama sordu: "Bu topluluğa yabancı birisisin. Senin yerine bu cezayı çekmek için kim kalır ki?"

Sözün burasında genç adam, çevresindeki topluluğa dikkatlice bir göz attı ve birisini göstererek: "Bu zat benim yerime kalır," dedi.

<sup>5</sup> Bkz. <https://akhbarak.net/news/20807477/articles/37786155> (Erişim Tarihi:10.04.2022).

<sup>6</sup> Eserin tek nüshası 4 / 456 numaralı katalog kaydıyla Mısır'daki Yazma Eserler Kütüphanesinde bulunmaktadır.

<sup>7</sup> Servet terâkümü konusundaki görüş ve mücadelesiyle tanınan sahâbî, ilk bedevî Müslüman diye bilinmektedir. Bkz., *Abdullah Aydınlı , Ebû Zer Cündeb b. Cünâde b. Süfjân el-Gifârî (ö. 32/653)*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/ebuzer-el-gifari> (Erişim Tarihi: 15.03.2023).

<sup>8</sup> Meşhur sahâbî, Mısır fâtihi ve devlet adamı. Bkz., Ahmet Önkâl, Ebû Abdillâh (Ebû Muhammed) Amr b. el-Âs (el-Âsi) b. Vâil es-Sehmî el-Kureşî (ö. 43/664), <https://islamansiklopedisi.org.tr/amr-b-as> (Erişim Tarihi: 15.03. 2023).

O zat dediği, Peygamber Efendimiz'in (asm.) yakın arkadaşlarından Ebuzer'den (ra) başkası değildi. Hz. Ömer (ra), Ebuzer'e (ra) dönerek: "Ey Ebuzer, delikanlıyı duydun mu?" dedi.

O yüce sahabe: "Evet, ben kefilim," dedi ve genç adam serbest bırakıldı.

Üçüncü gün geçti; verilen mühlet dolmak üzereydi. Fakat gençten henüz bir haber yoktu. Medine'nin ileri gelenleri Hz. Ömer'e (ra) çıkararak gencin gelmeyeceği, dolayısıyla Ebuzer'e (ra) verilecek idam cezası yerine maktûlün diyetini vermeyi teklif ettiler. Fakat öldürülen adamın çocukları buna razı olmadılar ve: "Babamızın kanı yerde kalsın istemiyoruz" dediler.

Hz. Ömer (ra) kendinden beklenen cevabı verdi: "Bu kefil babam olsa fark etmez. Cezayı aynen uygularım."

Hz. Ebuzer (ra) ise, tam bir teslimiyet içinde: "Biz de sözümüzün arkasındayız," dedi.

İnfaz saatine çok az bir zaman kala heyecan, üzüntü, tereddüt ve tedirginlik içindeki toplulukta bir dalgalanma oldu. Ve ardından insanların arasında o genç görüldü.

Hz. Ömer (ra.) gence dedi ki: "Delikanlı, gelmeyerek ölümden kurtulmak gibi bir fırsatın vardı. Neden geldin?"

Genç ağırbaşlı bir edayla başını kaldırdı ve şu cevabı verdi: "Ahde vefasızlık etti, dedirtmemek için geldim." dedi.

"Sözünde durmadı," dedirtmemek için gelen gencin bu cevabından sonra, Hz. Ömer (ra) bakışlarını bu defa Ebuzer'e (ra) çevirdi: "Ey Ebuzer (ra), sen bu delikanlıyı tanı mıydun. Nasıl oldu da onun yerine kefil oldun?"

Ebuzer (ra) de gayet soğukkanlı bir şekilde şu cevabı verdi: "O kadar insanın içinde bu genç beni seçti. Ben de insanlık öldü dedirtmemek için kabul ettim." dedi.

Bu sözlerden sonra babaları ölen gençler söz aldı ve: "Biz bu davadan vazgeçiyoruz," dediler.

Bu sözün üzerine Hz. Ömer (ra): "Ne oldu size? Az evvel 'Babamızın kanı yerde kalmasın,' diyordunuz. Şimdi niye vazgeçiyorsunuz?" diye sordu.

Gençlerin cevabı şöyle oldu: "Bu dünyada merhametli insan kalmadı dedirtmemek için."<sup>9</sup> (el-İftlidi, 1688; akt. Şeyho, 1886: 230 - 234).

## 2. Metinlerarası ilişkiler

Metinlerarasılık kavramı, postmodernizm kavramıyla beraber 20. asrın edebî eleştirisi çerçevesinde kaynak bir metnin başka erek metinlerle bağlantısı noktasında öne çıkmıştır. Metinlerarasılık kavramının temelini "söyleşimcilik" kuramıyla Mihail Bakhtin atmıştır. Bu kavram ilk olarak göstergebilim, kültür bilim, psikanaliz alanlarındaki çalışmalarıyla tanınan Fransız yazar Julia Kristeva'nın bir makalesinde (1967) kullanılmıştır (Ekiz, 2017: 124). Postmodern metinlerdeki çoksesliliğin bir yansıması olarak ortaya çıkan metinlerarasılık kavramıyla birlikte metnin değerlendirilmesinde dışa açık olmayan bir sistemin yeterli olmayacağı düşünülmüş, bir metnin başka metinlerle bağlantısının olabileceği varsayımı üzerinden metinlerarası ilişkilerin araştırılmasına başlanmıştır (Aktulum, 1999: 7-10).

Her ne kadar Julia Kristeva, metinlerarasılık kavramından ilk defa söz eden yazar olsa da kavramın çekirdeğini meydana getiren düşünceler Mikhail Bakhtin'le vücut bulmuştur. Rus Biçimcilerden farklı olarak bir eserin başka eserlerle bağlantı içinde olduğunu düşünen Bakhtin, "söyleşimcilik" kuramını ortaya çıkarmıştır. Bakhtin, yazınsal metni "bir sözcüler arası etkileşim ve söyleşi yeri" şeklinde değerlendirmiştir. Bu noktada her metin adeta alıntılarla şekillenen bir mozaik gibi farklı metinlerin dönüşümüyle oluşmuştur (Aktulum, 1999: 91). Ona göre, romandaki çoksesliliğin ortaya çıkmasında her söylemin altında başka söylemlerin bulunması ve her ifadenin farklı ifadelerle karışması olgusu yatmaktadır. Kendi ifadesiyle "*Yalnızca 'yalnız Âdem' bütünüyle söyleşimci yöntemden kurtulabilir*"

<sup>9</sup> Hikâyenin Türkçe çevirisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı Öğr. Üyesi Hüseyin Ali tarafından yapılmıştır.

(Bakhtin, 1975: 102; akt. Aktulum, 1999: 27). Bu açıdan değerlendirildiğinde her yeni metin, eski bir metne cevap niteliği taşımaktadır.

Yazınsallığın temelinde metinlerarasılığın bulunduğunu Kristeva gibi benimseyen edebiyat eleştirmenlerinden birisi de Roland Barthes'dir (Aktulum, 1999: 91). Metinlerarası göndergelerin çözümlenmesinde okurun önemli bir yerinin olduğunu düşünen Barthes, bu düşüncesiyle Kristeva'dan ayrılır. Michail Riffaterre, metinlerarasılığın söz konusu olabilmesi için okurun en azından iki metin arasında bağlantı kurmasının zorunlu olduğunu ileri sürerek Barthes'in düşüncelerini bir üst seviyeye taşır (Filizok vd., 2013: 136). "Palimpsestes" isimli yapıtıyla Gérard Genette metinlerarasılık kavramını sistematik bir yapıya kavuşturmuştur (Aktulum, 1999: 91). Genette, metinlerarasılık kavramını *iki ya da daha fazla metin arasındaki ortakbirliktelik ilişkisi, yani temel olarak ve çoğu zaman bir metnin başka bir metindeki somut varlığı* (Genette, 1982: 7; akt. Aktulum, 1999: 83) şeklinde tanımlamıştır.

Sonuç olarak düşüncelerini ifade ettiğimiz kuramcılar, metinlerarasılık kavramıyla ilgili değişik görüşler ortaya koysalar de onu edebiliğin mühim bir unsuru ve yöntemi olarak görmüşler, metinlerarasılıkta tercih ve zorunluluğun iç içe geçtiğine dikkat çekmişlerdir.

## 2.1. Metinlerarasılık yöntemleri

Bir metindeki metinlerarası ilişkiler ağı çeşitli yöntemlerle çözümlenebilir. Aktulum, (1999: 93), Genette'nin çalışmalarını esas alarak temelde iki tür metinlerarasılık yöntemini dile getirmiştir: "Ortakbirliktelik ilişkileri" ve "Türev ilişkileri". Türev ilişkileri öykünme, alaycı dönüştürüm ve parodiyi içerirken ortakbirliktelik ilişkileri; anıştırma, gizli alıntı (aşırma), alıntı ve gönderge'yi kapsar. "Ana Metinlerin Ciddi Düzeyde Dönüşümleri", "Klişe-Basmakalıp Söz" ve "Anlatı İçinde Anlatı" başka metinlerarasılık yöntemleridir.

### 2.1.1. Ortakbirliktelik ilişkileri

#### 2.1.1.1. Alıntı ve gönderge

Bir yazar, kendi metninde başka bir yazara ait bir metnin bir bölümüne ayraç ya da tırnak içinde yer verirse alıntı yapmış olur. "Yay ayraç", "tırnak işareti" ve "italik yazı" yazınsal bir eserde eskilerin iktibas dediği alıntı'nın varlığını gösteren ana unsurlardır. Bunlara yer vermeden bir alıntı yapılırsa gizli alıntı gündeme gelir (Aktulum, 2011: 410). Bazen bir metinde başka bir yazarın eserinin ismi zikredilerek okur, sözü edilen yapıya yönlendirilir. Buna alıntı değil; gönderge, atıf ya da gönderme denilmektedir (Alpaslan, 2007: 17).

#### 2.1.1.2. Gizli alıntı (aşırma)

Gizli alıntı (aşırma) bir metinde yazının başka birisine ait olduğunu gösteren bir işaret kullanılmadan ve yazarın ismi verilmeden yapılan alıntılara denir (Aktulum, 1999: 103). Bir eserde yer alan alıntının yapısı ve eser içinde bir dönüşüme uğrayıp uğramadığına dikkat edilmelidir. Çünkü eser bir dönüşüm işlemine maruz kaldığında yeni, özgün bir eser ortaya çıkması muhtemeldir. Bu hususu Aktulum, Montaigne'den alıntılacağı şöyle bir metaforla izah eder: *Arılar çiçeklerin şurasından burasından aşırırlar, ancak aşırıldıklarıyla bal yaparlar, bu onların bahdır; artık geriye ne kekik ne mercanköşk bitkisi kahr: Başkalarından alınan parçalar da böyledir, bunlar dönüştürülür ve eritilir, ortaya kendi ürünü bir yapıt çıkar* (Montaigne, 2006: 12; akt. Aktulum, 2011: 271).

### 2.1.1.3. Anıştırma

Anıştırma, *konunun yabancı olmaya birine ima yoluyla, yani üstü kapalı olarak anlatma, sezdirme* (Aytaç, 2003: 199) şeklinde açıklanır. Bu çerçevede okurun kültürel birikimi ve bireysel gayreti sonucunda çözülebilen üstü kapalı alıntılar da bir çeşit anıştırma olarak kabul edilebilir. Anıştırma kavramı ekseninde sözcüklerin çağrışım ve anlam ilişkilerinden faydalanılarak yapılan kinaye, tevriye, telmih gibi edebî sanatları da görmek mümkündür. Ancak telmih, büyük ölçüde klişe bir yapıya sahipken anıştırma, daha özgün ve kişisel tasarrufa bağlıdır (Sazyek, 2002: 517).

### 2.1.2. Türev ilişkileri

#### 2.1.2.1. Yanılsama (parodi)

Aktulum (2011: 480), parodiyi şöyle tanımlar: Parodi, yazınsal bir dizgenin (metin, biçem, basmakalıp söz, tür) tümüyle alaycı ya da eleştirel bir maksat gütmeyen, gülünç bir çelişki yaratacak biçimde açıkça gözler önüne serilerek ve dönüştürülerek, oyunsal düzende yeniden yazılmasıdır. Sazyek (2002: 522), parodideki alt metnin ana konusu üzerinden yapılan dönüşümleri "bütüncül parodi"; küçük bir bölüm, cümle veya başlık üzerinden yapılan dönüşümleri ise "kısmî parodi" olarak adlandırmıştır. Ayrıca parodiyi yeni metinler oluştururken eski metinleri dayanak noktası yapma üzerinden ele almıştır.

#### 2.1.2.2. Alaycı dönüştürüm

Alaycı dönüştürümde eserin konusuna dokunulmazken biçemi değiştirilir. Alt metnin edebî biçemi yıkılarak sıradan bir hâle dönüştürülür. Bu, bir bakıma konusu korunan metnin yeniden yazılmasıdır. Yenilik biçimde değil, biçimde gerçekleştirilir. Alaycı dönüştürümde yazarın ana gayesi bir yandan alt metni eleştirmek, diğer yandan okur açısından eğlenceli bir atmosfer oluşturmaktır (Aktulum, 2011: 415). Genellikle destan türündeki metinlerin sıradan metinlere dönüştürülmesinde alaycı dönüşüm gündeme gelir. Alaycı dönüştürüm, klasik edebiyattaki tehzil kavramıyla örtüşür. Tehzil, Divan şiirinde bir şairin, bir başka şairin şiirine yine edep dairesinde, mizah maksadıyla yazdığı nazîre (Çoruk, 2007: 481) olarak tanımlanmıştır.

#### 2.1.2.3. Öykünme (pastiş)

Bir alt metnin tema, konu ve biçem yönünden taklit edilmesi olarak tanımlanan öykünme (Aktulum, 2011: 462), gülünçlüğe kapı aralamaması yönüyle alaycı dönüştürüm ve yansılardan ayrılır. Öykünmede gülme üzerinden bir taklit ilişkisi kurulmaz. Genel anlamıyla taklit, iki yapıt arasında kurulan, yapıtlardan birisinin kendisini kopyalayan diğerinin bir modeli durumunda olduğu, her türden ilişkiye gönderir. Taklit örnek aldığı bir yapıtı az ya da çok yeniden üretmeye dayanır (Aktulum, 1999: 142). Dönüşüme uğrayan metinde yergi ve alay ortaya çıkmışsa öykünme değil, alaycı dönüşüm söz konusudur.

#### 2.1.2.4. Ana metinlerin ciddi düzende dönüşümü

Oyun düzeni (alay, yergi, eğlence) yerine yapılan dönüşüm ve taklitler bu başlık altında ele alınır. Aktulum (1999: 142), Genette'nin metinlerarasılık çalışmalarını dayanak noktası olarak ana metinlerin ciddi düzende dönüşümünü iki kısma ayırır. Birincisinde biçimsel değişim ön plandayken ikincisinde içerik ve izleğin değişimi, anlamın bilinçli bir şekilde dönüştürülmesi söz konusudur.

"Çeviri" bir metni bir dilden başka bir dile aktarmak, "koşuklaştırma" düzyazı biçiminde yazılmış bir metni dizeler hâlinde yeniden yazma yöntemi, "düzyazılaştırma" dizeler halinde yazılmış bir metni düzyazıya dönüştürme, "vezin dönüşümü" bir vezinden başka bir vezne dönüştürme, "biçem dönüşümü" kötü bir biçemle yazılmış bir metni çeşitli dilbilgisel işlemlerle yeniden düzenleme (Aktulum, 1999: 142-143) biçimsel dönüşümlerdir. Metinden çeşitli kısımları çıkararak yapılan indirgeme ve metne bir kısım vakaların eklenmesiyle oluşturulan genişleme de biçimsel dönüşüm içinde yer alır (Filizok vd., 2013: 142).

Anlamsal dönüşümler, "öyküsel" ve "edimsel" dönüşüm olarak iki başlık altında ele alınır. "Öyküsel" dönüşümde eylemin öykü zamanının değiştirilmesi mevzubahisten edimsel dönüşümde eylem akışının değiştirilmesi söz konusudur. "Öyküsel" dönüşüm de kendi içinde "elöyküsel" ve "benöyküsel" dönüşüm olarak ikiye ayrılır. "Elöyküsel" dönüşüm, kaynak metinle erek metin arasındaki izleksel benzerliğe dayanırken "benöyküsel" dönüşümde yazarın alt metne tamamıyla çerçevesini kendisinin çizdiği bir izleği yüklemesi söz konusudur. Kaynak metinde yer alan bir motifin değiştirilmesine dayanan "örgesel-dönüşüm" ile kaynak metindeki değerleri tersine çevirmeyi içeren "değersel-dönüşüm"ler de diğer anlamsal dönüşüm yöntemleri içinde yer alır (Filizok vd., 2013: 144). Ana metinlerin ciddi düzende dönüşümü, edebî metinlerin üretimi noktasında metinlerarasılığın ne kadar geniş bir yelpazeye sahip olduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir.

### 2.1.2.5. Klişe-basmakalıp söz

İnsanların müşterek tasarruf alanlarına giren klişeler, metinde sıklıkla tekrar edilen sıradan ifadeler olarak telakki edilir. Dilsel bir yapının klişe olarak değerlendirilebilmesi için sürekli tekrarlanması, geri planında belli değerlerin olması ve anonim bir vasfa sahip olması gerekir (Aktulum, 1999: 157). *Basmakalıp söz, bireyin içerisinde yaşadığı toplumsal ortamda, nesnelere ve öteki bireyler konusunda edindiği değişmez ve önceden tasarlanmış bir imge, bizimle gerçek arasında aracılık rolü oynayan; toplumun içerisinde dolaşan ikinci elden bir bilgidir* (Aktulum, 1999: 156).

### 2.1.2.6. Anlatı içinde anlatı

Bir eser içerisinde başka bir yazarın eseri özet olarak yer alıyorsa buna anlatı içinde anlatı denir. Kavrama "içöykü", "öykü içinde öykü", "içanlatı" adları da verilmemektedir. Anlatı içinde anlatının amacı esere anlam genişliği ve zenginliği kazandırmaktır (Filizok vd., 2013: 145).

## 2.2. "Rehine" isimli balat ile alt metin arasındaki metinlerarası ilişkiler

Friedrich von Schiller'in öncelikle nesir hâlindeki kaynak metni balada dönüştürmesi metinlerarasılık yöntemlerinden ana metinlerin ciddi düzende dönüşümü içinde yer alan "koşuklaştırma"ya karşılık gelmektedir. Kaynak metin, biçim ve biçem olarak edebî bir metne dönüştürüldüğünden erek metin için metinlerarasılık yöntemlerinden ortakbirliktelik ilişkileri içinde yer alan "gizli alıntı" söz konusu değildir.

Schiller, hikâyedeki Möros'un ismini Damon, Selinuntius'unkini Phintias olarak değiştirir (Batıman, 1959: 182). Dostluk ve sadakat idealini vurgulamak ve güçlendirmek için baladına çeşitli eklemeler yapar. Bu, nicel dönüşümde yer alan "genişletme" kavramı içinde ele alınır. Kaynak metinde Möros sadece fırtına ile mücadele ederken Schiller'in metninde Damon (Möros) fırtına ile haydutlar ve susuzlukla mücadele etmiştir. Kaynak metinde Möros'un, fırtınadan kurtulduktan sonra şehre yaklaştığı bilgisi tasvirsiz olarak verilirken Schiller'in metninde heyecan unsurunu artırmak ve ahde vefayı

vurgulamak için -Damon şehre varmadan önce- iki motif parçası eklenerek verilmiştir. Bu da eylem akışının değiştirilmesini içeren "edimsel dönüşüm"dür. Damon şehre yaklaşırken yanından geçen iki yolcudan arkadaşının çarmıha gerilmekte olduğunu duyar, arkadaşını kurtarmak için kanatlanırcasına koşmaya başlar ve bu sırada sadık bekçisi Filastratus, Damon'un önüne çıkar. Flastratus efendisini: *Artık kurtaramazsın, geriye dön, nafile!.. / Sen dostunu bırak da kendi canını kurtarmaya bak!.. / Zavallıyı şu anda çarmıha geriyorlar... / Tevekkülle bekledi saatler geçse bile / Elbet gelir, diyordu, ruhundaki ümitle... / Zalim çok alay etti onunla acı acı, / Sarsılmadı onunsa sana karşı hiç inancı.* (Batıman, 1959: 85) diyerek uyarır. Damon da sadık bekçisine: *Geç kalmış olsam bile dostumu sevindirmeye, / Kurtarıcı olarak yetişemesem de ona, / Beraberce bir ölüm müyesser olsun bana. / Kanlı zalim kalkmasın asla böbürlenmeye, / Bir dost, dostuna karşı hainlik etti!' diye... / Kurban edip kanımıza girerek ikimizin, / Sevgi ile sadakat ne demekmiş öğrensini!..* (Batıman, 1959: 85) der.

Alt metinde yer alan, Selinuntius'un çarmığa gerilme sahnesinden hemen önce onunla kral arasında vuku bulan tükenen zamanla ilgili motifi *-Bu esnada üçüncü günün altı saati geçmişti. Kral adamlarına, Selinuntius'u çarmıha germelerini emretti. Selinuntius ise buna karşılık günün henüz tamam olmadığını söyledi. Fakat aradan dokuz saat geçince kral artık fazla beklemedi ve rehineyi çarmıha götürmelerini emretti-* (Batıman, 1959: 182) Schiller, erek metnine almayarak nicel dönüşüm içinde yer alan "indirgeme"ye başvurmuştur.

Schiller, ham hâldeki alt metne eklemeler ve metinden çıkarmalar yaparak ana metni edebî bir metne dönüştürmüştür. Edebî bir metne dönüşüm aşamasında "koşuklaştırma" ile metinde doğal olarak kipsel dönüşüm içinde yer alan biçimsel ve söylemsel bir dönüşüm de ortaya çıkmıştır.

### 2.3. "İyilik ve Ahde Vefa" isimli hikâye ile alt metin arasındaki metinlerarası ilişkiler

Muhammed Diab el-İtlîdi, izlek ve kurgu boyutunda faydalandığı kaynak metni kişiler, mekân ve zaman boyutunda yerleştirmelerle erek metnine aktarmıştır. Burada farklı kültürel unsurlar barındıran bir halk hikâyesinin tematik ve kısmen vaka yönünün alınıp yeni bir hikâyeye dönüştürülmesi söz konusudur. Alt ve erek metin arasında izlek ve kurgu düzeyinde birçok benzerlik bulunmaktadır. Her iki metnin odağında "ahde vefa" izleği yer almaktadır. Her iki metinde de gerçekleştirdikleri bir eylem nedeniyle idam cezasına çarptırılan kişilerin ölmeden önce gerçekleştirmeleri gereken önemli işleri nedeniyle belirli bir süre için kendi yerlerine kefil bırakmaları söz konusudur. Yerlerine kefillerini bırakan idam edilecek kişiler işlerini hâledip yola çıkarlar. Son anda yetişerek kefillerinin hayatını kurtarırlar. Bu manzaradan etkilenen ceza isteyiciler, merhamete gelerek idamla cezalandırılacak şahısları affederler. Böylelikle alt metindeki çekirdek vakanın erek metne birebir yerleştirildiği görülmektedir.

Alt metinde zalim kralın merhametli krala dönüşü söz konusuysen İtlîdi'nin metninde zulme uğramış kişilerin -ihtiyarın adamın oğulları- merhamet etmeleri söz konusudur. Kaynak metindeki kefil ana kahramanın dostuyken İtlîdi'nin metninde kefil, ana kahramanın tanımadığı, o sırada hüküm meclisinde bulunan Ebuzer isimli sahabedir. Burada ancak gerçek bir dostun, dostu için yapabileceği bir fedakârlığın yüce gönüllü bir Müslüman (Ebuzer) tarafından da yapılabileceğine bir vurgu söz konusudur.

Alt metinde ana kahramanın kefilini kurtarmak için gecikmesi fırtınaya bağlanırken İtlîdi'nin metninde gecikmenin sebeplerinden bahsedilmez. Alt metinde Mörus (Damon)'un kralı öldürmek istemesinin



nedenlerinin ayrıntısına girilmezken İtlîdi'nin metninde bahçe sahibinin hikâyesinin kahramanı genç tarafından kazaen öldürülmesinin ayrıntısına yer verilir.

Alt ve erek metinlerde cezanın ertelenmesine mazeret olarak kahramanların kardeşleriyle ilgili hususlar gösterilir. Alt metinde Mörus (Damon) kardeşini evlendirmek için kraldan izin isterken erek metinde katil genç, babası ölünce babasından kendisine miras kalan altınları küçük kardeşine devretmek için Hz. Ömer'den izin ister. Her iki metinde de mazeretleri sebebiyle getirdikleri kefil karşılığında kahramanlara üç gün izin verilir.

Alt ve erek metinlerde kahramanların son anda yetişip kefillerini kurtarmaları neticesinde ceza isteyiciler (kral ve kazaen öldürülen yaşlı adamın oğulları) bu duygu yüklü manzaradan –ki kaçıp kendilerini kurtarma fırsatı kahramanların elindeyken onlar sözlerinde durup kefillerini kurtarmaya gelirler– etkilenip suçluları affederler.

İtlîdi'nin metnine alt metin üzerinden bakıldığında izlek, vaka ve biçem noktasında metinlerarasılık yöntemlerinden yer alan anıştırma (ortakbirliktelik ilişkisi) görülmektedir. Metinlerarasılık yöntemlerinden ana metinlerin ciddi düzende dönüşümü (türev ilişkisi) içinde yer alan, eylemin öykü zamanının değiştirilmesine dayanan "öyküsel dönüşüm" de İtlîdi'nin metninde görülmektedir. Kaynak metnin öykü zamanı MÖ IV. yüzyılda Siroza (Sicilya) Tiranı Dionysios (MÖ 430 - 367) dönemiye<sup>10</sup>, İtlîdi'nin metninde eylemin öykü zamanı Hz. Ömer'in (582-644) halifeliği dönemidir (el-İtlîdi, 1688).

Alt ve erek metin arasında izleksel benzeşim bulunması metinlerarasılık yöntemlerinden ana metinlerin ciddi düzende dönüşümü içinde yer alan "elöyküsel" dönüşümü dikkatlere sunar. Her iki metinde de merhamet ve insanlık ekseninde ahde vefa kavramına gönderme yapılmıştır. Yine *eylemin öykü zamanının değiştirilmesine dayanan ve eylem akışının değiştirilmesini içeren edimsel dönüşüm* (Filizok vd., 2013: 144) İtlîdi'nin metninde görülmektedir. Zira alt metinde ana kahramanın dönüş yolundaki fırtına ile mücadelesi İtlîdi'nin metninde yer almamaktadır.

İtlîdi, kendi metnini alt metnin çekirdek vakasını alarak çeşitli yerlileştirme unsurlarıyla (kişi, mekân, zaman) harmanlayıp oluşturmuştur. Edebî bir dönüşüm söz konusu değildir. Schiller ise kısmi indirgemeler ve genişletmelerle vakanın bütününde edebî bir dönüşüm (koşuklaştırma) gerçekleştirmiştir.

### 3. Sonuç ve değerlendirme

Çalışmamız neticesinde Friedrich von Schiller'in "Rehine" isimli baladı ile Muhammed Diab el-İtlîdi'nin "İyilik ve Ahde Vefa" isimli hikâyesinin ortak alt bir metne dayandığı postulatının doğrulandığı görülmüştür. Metinlerarası düzlemde ele aldığımız birçok metinlerarasılık yönteminin (anıştırma, koşuklaştırma, indirgeme, genişletme, edimsel ve öyküsel 'elöyküsel' dönüşüm) erek metinlerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Schiller'in metninde alt metindeki kişilerin bir kısmının isimleri değiştirilip (Mörus / Damon, Selinuntius / Phintias) ve motif genişletmeleri (ana kahramanın dönüş yolculuğunda haydutlarla ve susuzlukla mücadele etmeleri) ve indirgemeleri (Selinuntius'un çarımha gerilmesinden hemen önceki sahne) yapılarak koşuklaştırma ile edebî bir dönüşüm gerçekleştirilmiştir. İtlîdi'nin metninde ise alt metindeki çekirdek vaka üzerine yerlileştirme, indirgeme ve genişletmelerle birlikte adeta yeni bir metin giydirilmiştir. İncelememiz neticesinde, İslamî literatürde değerler bahsinde

<sup>10</sup> Bkz. <https://www.mein-lernen.at/component/content/article?id=3171:ballade-die-buergschaft-friedrich-schiller>(Erişim Tarihi: 01.05.2023).

sıklıkla atıfta bulunulan İtlîdi'ye ait "İyilik ve Ahde Vefa" isimli metnin izlek, vaka ve kimi motifler çerçevesinde alt metninin Schiller'in "Rehine" isimli baladına da kaynaklık eden metinle örtüştüğü görülmüştür. Böylelikle farklı edebî ve kültürel atmosferler içinde yer alan ana metinlerin alt metinlerinin ortak olabileceği metinlerarasılık çerçevesinde anlaşılmıştır.

### Kaynakça

- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık göstergelerarasılık*, Ankara: Kanguru Yayınları.
- Alpaslan, G. G. (2007). *Metinlerarası ilişkiler ve Gılgamış Destanının çağdaş yorumları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aytaç, G. (2003). *Karşılaştırmalı edebiyat bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Bakhtine, M.(1975). *Esthétique et théorie du roman*, Paris: Gallimard.
- Batıman, B. (1959). *Frederich Schiller'den seçme şiirler ve tefsirleri*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Çoruk, A. Ş. (2007). "Yeni Türk Edebiyatında Tehzil" 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS)*, 13 Eylül 2007, Ankara.
- el-Bahirî, E. A. (1998). *Muhammed Diab el-İtlîdi, Nevadirü'l-Hulefa/İ'lâmu'n-nâs bimâ vek'a li'l-berâmiketi mae benî Abbâs*. thk. 1. Basım, Kahire, Darü'l Âfâk el Arabiye,1998.
- el-İtlîdi, M. D. (1868). *Nevadirü'l-Hulefa/İ'lâmu'n-nâs bimâ vek'a li'l-berâmiketi mae benî Abbâs*. Mısır: Yazma Eserler Kütüphanesi, Katalog No: 4 / 45.
- Ekiz, T. (2007). "Alımlama estetiği mi metinlerarasılık mı?" *Ankara Üniversitesi Dil-Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, S. 47.
- Filizok, R. Günay, D. Korkut, E. Gökmen, A. Özsarı, M. Kıran, E. A. Aktulum, K. (2013). *Eleştiri kuramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Genette, G. (1982), *Palimpsestes, la littérature au second degré*, Paris: Suil.
- Gündüzalp, S. (2013). "Hz. Ömer devrinde yaşanan ilginç bir olay" , *Zafer Dergisi*, Sayı:437.
- Montaigne, (2006). *Essais (Denemeler)*. Çeviren Hüseyin Portakal, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sazyek, H. (2002). "Türk romanında postmodernist yöntemler ve yönelimler" *Hece*. S.65-66-67, ss. 510-528.
- Şeyho, L. (1886). *Mecanil edeb fi hadaikil Arab*. Beyrut: Matbatu'l Abai el-yesuiyin, 1886, 4/230-234.
- Uca, A.; Soysal, F. (2020). Bir yerileştirme örneği: Friedrich von Schiller'e ait "Die Bürgschaft" adlı baladın Ali Bey Hüseyinzâde (Turan) tarafından Türkçeye çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 784-815. DOI: 10.29000/rumelide.792507.

### İnternet kaynakları

- <https://www.mein-lernen.at/component/content/article?id=3171:ballade-die-buergschaft-friedrich-schiller>. (Erişim Tarihi: 01.05.2023).
- <https://akhbarak.net/news/20807477/articles/37786155> (Erişim Tarihi:10.04.2022).
- Abdullah Aydın, *Ebû Zer Cündeb b. Cünâde b. Süfyân el-Gıfârî (ö.32/653)*, <https://islamansiklopedisi.org.tr/ebu-zer-el-gifari> (Erişim Tarihi: 15.03.2023).
- Ahmet Önkal, Ebû Abdillâh (Ebû Muhammed) Amr b. el-Âs (el-Âsî) b. Vâil es-Sehmî el-Kureşî (ö. 43/664), <https://islamansiklopedisi.org.tr/amr-b-as> ( Erişim Tarihi: 15.03. 2023).

## 26. Üniversitelerde verilen edebiyat kuramları ve eleştiri yöntemleri derslerine yönelik bazı dikkatler

Murat KARA<sup>1</sup>

**APA:** Kara, M. (2023). Üniversitelerde verilen edebiyat kuramları ve eleştiri yöntemleri derslerine yönelik bazı dikkatler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 409-422. DOI: 10.29000/rumelide.1342124.

### Öz

Son zamanlarda edebiyat kuramları, eleştiri yöntemleri ve özellikle edebiyat kavramları hakkında metin üzerinde uygulamalı bir şekilde yapılan çalışmaların artmaya başladığı dikkat çekmektedir. Metin okumalar, özellikle şiir okumaları adına düşünöldüğünde bu gelişme oldukça önemlidir. Çünkü edebiyat fakültelerinde lisans ve lisansüstü seviyelerde verilen kuram, yöntem ve kavram derslerinin uzun bir dönem birçok akademisyen tarafından sadece teorik kısmıyla öğrencilere aktarıldığı bilinmektedir. Bu derslerde kuramları, yöntemleri ve özellikle kavramları sanat değeri taşıyan metinlere uygulayarak öğrencilere öğreten, bu metinleri bu şekilde okuyan ve okutan, anlamaya gayret gösteren, bunların gerçek değerini ortaya çıkarmaya çalışan akademisyenlerin sayısı fazla değildir. Sayısal açıdan eksik ve yetersiz görölen uygulamalar, metin okumalarda ve metin eleştirilerinde dikkat edilmesi gereken çok önemli bazı hususların gözden kaçmasına ve bir metni kuramlar, yöntemler ve kavramlarla okumayı öğrenmeden mezun olan öğrencilerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu derslerde sadece Batı'da ortaya çıkan kuram ve yöntemlerin anlatılması, ölkemizde araştırmacılar tarafından geliştirilen ya da ilk defa uygulanan yöntemlere ve kavramlara değinilmemesi de gözden kaçan bir başka husustur. Bilindiği gibi son zamanlarda "mutlak metin merkezli okuma", "bellek metaforu" gibi yeni okuma yöntem ve kavramları da ortaya çıkmıştır. Uygulayıcıların da daha çok şiir dışındaki metinleri tercih etmesi bunun yanı sıra genellikle sadece bir yöntemle metin okumaların gerçekleştirilmesi ayrıca dikkate değeri bir durumdur. Bu durumda şu sorular akla gelebilir: Edebiyat kuramları, eleştiri yöntemleri ve kavramları en verimli şekilde öğrencilere nasıl anlatılmalıdır? Okuma ile eleştiri arasındaki bağlantı nedir? Metin okumalarda dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir? Kavramlarla metin okumak mümkün müdür? Sanat değeri taşıyan bir metin, birden fazla kuram ve kavramla aynı anda okunabilir mi? Çok yönlü okumalar diğer okumaları iptal etmez mi? Bu okumalardan hangisi geçerli olacaktır? Makalede akla gelebilecek bu tür sorulara cevaplar verilmeye çalışılacak, ayrıca edebiyat kuramları, eleştiri yöntemleri ve kavramları derslerinin işlenişi hakkında bazı hususlara dikkat çekilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Kuram, kavram, yöntem, okuma, çok yönlü bakış

### Several for literary theories and criticism methods courses at universities

#### Abstract

Recently, it is noteworthy that the number of applied studies on literary theories, criticism methods and especially literary concepts has started to increase. This development is very important when considering text readings, especially poetry readings. Because it is known that theory, method and concept courses given at undergraduate and graduate levels in faculties of literature were taught to

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Batman, Türkiye), murat.kara@batman.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7139-4906 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342124]

students by many academicians for a long time, only with their theoretical part. In these lessons, the number of academics who teach students by applying theories, methods and especially concepts to texts with artistic value, read and read these texts in this way, try to understand them and try to reveal their true value is very few. The practice, which is lacking in practice, has led to the ignoring of some very important issues that need to be considered in text reading and text criticism, and the emergence of students who graduate without learning to read a text with theories, methods and concepts. It is another point that is overlooked that only the theories and methods that emerged in the West are explained in these courses, and the methods and concepts developed by researchers or applied for the first time in our country are not mentioned. As it is known, new reading methods and concepts such as "absolute text-centered reading" and "memory metaphor" have emerged recently. It is also noteworthy that practitioners prefer texts other than poetry, perhaps because it is easy, and they usually only perform text readings with one method. At this stage, the following questions may come to mind: How should literary theories, criticism methods and concepts be explained to students in the most efficient way? What is the connection between reading and criticism? What are the points to be considered while reading the text? Is it possible to read text with concepts? Is it possible to read a text with artistic value, especially a poem, with more than one theory and concept? Won't omnidirectional reads cancel other reads? Which of these readings is valid? In this article, it will be tried to give answers to such questions that may come to mind, and some points will be drawn to the teaching of literary theories, criticism methods and concepts.

**Keywords:** Theory, concept, method, reading, multi-faceted view

## 1. Giriş

Edebiyat metinlerine üç farklı merkezden bakmak mümkündür. Bunlardan birincisi okur, ikincisi yazar/şair gözüyle, üçüncüsü ise bir edebiyat araştırmacısı gözüyle. Bir okur, beğendiği edebî bir eseri eline alıp zevkle, istediği gibi okuyabilir. Bu okumada bir kural yoktur ya da bütün kuralların belirleyicisi okurdur. Onu beğenip beğenmemekte de özgürdür. Bir yazar/şair de edebî bir metin kaleme aldığı anda neyi metne dâhil edeceğine, metni ne türde ve nasıl yazacağına kendisi karar verir. Ancak bir edebiyat araştırmacısı için edebî eser onun çalışma alanıdır. Bu çalışma alanını belirleyen belli kurallar vardır. Bu edebiyat araştırmacısı aynı zamanda bir yazar/şair veya okur da olabilir ancak bir metni eline alıp onu eleştirmeye karar verirse o zaman diğer kimliklerinden -geçici olarak- soyutlanması ve tatbik etmek istediği kuram ve yöntemin ilkeleri ya da onlara ilişkin kavramları dikkate alarak uygulaması gerekir. Bu açıdan, üniversitelerin edebiyat bölümlerinde okumaya gelen lisans ve lisansüstü öğrencilerinin bu ayrımın farkında olmaları gerektiği hatırlatılmalıdır. Çünkü bu bölümlerde farklı amaçlarla okumaya gelen öğrenciler de vardır. Bu bölümlerde okuyan her öğrenci, bir edebiyat araştırmacısı olarak yetiştirilmektedir. Bir okur ve yazar/şair ile edebiyat araştırmacısının görevleri farklıdır: Edebiyat araştırmacısının araştırmalarını bilimsel bir zemine oturtmak için edebiyat kuram ve yöntemlerine, dolayısıyla onlara ilişkin kavramlara ihtiyacı vardır.

Bu noktada edebiyatın iki farklı yönü ortaya çıkmaktadır. Biri edebiyatın sanat yönüdür. Bu yönün yaratıcısı yazar ve şairler, tüketicisi okurlar, tamamlayıcısı ise eleştirmenlerdir. Diğer edebiyatın bilim yönüdür. Bu yönün tüketicisi ise genellikle edebiyat araştırmacılarıdır. Dolayısıyla edebiyat araştırmacısı edebiyatın her iki yönüyle de ilgilenebilir. Her iki yönde de ona rehberlik eden belli kurallar, yöntemler ve kavramlar vardır. Bunlar edebiyatın birinci yönünde metnin sanat değeri hakkında bilgiler verir, ikinci yönünde ise eseri değerlendirme ve anlama açısından araştırmacılara yol gösterir. Edebiyat araştırmacısına rehberlik eden bütün kurallar, yöntemler ve kavramlar edebiyat

kuramının bileşenleridir. Pospelov'un (1984, s. 38) da işaret ettiği üzere edebiyat bilimi iki önemli bileşenden meydana gelmektedir. Edebiyat kuramı edebiyat biliminin iki bileşeninden biridir. Diğer bileşen edebiyat tarihidir. Edebiyat eleştirisi kuramların yol göstericiliğinde belli yöntemlerle metni okumak ve onun değeri hakkında bir yargıda bulunmak demektir. Edebiyat kavramları ise daha dar ve özel bir anlamda olabileceği gibi daha geniş ve kapsayıcı da olabilir. Her bir edebiyat kuramı aynı zamanda bir kavram olarak da düşünülebilir. Ancak edebiyat kuramlarıyla doğrudan bağlantılı olmasa da metni daha iyi anlamada eleştirmene yol gösteren daha dar çerçeveli ve özel kavramlar da vardır. Dolayısıyla edebiyat fakültelerinde verilen ilgili derslerin değerlendirilmesi konusunda üç başlık üzerine durulabilir: Kuram, yöntem ve kavram.

## 2. Edebiyat kuramları üzerine bazı dikkatler

Edebiyat kuramının geçmişi, Aristoteles'in *Poetika* adlı eserine kadar götürülebilir. Edebiyat kuramı, bir metni değerlendirmede araştırmacıya yol gösteren bütün yöntemleri, doğrudan veya dolaylı bütün kavramları içine alan ve "sanat nedir" sorusunun cevabını düşünce tarihi içinde farklı görüşlerde arayan, edebiyat biliminin bir bileşenidir. Bu bileşenin üç temel çalışma alanı vardır. Birinci alan yukarıda tanımlamada da işaret edildiği üzere sanat merkezli olarak edebiyata bakmak ve "Sanat nedir?" sorusuna cevap aramak. İkinci alan edebiyatı türleriyle ve yönelimleriyle sistemli bir şekilde incelemek. Üçüncü alan ise sanat değeri taşıyan edebî bir eseri bütün kurucu öğeleriyle beraber değerlendirmede yöntemler belirlemek. Ancak bu üç alanda da gözden kaçırılmaması gereken nokta kuramın bütün bu çalışmaları kavramlarla beraber gerçekleştirmiş olmasıdır. Diğer deyişle kavramlar olmadan kuramların geçerli bir hükmü olmamaktadır:

"Bir edebiyat kuramının oluşturduğu bir kavramlar sistemi yoksa nesnenin özellikleri üstüne açık seçik bir düşünce yoksa bilimsel görevleri açıkça konmamışsa, edebiyat tarihçisinin çalışması, bir kendiliğindenlik içinde, gelişigüzel, başıbozuk gider. Edebiyat bilimcisi eğer, edebiyat olgularının salt yüzeysel görünüşlerine eğilmekle yetinirse, kendi alanının kötü bir temsilcisi olmakla kalır." (Pospelov, 1984, s. 41).

Üstelik bu kavramların, farklı alanlardan gelme ihtimali dâhilinde, çok yönlü olabileceği de gözden kaçırılmamalıdır. Wellek ve Warren de bu konuya değinmiş ve diğer öğelerle beraber bir "kavramlar sistemi" olmadan edebiyat eleştirisinin mümkün olmadığını söylemişlerdir (Wellek ve Warren, 1993, s. 25). O hâlde öğrencilere öncelikle "Kavram nedir?" sorusu bağlamında bilgiler verildikten sonra kuram konusuna geçilmeli ve kuramlar da mutlaka kavramlarla birlikte, kavramlar dikkate alınarak anlatılmalıdır.

Kuramların ve eleştiri yöntemlerinin sınıflandırılması öğrencilerin bunları daha çabuk öğrenmesini kolaylaştırdığı için önemlidir. Kuramları ve eleştiri yöntemlerini farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür: Sübjektif, objektif; bilimsel verilere dayalı ya da duyuşsal verilere dayalı; tarih sırasına göre, kaynağa göre vb. Bilindiği gibi bunlar içerisinde Berna Moran'ın yaptığı kaynağa göre sınıflandırma (2005, s. 9-10) en çok tercih edilen ve en kullanışlı olanıdır. Bu da kuramları ve yöntemleri metne, yazara, okura ve topluma yönelik olmak üzere dört başlıkta değerlendirmek demektir. Kuramlar konusunun öğrencilere bu sınıflandırılmayla anlatılması uygun görünmektedir. Ancak dersin sonunda bu sınıflandırmaya göre edebî bir metni değerlendirmede en isabetli olanın bunlar içerisinde hangisi olabileceği öğrencilere sorulmalı, bu soru tartışılmalı ve tartışma sonunda da soruya cevap verilmelidir.

Bu sorunun muhtemel cevabı metin gibi somut verilerle değerlendirme imkânları verdiği için metne yönelik kuramlar ve eleştiri yöntemleri olabilir. Ancak uygun olan her kuram ve yöntemle bir metni değerlendirmenin daha isabetli sonuçlar ortaya çıkaracağı da bir gerçektir. Bu da çok yönlü bir bakışı

gerekli kılmaktadır. Burada, örneğin, Şerif Aktaş ve Osman Gündüz'ün beraber hazırlanmış oldukları *Yazılı ve Sözlü Anlatım/ Okuma- Dinleme, Konuşma Yazma* adlı kitapta önerdikleri “çözümleyici eleştiri” türünden hem kuram hem de eleştiri bağlamında öğrencilere bahsedilebilir. Onların açıklamalarına göre bu eleştiri türü eseri çok yönlü olarak incelemeye imkân vermektedir (Aktaş ve Gündüz, 2015, s. 277). Çözümleyici eleştiri, uygun olan bütün eleştiri yöntemlerini aynı anda kullanabilen bir eleştiri yöntemidir. Ayrıca bir edebiyat araştırmacısının sahip olması gereken özelliklerden biri de “sadece bir edebiyat kuramına bağlı kalmadan mevcut kuramların hepsinden istifade etmenin yollarını aramak olmalı”dır (Çıkla, 2009, s. 201).

Metni çok yönlü okuma konusunda Enis Batur ve Tahsin Yücel'in görüşlerinden de bahsetmek gerekir. Batur, ilk önce *Estetik Ütopya* adlı kitabında yer verdiği, daha sonra *E/babil Yazıları* adlı kitabına aldığı “Çoğul Okuma ve Yapısalcı Yöntemin Sınırları” başlıklı yazısında edebiyat kuramları ve metin çözümlemeleri hakkında “çoğul okuma” önerisinde bulunmakta ve bunun geliştirilmesi gerektiğini söylemektedir (Batur, 1987, s. 63-92; Batur, 1995, s. 335). Tahsin Yücel, 1979 yılında yazdığı bir yazıda çoğul okumanın çoğul yani sınırsız anlamı kabul etmek olduğunu söyleyerek önce Batur'un bu önerisine karşı çıkmıştır. Ancak Yücel, daha sonra başka bir çalışmasında Batur'un önerisi bağlamında bir çözümleme yapmadığını eleştirdikten sonra çoğul okuma ya da çoğul eleştirinin hangi şartlarda mümkün olabileceğini ortaya koymayı denemiştir (Yücel, 1982, s. 26-28).

Yücel'e göre Julia Kristeva'nın “sonsuz anlam” iddiasını ispatlamak mümkün olmadığı gibi bir okuma da diğer okumaları iptal etmez. Bununla birlikte eğer çoğul okuma yapılacaksa birbiriyle çelişen ya da birbirini inkâr eden kuramlar aynı anda kullanılarak okuma gerçekleştirilemeyeceğine göre çoğul okuma da aslında bazı kuramları seçerek okumak demektir. Bu da çoğul okumayı “bütüncül bir okuma” olmaktan çıkarmaktadır. Çoğul okuma ile çoğul ya da sonsuz anlamı birbirine karıştırmamak gerekir. Çoğul ya da sonsuz anlama ulaşma çabası eleştirmene değil, şaire aittir. Bütün okuma yöntemlerinin birleştirilerek çözümleme yapılması bir eleştirmenin olanaklarını aşabilir. Ayrıca incelenen metnin tek oluşu, incelemede kullanılan yöntemlerin de tek olacağı anlamına gelmemektedir (Yücel, 2012, s. 106-107).

Yukarıda bahsettiğimiz “çok yönlü bakış” ya da “çok yönlü okuma”nın, “çoğul okuma”dan farkı, bunun kuramları metin üzerinde uygulamalı bir şekilde öğrencilere öğretirken kullanılacak verimli bir yöntem olabileceği tavsiyesidir. Çok yönlü okuma, uygun olan kuram, yöntem ya da kavramlara göre yapılmalıdır. Bu, her kuram, yöntem ya da kavramın her metne uygun olduğunu iddia etmek değildir. Üstelik bu, bir metnin sınırsız bir anlama sahip olduğu anlamına da gelmemektedir. Bu bağlamda önemli bir husus da kuramların, yöntemlerin ve kavramların öğrencilere uygulamalı bir şekilde öğretilmesidir. Diğer deyişle sadece kuramları, yöntemleri ve kavramları anlatmak yeterli değildir. Bunları mutlaka metin üzerinde uygulamalı bir şekilde öğrencilere öğretmek gerekir.

Bilindiği gibi, edebiyat kuramları ve eleştiri yöntemleri dersi üniversitelerde öğrencileri ürküten derslerden biridir. Bunun bir sebebi derslerdeki teorik bilginin fazlalığı olabilir. Ayrıca bu derslerde anlatılan bilgiler diğer derslere göre öğrencileri daha çok zorlamaktadır. Öncelikle bu bir zorunluluktur. Bilgi olmadan bilgiye dayalı düşünmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğrenciler teorik bilginin zorluğuna ve fazlalığına rağmen bu bilgi olmadan metin üzerinde isabetli değerlendirme yapamayacaklarını bilmelidir. Ancak bilgi uygulamayla desteklenmelidir. Teorik bilgi, metin okumalarla desteklenmediği zaman hem kalıcı olmamakta hem de öğrencileri bir açıdan dersten soğutmaktadır. Meselenin diğer bir yönü de edebiyat kuram, yöntem ve kavramlarının öğrencilere öğretilmesindeki amaçlarla ilgilidir. Yukarıda da dikkat çekildiği üzere bu amaçlar içerisinde en önde gelenleri

öğrencilerin kuram, kavram ve yöntemlerle düşünebilmelerini; bu düşünceden hareketle yeni fikirler üretebilmelerini sağlamaktır. Ancak gözden kaçırılmaması gereken önemli bir amaç da öğrencilerin bir metni ellerine aldıklarında rahat okuyabilmesi; çok yönlü okuyabilmesi; kuramlarla, eleştiri yöntemleriyle, kavramlarla okuyabilmesi ve o metinle ilgili asgari düzeyde de olsa bir yargıda bulunabilmesidir. Bu nedenle teorik bilgi, pratik okumalarla desteklenmelidir. Böyle yapıldığı takdirde öğrenciler okudukları metni daha iyi anladıklarını fark edecek, metin okumalardan daha çok zevk alacak, dersin ne kadar zevkli ve faydalı olduğu ortaya çıkacak, bu da öğrencileri derse daha çok bağlayacaktır.

Edebiyat teorisyenleri bu konuda önemli tespitlerde bulunmuşlardır. Wellek ve Warren, beraber hazırlamış oldukları kitapta edebiyat kuramı, edebiyat eleştirisini ve edebiyat tarihinin iç içe geçmiş olduklarını söyledikten sonra şöyle demektedirler:

“Açıktır ki somut edebî eserleri incelemeyen bir edebiyat teorisi kurmak imkânsızdır. Boşlukta (in vacuo) birtakım ölçütlere kategorilere ve şemalara varılamaz. Fakat bunun tersine olarak belli bir sorular serisi, bir kavramlar sistemi, belli dayanak noktaları ve genellemeler olmadan da eleştiri ve tarih imkânsızdır.” (Wellek ve Warren, 1993, s. 25).

Terry Eagleton da bu çalışmanın konusuyla benzer bir şekilde, şiir eleştirisinde öğrenci ve öğretmenlerin durumu hakkında bir tespitle yazmaya başladığı *Şiir Nasıl Okunur?* başlıklı kitabında ironik bir dille “edebiyat teorisyenlerinin kurmuş yürekleri ve kibirli beyinleriyle bir metaforu fark etmekten aciz oldukları için şiiri öldürdükleri; ruhsuz soyutlamalar ve manasız genellemelerle şiir metinlerini yakından okuma alışkanlığını ortadan kaldırdıkları” şeklinde klişe bir fikrin ortada dolaştığını söyledikten sonra bunun doğru olmadığını kanıtlarıyla ortaya koymaktadır. “Gerçek şu ki, neredeyse bütün önemli edebiyat teorisyenleri titiz bir yakın okumaya girişirler.” diyen Eagleton (2015, s. 15-16), Rus Biçimcileri, Bahtin, Adorno, Derrida, Genette, Paul de Man, Benjamin, Hartman, Kristeva, Jameson, Barthes, Iser, Cixous, Miller vb. daha birçok teorisyenin hangi şairler ya da yazarlar üzerine kuram bağlamında ve biçim konusunda bilinçli bir şekilde yakından okumalar gerçekleştirdiklerini de söylemektedir.

Görüldüğü gibi uygulama ile kuram, yöntem ve kavram iç içe geçmiştir. Biri diğersinden ayrı düşünülemez; birinin eksikliği diğersini akim bırakmaktadır. Ayrıca yukarıda da değinildiği üzere bu uygulamanın çok yönlü bir bakışla gerçekleştirilmesi de gerekir. Bu derslerde uygun olan bir metnin birden fazla şekilde okunabileceği öğrencilere uygulamalı bir şekilde gösterilmelidir. Diğers deyişle çok yönlü okuma metni bütün kuram, yöntem ve kavramlara göre okumanın uygun olduğu anlamına gelmemektedir. Gökhan Tunç’un şiir bağlamında işaret ettiği üzere, bir metin birden fazla kuram, kavram ve yöntemle değerlendirilebilir. Ancak bir metnin “anlam kapısını her kuram/kavram” açamayacağı gibi gelişigüzel tercih edilmiş bir kuram /kavram ile bir metnin değerlendirilmesi de isabetli sonuçlar vermeyebilir (Tunç, 2022, s. 11). Uygun oluş burada önemli bir kıstas olmaktadır. Metin uygun olduğu ölçüde çok yönlü okumalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca metin uygulamalı bir şekilde kuramların anlatılmasındaki amaç kuramın, yöntemin ya da kavramın “doğruluğunu kanıtlamak” değil (Tunç, 2022, s. 11), öğrencilerin ilgili kuramı, yöntemi ve kavramı daha iyi kavramasını sağlamaktır.

Her ne kadar örnek çalışmalar oldukça az olsa da daha özgün, çok yönlü ve verimli değerlendirmelere imkân vermesi açısından uygulamada şiir metinleri tercih edilmektedir. Şiirin kısa, yoğun ve eksiltili anlatıma sahip olması ve az sözle çok şeyi anlatması bu tercihe imkân tanımaktadır. Mehmet Kaplan’ın *Şiir Tahlilleri 1/2*; İsmail Çetişli’nin *Metin Tahlillerine Giriş/1: Şiir*; Nurullah Çetin’in *Şiir Tahlilleri 1*; Hasan Akay’ın *Şiiri Yeniden Okumak, Şiire Yeniden Bakmak ve Doğrandıkça Artan Ekmek* adlı eserleri

uygulamada kullanılabilir (Tunç, 2022, s. 12). Bu listeye Gökhan Tunç'un *Kavramlar ve Kuramlarla Modern Türk Şiiri Okumaları*, *Şiir ve Bellek - Modern Türk Şiirinde Bellek Metaforları*; Hasan Akay'ın *Kaybolan Göstergeler-Mutlak Metin Merkezli Bakış Tarzı ve Diğerleri*; Selçuk Çıkla ve Şeyma Büyükkavvas Kuran'ın editörlüğünü yaptığı *Metin Tahlilinde Yeni Yaklaşımlar I*; Selçuk Çıkla ve Bekir Şakir Konyalı'nın editörlüğünü yaptığı *Metin Tahlilinde Yeni Yaklaşımlar II* ve Veysel Şahin editörlüğünde çıkan *Edebiyat Kuramı ve Eleştiri / Kuram-Kavram-Kapsam-Yöntem-Uygulama* adlı kitapları da eklenebilir ve bunlar yardımcı ders kitabı olarak kullanılabilir.

Diğer bir husus edebiyat kuramları derslerinin 'muhatap'ı meselesidir. Bu dersler sadece lisans seviyesinde değil, lisansüstü seviyesinde de Klasik Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Halk Edebiyatı, Yeni Türk Dili, Eski Türk Dili gibi bilim dallarına ilişkin bir ayırım yapmadan, bütün öğrencilere -metin üzerinde uygulamalı bir şekilde- verilebilir. Özellikle metin okumalarda Klasik Türk Edebiyatı ve Yeni Türk Edebiyatı bilim dallarının daha çok vazife yüklendiği doğrudur. Ancak bilindiği gibi edebiyat kuramlarından bazıları çok eski dönemlere kadar uzanmakta, çok eski metinlere dayanmaktadır. Bazı edebiyat kuramları dil alanında ortaya çıkmış, bazıları ise Halk Edebiyatı alanına giren yerli edebî ürünlerle ilgilenmeyi tavsiye etmiştir. Ayrıca mesela yapısalcı, sanatçı merkezli veya metinlerarası bir kuram ve yöntemle Klasik Türk Edebiyatı alanına giren bir metnin okunması çok verimli sonuçlar ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla bu kuram, yöntem ve kavramların bir ayırım yapmadan anlatılması önemlidir. Üniversitelerde kuram, yöntem ve kavram derslerinin muhatapı öncelikle Yeni Türk Edebiyatı öğrencileri olmaktadır. Diğer öğrenciler bu dersi ancak tercih ederlerse alabilmektedir. Bu açıdan söz konusu derslerin herhangi bir alan ayırımı gözetilmeksizin, her seviyede uygulamalı bir şekilde verilmesi uygun ve yerinde bir tatbiktir.

Edebiyat kuramları, yöntemleri ve kavramları ile edebiyat akımları genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Pospelov'un dikkat çektiği üzere edebiyat kuramı ikinci alanda "Edebiyat tarihinin akışı içinde oluşan edebiyat yönelimlerinin, örneğin klasisizm, santimentalizm, ya da romantizmin, değişik edebî yansıtma ilkelerini, birbirinden ayıran şeyler nelerdir?" sorusuna da cevap vermek zorundadır (Pospelov, 1984, s. 42). Ancak bu soru akımın, kuramın inceleme konusu olduğunu ayrıca kuramdan farklı olduğunu da göstermektedir. Bir edebî metni akım üzerinden değerlendirmek mümkündür. Fakat akım daha dar çerçevelidir, belli bir zaman diliminde ve belli özelliklerde eseri sınırlandırır. Bir edebî metin akımla bir değere sahip olabilir fakat onu akımın dar çerçevesine hapsederek değerlendirmek ona haksızlıktır. Çünkü kuram zaman üstü bir özelliğe sahiptir ve değerlendirme alanı daha geniştir. Yirminci yüzyılda ortaya çıkmış bir kuram, yöntem ve kavram ile eğer uygun ise bir asır önceki şairin metni değerlendirilebilir. Ancak akım buna müsaade etmemektedir.

Kuram, yöntem ve kavram alanında ülkemizde yapılan özgün çalışmaların da varlığı dikkatten kaçırılmamalı, bunlardan öğrenciler de haberdar edilmelidir. Bu alanlarda kullanılan temel kaynaklar, çoklukla yabancı araştırmacılara aittir. Ancak son zamanlarda okuma yöntemi ve kavram alanında değerli çalışmalar yapılmıştır. Derslerde bunlarla ilgili metin üzerinde uygulamalı olarak bilgi verilmesi de önem arz etmektedir. Nihayet öğrencilerin üzerinde durulan kuram veya yöntemin mantığı ve niyeti hakkında da bilgilendirilmesi gerekir. Hatta kültür ve medeniyet değerlerimiz açısından bakıldığında bazı kuram ve yöntemler için bu bilgilendirme zaruri hale gelmektedir. Çünkü bu bağlamda bilinçsizce uygulamalar metni değersiz kılabilmekte, onu yok eden bir "terminatör"e (Bu kavramlaştırma Akay'a aittir.) bile dönüşebilmektedir.

"Şüphesiz her kuramın ve yöntemin bir mantığı ve niyeti vardır. Metnin anlamına ulaştıran da sadece kuram ve yöntem değil, onların derinden bağlandığı mantık sistemidir." (Akay, 2021, s. 65).



“Mantığı, derin yapıyı yöneten sistem ağını kavramadan, sırf felsefi kuram ve yöntem hududu içinde kalınarak yürütölen teori ve pratikler, inceleme ve çözümlene gayretlerini, öngörölmeyen, hiç beklenmeyen kıyılara veya menzillere sevk edebilir. O bakımdan metodik frekansların, yapılan çalışmayı ve sonuçlarını nereye bağladığına dikkat edilmesi şarttır.” (Akay, 2021, s. 64-65).

### 3. Eleştiri yöntemleri üzerine bazı dikkatler

Bir edebiyat araştırmacısının asıl kimliğini gösterdiği alan eleştirimdir. Edebiyat bölümlerinden mezun olan her öğrenci bir metni eline aldığında bir eleştirmen gözüyle onu okuyup değerlendirebilmeli ve eser hakkında bir sonuca varabilmelidir. Bu öncelikle öğrencilere benimsetilmelidir. Eleştiri bir eserin son şeklini alması, tamamlanması için zaruri olarak görölmektedir. Diğer deyişle yazar ya da şair eserini yazmakla onu tamamlamış olmaz; bu eserin er ya da geç bir de eleştirinin tezgâhından geçmesi gerekir. Guy Michaud, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Faköltesinde verdiği derslerin özünü yazıya döktüğü kitabında eleştirinin bu yönüne dikkat çekmektedir. Ona göre:

Eleştiri, ilke olarak edebî bir tür değil, yaratıcı tutumu tamamlayan ve her zaman bu tutumla az çok yakından bağlantılı bir tutumdur. Bir eser sonsuz olasılıkların kavşağında bulunur. Yaratım ilerledikçe eser biçimini almaya başlar. Ona son şeklini verecek olan ilham ile muhakemenin diyalektiği ya da ateş ile toprağın izdivacı gibi yaratma isteği ile eleştirinin birleşmesidir. Yaratıcılığın sırrı buradadır. Üstelik bu diyalektik, bu izdivaç, bu birleşme bir kez meydana gelmez, edebî yaratım sürecince sınırsız şekilde tekrarlanır. Dolayısıyla eserin ortaya çıkışında ve tamamlanışında yaratıcı çifttir. İlk aşamada yaratma isteği itici güç olarak görevini yapar, ikinci aşamada ise eleştiri tamamlayıcı unsur olarak varlık gösterir (Michaud, 1950, s. 9-10).

Akşit Göktürk de okur merkezli bir bakışla bu konuda benzer şeyler söylemektedir: “Yazınsal metin, işlevini bir dilsel düzlem olarak ortaya çıktığı an değil, bir okuma sürecinde alınılandığı an bütünler.” (Göktürk, 1979, s. 28). Göktürk, sadece kapalı bir metne dayalı dilbilimsel çözümlenmeyi uygun bulmamaktadır. Ona göre dilbilimsel özellikler ile alımlama arasında bir denge gözetilmelidir. Eleştiri her şeyden önce bir okuma faaliyetidir. Öğrenciler eleştirinin bir okuma olduğunu bilmelidir. Fakat bu sıradan bir okuma değil, daha sistemli bir şekilde, kuramların ve kavramların rehberliğinde, bir yargıya varılarak gerçeleştirilen bir okumadır. Ancak bütün eleştiri yöntemlerinde yargı vardır, demek de doğru değildir (Göktürk, 1979, s. 29). Okur merkezli kuramların rehberliğinde yapılan okumalarda her zaman bir yargıya varmak, en azından doğru bir yargıya varmak mümkün olamamaktadır.

Eleştiriye “okuma” denmesi yeni bir şey değildir. Yeni olan, eleştirinin bir “okuma yöntemi” olarak öğrencilere öğretilmesidir. Eagleton da eleştiriye okuma gözüyle bakmaktadır. şiir merkezli bir değerlendirmeye “yakın okuma” dediği metin eleştirisinde biçimin de dikkate alınması gerektiğini söyleyen Eagleton (2015, s. 17) bunun nasıl yapılabileceğini de açıklama ve örnekleriyle ortaya koymuştur. René Wellek ve Austin Warren de “okuma” konusunda bir değerlendirmede bulunmuş, okuma kavramını edebiyat bilimi ile karşılaştırmış ancak edebiyat incelemesinin sadece okuma eylemi için faydalı olduğu görüşüne karşı çıkmışlardır. Onlar bu karşılaştırma ve bu karşı çıkış bağlamında şöyle demektedirler:

“Okuma’ terimini eleştiriciye has anlayış ve duyarlılığı da kapsayacak şekilde geniş bir anlamda kullansak bile gene de okuma sanatı sırf şahsî kültür için gerekli bir idealdir. Aşında böyle bir okuma çok istenen bir şeydir ve çok geniş bir edebî kültürün oluşmasında bir temel görevi vardır. Ama gene de kişiler üstü bir gelenek olarak, gittikçe büyüyen bir bilgi, vukuf ve yargı birikimi olarak anlaşılan ‘edebiyat bilimi’ anlayışının yerini tutması mümkün değildir.” (Wellek ve Warren, 1993, s. 5).

Göröldüğü gibi bu araştırmacılar okumayı, edebiyat bilimi ile değerlendirmişlerdir. Hâlbuki okuma, Eagleton’un yaptığı gibi, eleştiriyle birlikte de değerlendirilmelidir. Bunu yapmaktaki amaç edebiyat incelemelerinin sadece okuma eylemi için faydalı bir uygulama olduğu değil, ayrıca ve özellikle kuram,

yöntem ve kavramların daha etkili ve kalıcı bir şekilde nasıl öğretebileceği sorusuna cevap vermektir. Tahsin Yücel de eleştiri ile okuma arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş ve eleştirinin “kendinden önce var olan bir yapıt üzerine kurulmuş” bir okuma olduğunu söylemiştir. Onun anlatmak istediği eleştirinin önceden var olan bir metin üzerinde gerçekleştirildiğidir. Önceki metin olmadan eleştiri olmaz. Yücel sonra şöyle devam etmektedir:

“Eleştirinin yargılaması her şeyden önce bir anlamlandırma, bir açıklama, bir değerlendirme çabasıdır. Bu nedenle, çabanın genellikle hem bir okuma hem de bir yazma edimini içerdiği göz önüne alınca, eleştiri, çok daha yalın ve yansız biçimde, ‘bir okuma deneyiminin aktarılması’ biçiminde de tanımlanabilir.” (Yücel, 2012, s. 3).

Hasan Akay’ın yeni bir uygulama olarak adlandırdığı ve pratik örneklerini verdiği *Şiiri Yeniden Okumak* kitabında da işaret edildiği gibi, eleştiri aslında bir “yeniden okuma”dır (Akay, 2003, s. 1). Daha sistemli bir şekilde ve belli ölçütler çerçevesinde “yeniden okuma” hususunda kuramlar ve kavramlar yol gösterici olarak işlev görmektedir.

“Yeniden okuma” adlandırmasındaki “yeni” kavramına da dikkat etmek gerekir. [Eleştiri tarihine bakıldığında ilk eleştirilerin ortaya çıktığı Antik Yunan döneminde metinde bütünlük aranmakta idi. Ayrıca o dönemde eleştiri tek, mutlak ve eşsizdi. Diğer deyişle eseri parçalara ayırmak mümkün değildi. Ancak yekpare bir metin üzerinde okumanızı gerçekleştirebilirdiniz. Bununla birlikte bir eserle ilgili yapılan eleştiri de ilk ve son yani eşsiz ve mutlak bir eleştiri idi. Artık bu eleştiriden sonra başka birinin söz söyleme hakkı yoktu. Fakat günümüzde eser en küçük yapı taşına kadar parçalanabilmekte, sesler ve boşluklar bile okumaya dâhil edilebilmektedir. Ayrıca yapılacak bu okuma mutlak değildir. Bir eserle ilgili onlarca farklı okuma yapılabilir. Uygun, somut verilerle, kuram, kavram ve yöntemlerle, kanıtlarla desteklenmiş olmak kaydıyla her okuma da geçerli olabilir. Çünkü “metinlere ancak şu ya da bu kuramla yaklaşılmalıdır tarzındaki mutlaklaştırıcı, kökten, radikal ve fanatik tavırlar” artık geçerliliğini yitirmiştir (Akay, 2003, s. IX).] Artık her okuma aynı zamanda bir “yeniden okuma” olarak adlandırılabilir.

Diğer bir husus da öğrencilere eleştirmenin ayrıca kendisine bir okur gözüyle bakması gerektiğinin öğretilmesidir. Ancak eleştirmen sıradan bir okur değildir. O, belki Akif’in okuruna hitaben söylediği gibi “hisli yürek” (Ersoy, 2021, s. 352) sahibi bir okur; Umberto Eco’nun tabiriyle “ampirik okur” (Eco, 1995, s. 15), “rehber okur” olabilir. Eleştirmen her şeyden önce tevazu sahibi, alçakgönüllü diğerkâm, iyi niyetli bir okur olmalıdır. Burada “iyi niyet standardı” (Akay, 2003, s. IX-XII) çok önemlidir. Bilindiği gibi Jacques Derrida, Paul de Man gibi eleştirmenler eleştirilerini farklı niyetlerle gerçekleştirebilmektedirler. Amaç metnin açıklarını bulmak, çelişkilerini saptamak, karşıtlık mantığını sökmek ve metni yapı bozuma uğratmak, dolayısıyla yeniden üretmektir. Hatta bu niyetle metnin dışında bir dipnota, önemsiz gibi görülen bir sözcük veya cümleye, tırnak içinde bir açıklamaya bakıp metni çökertme yolunu aramaktır. Elbette bu çöküşlerin verimli sonuçları da olmaktadır. Ancak iyi niyet, metnin kapılarını açmada daha etkilidir. Akay’ın yapmış olduğu benzetmeyle söylenecek olursa, eleştirmen iyi niyetle metne yaklaştığı takdirde metin de Âşık Veysel’in söylemiyle, eleştirmeni gül ile karşılayacaktır (Akay, 2003, s. 14).

Eleştirmen için tevazu sahibi okur olmak da önemlidir. Eleştirmen bir savcı, hâkim, bir hüküm verici değildir. Metne, yazara tepeden bakmamalı, bilgiçlik taslamamalı; iyi niyetle yaklaştığı metni eleştiri yöntemleriyle nesnel bir şekilde inceleyip hak ettiği değeri tespit etmelidir. Bu noktada Bedrettin Cömert şunları söylemektedir:

“Bir yapıtı anlamak için, tek başına araştırma yeter mi acaba? Öyle olsaydı, iyi eleştirmen olmak için akademik olmak yeterdi. Eleştirmenin, eleştirmen olmadan önce, iddiasız, alçakgönüllü, sevgi ve coşku dolu bir okur olmasını bilmesi gerekir. Eleştirmenin bir yapıt karşısındaki ilk davranışı, açık yürekli bir sevgi, alçakgönüllü bir öğrenme ve anlama güdüsü olmalı. Büyüklük duyguları, tek yargıçlık özentileri, kendini yapıttan üstün görme rahatsızlıkları eleştiryi öldürür.” (Cömert, 1981, 135).

Diğer bir madde de yapılan eleştirinin üzerinde durulan metinden daha üstün bir metin ortaya koyma iddiasının olup olmadığı konusudur. Michaud’un ifadesine göre bu, eleştiriye, edebî bir tür gözüyle bakmaktan kaynaklanan bir problemdir. Ona göre yazar eleştiriye ilke olarak bir tür gözüyle bakmamalıdır. Öznel eleştiri yapanların, şair ya da yazar olmayı isteyip de bunu başaramayan sonra eleştirmen olanların düştüğü bir problemdir bu. Edebiyat dünyasında kendi eserlerinde acı başarısızlıklar yaşadıktan sonra başkalarının eserlerini eleştirerek imajlarını geri kazanmaya çalışan yazarlarla sık sık karşılaşmak mümkündür (Michaud, 1950, s. 9). Eleştiri nazire değildir. (Nazirede amaç daha güzelini yazmaktır. Ancak eleştirmen eleştirdiği metinden daha güzelini ortaya koyma ve bu bağlamda onu yargılama görevlisi değildir. O, eserin değerini ortaya koymaya çalışan bir “okur”dur ve yazdığı metin de bir eleştirdir.)

Eleştiride söylenen her şeyin, eserden verilen örneklerle ya da kavram ve kuramlara dayandırılarak somut verilerle desteklenmesi gerekir. Bu anlamda eleştirinin edebiyat biliminin bir alt dalı olduğu unutulmamalıdır. Sadece eserle ilgili değerlendirmede bulunmak, değerli ya da değersiz olduğuna hükmetmek yeterli değildir. Bu değerlendirme kanıtlarla ortaya konulmalıdır. Eleştiride nesnel olma, somut verilerle bağlantılı olarak eleştiryi gerçekleştirme önemlidir. Eleştiri tarihinde öznel verilerle eleştiri yapanlar da olmuştur. Bunların çoğu izlenimci eleştiri yapanlardır. Sainte Beuve, sezgileri ön plana çıkaran bir eleştiri anlayışı benimsemiş, Jules Lemaitre, edebî eserin bir insan olarak okurun ruh dünyasında bıraktığı etkileri dikkate alan öznel bir eleştiryi uygun görmüştür. Bu tür eleştirmenler için bir eser hakkında doğru ya da yanlış olduğu ispatlanabilir bir hüküm vermek imkânsızdır.

“Çünkü güzellik bir zevk meselesidir ve zevkler değişir. Eleştirici eserden zevk alıp almadığına bakar ve yapabileceği tek şey de eserin kendisinde uyandırdığı duyguları, yaşantıları anlatmaktır.” (Moran, 2005, s. 264).

Fakat bu sübjektif yargılar için geçerlidir, çünkü yargının kaynağı metin değil, eleştirmendir. Dolayısıyla bunun metinden ispatlanması mümkün değildir. Okur merkezli kuramlar da tek başına uygulandıklarında, çoklukla sübjektiftirler. Ayrıca bunlar, deneme türüne yakın eleştirilerdir. Türk edebiyatında Nurullah Ataç bu türün temsilcisidir. Bilindiği gibi Ataç, “beğenmem”, “pek severim”, “beğenirim” gibi ifadelerle bu eleştirinin örneklerini vermiştir. Bu bağlamda onun Tanpınar, Necip Fazıl, Ahmet Haşim, Akif hakkında bu sözcükleri kullanarak yaptığı deneme formunda eleştirileri vardır. O bir anlamda denemenin özgürlüklerle çevrilmiş duvarlarının arkasında bu eleştirilerini yapmıştır. Bu yüzden okur merkezli, izlenimci, alımlama eleştiri yöntemleri tek başına yeterli görülmemiş; başka yöntemlerle beraber uygulandıklarında değerli görülmüştür. Bu anlamda bu eleştiri yöntemleri diğer yöntemleri destekleyen ikinci bir yöntem, yardımcı bir yöntem gibi düşünölmelidir. Okur merkezli kuramlardan Alımlama Estetiği metnin anlamının okurla birlikte tamamlandığını, hatta metnin okurda geliştiğini iddia etmektedir (Moran, 2005, s. 241-242).

Okur merkezli kuram temsilcilerinden Umberto Eco ise, metnin dil ve gösterge boyutuna bakmayı ihmal etmemektedir. Benzer şekilde Roland Barthes, “metnin birliğinin, metnin çıkış noktasında (yazarda) değil, varış noktasında yani okurda olduğunu” (Moran, 2005, s. 241) söylemesine rağmen, kendisi göstergebilim alanında çalışmalara yoğunluk vermiştir.

Eleştiri yapılırken değerlendirmenin sonuna kadar eleştiri yapılan metne bağlı kalması da son derece önemlidir. Eleştiri yapılırken metin merkeze alınmalı, diğerleri eleştirilen eserle bağlantısı dolayısıyla değerlendirilmelidir. Eserle bağlantılı olmayanlar eleştiriye dâhil edilmemelidir.

Başka bir deyişle, metin eleştirinin merkezine konulmalı, yazarın hayatı, eserin yazılış serüveni, kurgunun ortaya çıkış macerası, yazarın psikolojisi, okurun görüşü, eserin yazıldığı dönemdeki olaylar vb. eserle bağlantılı ise eleştiriye dâhil edilmelidir. Art niyetli ya da taraftar bir eleştirmenin yaptığı yanlış uygulamalardan biri de eseri, onunla bağlantılı olmayan enstrümanlarla eleştirmektir. Bu art niyetle de iyi niyetle de yapılırsa yanlıştır. Türk edebiyatında bunun -olumlu ya da olumsuz anlamda- örnekleri vardır. (Tevfik Fikret ve Nâzım Hikmet hakkında iyi niyetle; Haşim, Akif, Necip Fazıl hakkında ise art niyetle yapılmış bazı eleştiri örnekleri mevcuttur. Her iki yaklaşım hem şaire hem de onun eserine zarar vermektedir. Her şairin, yazarın hayatı beklendiği gibi olmayabilir. Belki zevkle okunan bir yazarın hayatı okurun dünya görüşüne, yaşayış tarzına, hayat anlayışına ters düşebilir. Fakat bu eğer eser ile bağlantılı ise eleştiri konusu olabilir. Değil ise eleştiri konusu değildir.)

Metnin kurgusu konusu da dikkat edilmesi gereken bir yönüdür. Yazar veya şair, eserini kurgularken kendisinin ya da başkalarının yaşamından, izlenimlerinden, hayallerinden istifade edebilir. Onun eserinin hangi aşamadan itibaren kurgu ya da gerçek olduğunu ancak kendisi bilebilir. Sıradan bir okur metnin bu kurgusunu kendi hayatıyla özdeşleştirip zevk alarak okuyabilir. Ancak bir eleştirmen olarak “okur” bunu yapamaz. Kurguyu kendi hayatıyla özdeşleştiremez, yazarın bıraktığı açıkları onun ya da kendisinin hayatındaki yaşayışlarla dolduramaz. Belki sadece eserin anlam dünyasına ulaşmak için yazarın psikolojisi ile eser arasında bağlantı kurabilir. Yazarın psikolojisi üzerine hareket eden kuram ya da yöntemler kısmi olarak burada işe yarayabilir.

Diğer bir konu da yazar ya da şairin kendi eserinin en iyi eleştirmeni olabileceği düşüncesidir. Bir şairin ilk okuyucusu, ilk eleştirmeni yazarı ya da şairidir. Hatta eleştirinin muhtemel iki yönünden birinin sanatçıya ve sanatçı ekseninde esere baktığı ve bunun sanatçı açısından faydalı olduğu da söylenebilir. Michaud (1950, s. 9) yazar ya da şair ne kadar başkasından esinlenmiş olsa da eser, her zaman yazarının seçimini ve muhakemesini gerekli kılar, demektedir. Ona göre:

Yazar bazen kendinde bulunan iki özellikten biri olan yaratıcılık vasfından sıyrılıp eleştirmen vasfına bürünerek eserini bir bütün olarak yargılayabilir, onun daha sistematik eleştirisini yapabilir. Bu tavır onun daha iyi olması açısından faydalıdır. Çünkü her sanatçı için kendini tanımlamaya çalışmadan, dolayısıyla bazılarını yaklaşmadan, bazılarını karşı çıkmadan, kendinin, ilhamının ve sanatının farkına varmak mümkün değildir. Böylece yazar fark ettirmeden bir eleştirmene dönüşmüş olur (Michaud, 1950, s. 10).

Araştırmacı bu konuda Molière ve Voltaire örneklerini vermekte; ancak yazarın kendi metnini her zaman doğru okuduğu anlamına gelmediğini de kaydetmektedir. Yazar da yanılabilir ya da bilerek veya bilmeyerek yanıltıcı olabilir. Üstelik yazarın kendi metni üzerine yaptığı değerlendirme ile belli bir sisteme sahip eleştiri yöntemleri de birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar üzerinde de durulmalıdır.

Eleştirmen eleştirdiği yazar ya da şair hakkında yeterli bilgiye sahibi olmalı, onun en azından temel eserlerini okumuş olmalıdır. Bu da belli düzeyde bir araştırmayı zorunlu kılmaktadır. Eleştirmen ayrıca eleştirdiği eserin tamamını okumadan eser hakkında bir yargıda bulunmamalıdır. Edebiyat dünyasında yüzeysel düzeyde yapılmış, eleştirilen metin okunmadan gerçekleştirilmiş eleştiriler mevcuttur.

Öğretim açısından bakıldığında, eleştiri mutlaka metin üzerinde uygulamalı olarak öğretilmelidir. Sadece yöntemden ve kurallarından bahsetmek yeterli değildir. Esasında eleştirinin özünde tatbikat vardır. Pospelov bu konuda şöyle demektedir:

“Eleştirmen, eserle ilgili görüşünü ve değerlendirmesini açıklar ve bu bağlamda ister istemez eserin bir çözümlemesini yapar. Her eleştirmenin dünya görüşüne ve estetik düşüncelerine bağlı olarak, değişik çözümler ortaya çıkar. Eleştirmenlerden biri için, içerikle ilgili sorunlar önde gelirken bir başkası için, sanatsal biçimleme özellikleri ve düzeyleri birinci plandadır.” (Pospelov, 1984, s. 45).

Buradaki önemli ayrıma, eleştiri konusu anlatılırken de dikkat edilmelidir.

Bir metni, uygun olması durumunda, birden fazla eleştiri yöntemiyle okumak da mümkündür. Ancak eleştirmenin bu okumaları sağlam bir zemine oturtması ve ispatlaması gerekir. Hiçbir okuma diğerini iptal etmez. Fakat bu, bir metinde bütün okumaların geçerli olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak, uygun ve ispatlanabilir okumalar geçerli görülmektedir. Ayrıca, bir metni sadece bir okuma yöntemiyle okuyup onun anlamını bu yöntemle tahsis ve mahkûm etmek de doğru değildir. Bir metnin belli eleştiri yöntemlerine göre okunması daha verimli sonuçlar ortaya çıkarabilir. Uygun olan başka yöntemlerle de metin okunabilir. Burada eleştirmenin amacı, metnin saklı anlam katmanlarına ya da anlam derinliklerine nüfuz etmeye ve onun değerini ortaya çıkarmaya çalışmaktır. O takdirde, uygun ve ispatlanabilir bütün eleştiri yöntemleri, okumalarda geçerli olarak değerlendirilebilir.

#### 4. Edebiyat kavramları üzerine bazı dikkatler

Edebiyat alanında kavramlarla ilgili yapılan çalışmaların artmaya başlaması, bunların metin okumalarla, özellikle şiir okumalarıyla uygulamalı bir şekilde yapılması dikkati çekmektedir. Bu gelişmenin edebiyat bölümlerinde verilen derslere de yansıdığı muhakkaktır. Lisans ve lisansüstü seviyelerde edebiyat ve felsefe kuramlarıyla ilgili dersler herhalde uygulamalı bir şekilde öğrencilere verilmektedir. Kuramlar bağlamında alakalı kavramların (örneğin, yansıtma, ayna, katharsis, illüzyon, yadırgatma, sirayet ya da bulaşım, ostranenie, différance, alımlama vb.) işlenmesi de önemli bir farkındalık oluşturmaktadır. Ancak doğrudan kuramla bağlantılı olmayan kavramlar da vardır. Bu kavramlardan bazıları felsefe, psikoloji, sosyoloji, teorik fizik, kaos fiziği, modern bilim gibi çok farklı alanlarda ortaya çıkmıştır. Endişe, kaygı, günah, ego, arketip, atonal müzik, transhümanizm, holografi, bellek vb. kavramlar bunlar arasında sayılabilir. Yukarıda yardımcı kaynak olarak tavsiye edilen kitaplarda araştırmacılar tarafından kavramlar üzerinden gerçekleştirilen metin okuma örneklerini görmek mümkündür. Bu örnekler, daha önce çözümlenmiş bir metnin kavramlar sayesinde yeni ve özgün bir şekilde tekrar okunabileceğini göstermektedir. Fakat üzerinde henüz durulmamış, anlam çerçevesi henüz çizilmemiş kavramlar da vardır. Bir metnin var olan bazı kuram, yöntem ve kavramlara göre değer ve anlamı ortaya konmuş olabilir. Ancak henüz üzerinde durulmamış bir kavram ile çok daha farklı yorum ve değerlendirmeler yapmak da imkân dâhilindedir.

Bazı metinlerde kavram o metnin anlam katmanlarına daha sağlıklı bir şekilde ulaşmayı sağlayabilir. Ancak her kuram her metne uygun olmadığı gibi bazı metinlerin sadece bir kavrama göre değerlendirilebileceğini söylemek de doğru değildir. Burada çok yönlü bakış devreye girmektedir. Bir metni uygun olan birden fazla kavramla okumak mümkündür. (Belli başlı yazar ve şairlere özel kavramlar ile burada bahsedilen kavramları karıştırmamak gerekir. Edebiyat tarihimiz bu sanatçılarla doludur. Ziya Gökalp, Hâmid, Namık Kemal, Şinasi, Necip Fazıl bunlar arasında sayılabilir. Bu sanatçılar gidilmesi zor ve riskli bir yolu seçmiş ve edebî eserlerini kavramlarla inşa etmiştir. Bu şair ve

yazarların kullandıkları kavramlar sadece onlara mahsustur ve sadece onların eserlerinde kavramsal bir anlama bürünmüştür. Bu fark da öğretim esnasında dikkate alınmalıdır.)

Kuram konusunda söylendiği gibi, kavram okumaları da mutlak değildir. Buradaki amaç öğrencilerin kavramlarla düşünebilmelerini ve bir metne kavramların ışığıyla bakabilmelerini sağlamaktır. Ahmet Cevizci'nin (2000, s. 548) işaret ettiği üzere kavram bir sözcükte depolanmış bilgi demektir. Bilgi arttıkça kavramın anlam çerçevesi genişleyecektir. Bu da zamanla okumaları daha zengin bir hâle getirecektir. Ayrıca Orhan Hançerlioğlu'nun kavram konusunda farklı bağlamda getirdiği kıstası, kavram üzerinden metin okumalarında da uygulamak mümkündür. Hançerlioğlu'na (2013, s. 210) göre bir kavramın ortaya çıkışı, büyük denizlerde bilinmeyen bir adanın keşfi gibi değildir. Başka deyişle kavramı bir çözüm olarak değil, bir sorun olarak ele almak gerekir. Kavramı bir sorun olarak ele alan araştırmacılar, ona çözüm olarak bakanların göremediklerini görmüşlerdir. Metnin anlamına ve değerine ulaşma çoğu zaman nitelikli okuru zorlayan çetin bir problemdir. Bu problemin çözümü âdeta bir anahtar ya da keşfedilmeyi bekleyen bir ada hükmünde yegâne bir kavramda olmayabilir. Ancak önemli olan kavramlarla yapılacak metin okumalarda burada bahsedilen bakış açısına sahip olmak, kavramı bir sorun olarak ele almak ve yeni fikirlere ulaşmanın yollarını aramaktır.

Eagleton'un *Kuramdan Sonra* adlı eserinde cevap vermeye çalıştığı "Kuram öldükten sonra ne olacak?" sorusunun cevabının da 'kavramlar'da olduğunu söylemek mümkündür. Kuramın faaliyet alanının kavramlarla örülü olması, kuramdan önce kavramın olduğunu gösterdiği gibi kuramın ölümünden sonra da kavramın var olacağını göstermektedir. Cevizci'ye (2000, s. 548) göre kavram bir kuramdan daha alt bir soyutlama düzeyinde varlık gösterebilir fakat kuramlar kavramlardan meydana geldiği için kavram, kuramın en temelli tarafını oluşturur. Hiçbir kuram ölümsüz değildir. Günümüzde bazı kuramlar devrini tamamlamış, bazıları gerçek niyetleri ortaya çıktığı için gündemden düşmeye başlamıştır. Bazı kuramların ise hayaletleri hâlâ ortada dolaşmaktadır. Diğer deyişle kavram, kurama göre daha uzun ömürlüdür. Bu açıdan edebiyat fakültelerinde ilgili derslerin içeriklerinin bu bilgiye göre düzenlenmesi, devrini tamamlamış kuramlar üzerinde fazla durmadan daha güncel kuram, yöntem ve kavramlarla dersin anlatılması tavsiye edilmektedir.

## 5. Son tespitler ve öneriler

Yukarıda bahsedilen uygulamaları gören birçok akademisyen, öğrencilerinin okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını, ders kitaplarını ya da dersteki konular çerçevesinde okunması gereken temel eserleri bile öğrencilerin okumadığını, dolayısıyla kuram, kavram, yöntem bağlamında okumalar gerçekleştirmelerinin imkânsız olduğunu düşünebilir. Okuma isteği, şevki olmayan, okumanın değerini bilmeyen bir edebiyat öğrencisine eleştiri de bir okuma yöntemi olarak öğretilemez. Bu problemin çözümü konusunda iki aşamalı bir uygulamadan bahsedilebilir. Uygulamanın birinci aşaması öğrencilere okumanın değerini göstermek ve şevkle okumalarını sağlayacak bazı pratiklerdir. Bu konuda Hasan Akay'ın "Okuma'nın Yeniden Okunması: Bile Bile Okumak- 'İle Bile Okumak'" başlıklı yazısı dikkat çekicidir. Bu yazıda "okumayı görmek ve göstermek" gibi bazı yöntem ve uygulamalar anlatılmaktadır (Akay, 2009, s. 20-41). Uygulamanın ikinci aşamasına ise Akay'ın makalesinde işaret edilmiştir. Onun sıra dışı okuma bağlamında yaptığı şu değerlendirmesi buraya alınabilir:

"Sıradışı bir okuma için; metni anlama, alımlama, yorumlama kuram ve yöntemleri öğretilmeli ve muhakkak uygulamalar yapılmalıdır. Bu, metnin klasik veya mevcut anlamlarının hakkı saklı kalmak kaydıyla, metnin çok yönlü okunması, çok yönlü olarak metinden yararlanılması, metnin birden çok anlamı veya mesajı iletmesi, ancak bu şekilde gerçekleştirilebilir." (Akay, 2009, s. 33).

Burada Akay, “okumayı temin ve teşvik için” sadece bir kuram olarak değil, ayrıca bir gereklilik olarak metinlerarasılık yöntemini ve bununla birlikte karşılaştırmalı olarak eserlerin okunması gerektiğini tavsiye etmektedir. Akay, bütün eğitim seviyelerinde metinlerarası ve karşılaştırmalı olarak ayrıca çok yönlü bir bakışla okumanın daha verimli ve teşvik edici bir okuma olduğunu söylemektedir. Onun bu tavsiyesi kuram, yöntem ve kavram bağlamında da değerlendirilebilir.

Bu noktada öğrencilere okuma tekniklerini öğrenmeleri de tavsiye edilebilir. En azından hızlı okuma, işlevsel okuma ve aktif okuma hakkında kısaca bilgiler verilip öğrencilerin uygulamalı bir şekilde bu eğitimi almaları yönünde telkinlerde bulunulması ve yönlendirmeler yapılması yararlı olacaktır. Çünkü bilindiği gibi hızlı ve işlevsel okumalar aranan bilgiye hızlı bir şekilde ulaşma konusunda araştırmacıya ciddi bir zaman kazandırmaktadır. Elde edilen bilgiden daha verimli istifade edebilmek için de aktif okuma devreye girmektedir. Okumalarda metnin türünün de önemli olduğu öğretilmelidir. Mesela bir şiirin lirik olması ile epik olması arasında anlam açısından büyük farklılıklar olabilir. Türü bilmek daha isabetli yorum imkânları vermektedir. şaheser bir metinle sıradan metin arasındaki farkın bilinmesi de önemlidir.

## 6. Sonuç

Üniversitelerin edebiyat fakültelerinde verilen dersler içerisinde edebiyat kuramları, eleştiri yöntemleri ve kavramlarıyla ilgili olanlar, en önemlileri arasında sayılabilir. Bu derslerin öğrencilere verilmesindeki amaçlardan önde geleni öğrencilerin kuram ve kavramlarla düşün ebilmelerini sağlamaktır. Ayrıca herhangi bir alan ayrımı gözetmeksizin çalışmalarını ilmî bir zemine oturtmak isteyen her edebiyat araştırmacısının kendisine rehberlik edecek kuramlara, okuma ve eleştiri yöntemlerine, eserin anlam derinliklerine sirayet etmesini sağlayacak kavramlara ihtiyacı vardır. Ancak hem teorik bilginin çeşitli ve fazla oluşu hem eldeki verilerin yabancı terim ve kavramlarla örölü olması hem de ders saatlerinin planlanmasındaki sıkıntılar derslerde, bu uygulamalardan beklenen seviyenin ortaya çıkışını zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin bu tür derslere yönelik isteksizlikleri ve okuma konusundaki eksiklikleri de bu zorluğu arttırmaktadır. Buna uygulama eksikliği de eklenince, derslerin öğrenci ve öğretici açısından verimsiz bir faaliyet olarak kalması kaçınılmaz olmaktadır. Bu açıdan edebiyat kuramları, yöntemleri ve kavramları derslerinin teorik bilgi verildikten sonra edebî metinler üzerinde uygulamalı bir şekilde öğretilmesi, önemlidir. Bu uygulamada öncelikle şiir metinlerinin tercih edilmesi; metinlerin uygun olan kuram, yöntem ve kavramlarla çok yönlü okunabileceğini gösterecek şekilde dersin planlanması; ders saatlerinin uygulamayı da içerek şekilde düzenlenmesi; eleştirinin “iyi niyet standardı”na göre ve metin merkeze alınarak yapılması gerektiği açık bir hakikat olarak ortada durmaktadır. Ayrıca son zamanlarda edebiyat araştırmacıları tarafından yapılan özgün çalışmalarla örnekleri ortaya konulan okuma yöntemleri ve kavramlardan da öğrencilerin haberdar edilmesi önem arz etmektedir.

## Kaynakça

- Akay, H. (2003). *şiiri Yeniden Okumak*. İstanbul: Kitabevi.
- Akay, H. (2009). ‘Okuma’nın Yeniden Okunması: Bile Bile Okumak- ‘İle Bile Okumak’. *Turkish Studies. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4/3 Spring. 20-41.
- Akay, H. (2021). *İzleri Temizlemek/ Yapısökümcü Bakış Tarzı ve Metin Yorumlama*. İstanbul: şule Yayınları.
- Akay, H. (2022). *Kaybolan Göstergeler / Mutlak Metin Merkezli Bakış Tarzı ve Diğerleri*. İstanbul: şule Yayınları.

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve Sözlü Anlatım/ Okuma- Dinleme, Konuşma Yazma* (20. b.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Batur, E. (1987). *Estetik Ütopya*. İstanbul: BFS Yayınları.
- Batur, E. (1995). *E/babil Yazıları*. İstanbul: YKY.
- Cevizci, A. (2000). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul : Paradigma Yayınları.
- Cömert, B. (1981). *Eleştiriye Beş Kala*. İstanbul: Ayko Yayınları.
- Çıkla, S. (2009). Yeni Türk Edebiyatı Araştırmalarında Usul. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4 /1-1 Winter. 189-244.
- Draaisma, D. (2021). *Bellek Metaforları / Zihinle İlgili Fikirlerin Tarihi* Çev. Gürol Koca. İstanbul: Metis Yayınları.
- Eagleton, T. (2006). *Kuramdan Sonra*. Çev. Uygur Abacı. İstanbul: Lieratür Yayınları.
- Eagleton, T. (2015). *Şiir Nasıl Okunur?*. Çev. Kaya Genç. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eco, U. (1995). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* (2. b.). Çev. Kemal Atakay. İstanbul: Can Yayınları.
- Ersoy, M. A. (2021). *Safahat / İstiklal Marşı'nın 100. Yılında Mehmet Akif Ersoy Şiir Külliyyatı*. Haz. Necmettin Turinay. Ankara: TBMM Yayını.
- Göktürk, A. (1979). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (2013). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul : Remzi Kitapevi.
- Michaud, G. (1950). *Introduction A Une Science De La Litterature*. Avec La Collaboration de Ernest Frankel. İstanbul: Pulhan Matbaası.
- Moran, B. (2005). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pospelov, G. N. (1984). *Edebiyat Bilimi 1*. Çev. Yılmaz Onay. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Tunç, G. (2022). *Kavramlar ve Kuramlarla Modern Türk Şiiri Okumaları*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Yücel, T. (2012). *Eleştiri Kuramları* (3. b.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları,
- Yücel, T. (1982). *Yazının Sınırları*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Wellek R. ve Varren A. (1993). *Edebiyat Teorisi*, Çev. Ömer Faruk Huyugüzel. İzmir: Akademi Kitabevi



## 27. Epik tiyatroda merak duygusunun kırılması

Arif YILMAZ<sup>1</sup>

Fatih BAYRAM<sup>2</sup>

**APA:** Yılmaz, A. & Bayram, F. (2023). Epik tiyatroda merak duygusunun kırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 423-438. DOI: 10.29000/rumelide.1342128.

### Öz

Merak duygusunun kırılması, epik tiyatronun en önemli ayırıcı özelliklerinden biridir. Çünkü epik tiyatroda seyirciden, olayların nasıl ilerleyeceğini merak etmesi istenmez. Burada Dramatik tiyatrodan farklı bir durum olduğu hemen dikkat çeker. Epik tiyatro anlayışında izleyicinin kendini oyunun akışına kaptırmaması önem arz eder. Merak duygusunun kırılmasının önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Brecht tiyatrosunun bu konudaki tutumunu daha iyi anlama adına olayların nasıl devam edeceğiyle alakalı merakın ortadan kaldırılmak istenmesinin nedeninin ve bunun için uygulanan tekniklerin tespiti oldukça mühimdir. Bu doğrultuda yapılan eser incelemeleri sonucunda epik tiyatroda seyircinin ilgisini olay akışından içeriğe yöneltmek için bazı merak kırıcı tekniklerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bunların neler olduğunun, oyunlarda ne şekilde kullanıldıklarının belirlenmesi ve değerlendirmesi çalışmamızın amacını oluşturmaktadır. Tiyatromuzun bir dönem Brecht'in etkisi altında kaldığı gerçeğinden hareketle ilgili hususların saptanması için Türk epik oyunları esas alındı. İlgili oyunlar incelendi ve eserlerde bu maksatla kullanılan teknikler tarama yöntemiyle tespit edilip değerlendirildi. Araştırmanın sonucunda, Türk epik oyunlarında giriş bölümü, ara oyun, epizot başlıkları, anlatıcı, projeksiyon-afiş benzeri araç gereçler, tarihselleştirme, enstrümantal müzik, şarkı ve koronun bu doğrultuda kullanıldığı belirlendi. Bu tespitlerin yanında geleneksel tiyatromuzun eserlere bu yönde katkı sağlamış olması da dikkate değerdir. Hem epik hem de geleneksel tiyatronun etkisiyle bu tekniklerin uygulanması ile seyircinin oyunla özdeşleşmesinin önüne geçilmektedir. Toplum sorunlarına duyarlı bu tiyatro anlayışında böylece problemlerin çözümüne ilişkin izleyicide yeni düşüncelerin açığa çıkması istenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Epik tiyatro, Türkiye'de epik tiyatro, Tiyatroda merak, Epik tiyatroda merak, Merak kırma teknikleri

## Breaking the feeling of suspense in epic theatrer

### Abstract

The breaking of suspense is one of the critical distinguishing features of epic theatre. Because in epic theatre, the audience is not intended to wonder about how the events will continue. At this point, it is immediately highlights that there is a different situation apart from dramatic theatre. In the principles of epic theatre it is important that the audience does not lose themselves in the flow of the play. The significance of breaking the suspense shapes at this point. For better understanding of Brecht theatre's approach to this issue, it is essential to identify the reason for eliminating the

<sup>1</sup> Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Uşak, Türkiye). arif.yilmaz@usak.edu.tr. ORCID: 0000-0002-2652-3649 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342128]

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Uşak, Türkiye), fth\_064325\_fth@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8539-8166

suspense about how the events will continue and the determination of the techniques performed for this. As a result of researches of works, it has been observed that certain suspense- breaking techniques are used in epic theatre in order to direct the interest of audience from the flow of events to the content. This is the aim of our study to identify what they are and how used in the plays and evaluate. Based on the fact that Turkish theatre was influenced by Brecht for a certain period, Turkish epic plays were primarily discussed to determine the relevant aspect. The relevant plays were analysed and the techniques used for this purpose in the plays were evaluated and identified by a scanning method. As a result of our research, it indicates that the introduction section, interludes, episode titles, the narrator, props like projection- poster, historicization, instrumental music, songs and chorus are used in this respect in Turkish epic plays. In addition to these findings, it is significant that our traditional theatre has also contributed to the works in this respect with the help of the application of these techniques influenced by both epic and traditional theatre, the audience's identification with the play is prevented. The emergence of new ideas for the audience regarding to the solution of problems is desired in this theatre approach that is sensitive to social issues.

**Keywords:** Epic theater, Epic theater in Turkey, Suspense in the theater, Suspense in epic theater, Suspense-breaking techniques

## Giriş

Benzetmeci tiyatro anlayışına bağlı dramatik tiyatrodaki izleyiciye veya okuyucuya oyunun ne şekilde devam edeceğine ilişkin bilgi verilmezken epik tiyatrodaki oyunun devamına dair ifadeler yer verildiği görülür. Böylelikle izleyici olay örgüsünün nasıl gelişeceğini ön görebilir (Altıkulaç, 2003, s. 33). Bu durum, oyunu izleyenler ve okuyanlar için şaşırtıcı olabilir. Çünkü epik tiyatrodaki seyircinin aşına olduğu gibi sürpriz oluşturacak biçimde olaylar ilerletilmez. Sahne ya da bölüm başlarındaki başlıklarla seyircinin merakı törpülenir (İri, 2017, s. 144). Anlaşılabileceği üzere Brecht tiyatrosu da diyebileceğimiz epik tiyatrodaki olayların nasıl devam edeceğini belirten ifadelerle ara ara yer verilir. Dramatik tiyatrodaki ise tam aksine merak oluşturarak seyirciyi oyunun içine çekme düşüncesi vardır.

Brecht tiyatrosunun bu tutumu tiyatronun sadece bu türüne özgü değildir. Bilindiği üzere geleneksel tiyatromuzda da göstermeci tiyatro yöntemi kullanılır ve seyircinin merak duymasının önüne geçilir. Özellikle geleneksel oyunlarımızdan Hacivat-Karagöz ve orta oyununda merak ögesinin ön plana çıkmamasına özen gösterildiği görülür (Pala, 2009, s. 16). Geleneksel tiyatromuz ile epik tiyatronun Doğu tiyatrosunun biçimsel özelliklerinden etkilenmiş olmaları göz önünde bulundurulduğunda şöyle bir çıkarımda bulunulabilir. Göstermeci tiyatro yöntemine bağlı tiyatro eserlerinde seyircinin oyuna dair merak içine girmesi istenmediği için izleyicinin merakını giderecek birtakım yöntem ve teknikler kullanılır.

Cumhuriyet Dönemi Türk tiyatrosunda merakı giderecek kullanımlara başvuran oyunlara oldukça fazla rastlamaktayız. Özellikle Türk tiyatrosunda epik tiyatronun etkisinin fazlaca hissedildiği 1960'tan sonra bu türden oyunlar dikkat çekmektedir (Öztürk, 2012, s. 6). Bu yıllardan sonra Türk oyun yazarları seyircinin merakını kırmada Brecht'in kullandığı teknikleri eserlerinde kullanmaya çalışırlar. Ayrıca şu da ifade edilmelidir ki, ulusal tiyatroyu oluşturma çabalarında geleneksel tiyatromuzun epik tiyatro oyunlarına ciddi katkısı olmuştur.

Seyircinin ve okuyucunun anlatıya bağlı kalmasını engelleyen bu teknikler, Brecht tiyatrosunun en önemli biçim özelliklerinden olan yabancılaşmaya yol açar. Doğu tiyatrosunun başlıca unsuru olan bu

husus, epik tiyatronun da omurgasını oluşturur. Oyun içinde birçok şekilde sağlanmaya çalışıldığı görülür. Bu şekilde bir olay veya oyun kişisi yabancılaştırılarak doğallık, tanınırlık ve akla yakınlıktan uzaklaştırılıp izleyicide hayret ve merak uyandıracak hale sokulur (Brecht, 2011, s. 89). Buradaki amaç, izleyicinin dikkatini oyun akışından oyunun özüne doğru yönlendirmektir. Oyun, çeşitli yabancılaştırmalar ile kesintiye uğratarak eleştirel düşünceye fırsat verilir.

Bu şekilde seyircide, oyuna karşı nesnel bakışın oluşmasına çalışılmaktadır (Fuat, 1984, s. 240). Böylece Alman sanatçının “naivete” düşüncesi çerçevesinde izleyicilerin, gösterilenler ve anlatılanlardan hareketle görünenin arkasındakini tespit edebilmelerinin önü açılır. Brecht’in epik tiyatro ile gerçekleştirmek istediği noktaya bu sayede varılır ve izleyicinin toplumun karmaşık ilişkileri ve yapısı üzerinde düşünmesine ayrıca bilinçlenmesine imkân tanınır (Şener, 2006, s. 264). Bu şekilde de izleyici ve okuyucuda toplumsal değişim ihtiyacı fikrinin oluşması sağlanmaya çalışılır.

Tiyatroya duygunun değil de aklın egemen olmasını isteyen Brecht, bahsi geçen unsurları yeni düşünce ve bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlamak niyetiyle kullanmıştır. Bunun için de öncelik verdiği hususlardan biri de merakın ortadan kaldırılması olmuştur.

### **Merak duygusunun kırılması ve kullanılan teknikler**

Aristo’nun Yansıtma kuramıyla ileri sürdüğü ilkeler, hem kendi dönemindeki sanat faaliyetlerini derinden etkilemiş hem de bugünkü Batı tiyatrosunun temelini oluşturmuştur. Bu etkiyle, benzetmeci tiyatro yöntemini kullanan dramatik tiyatro, yüzyıllarca Batı’da hüküm sürmüştür. Dramatik tiyatro anlayışı yakından incelendiğinde mimesis ve katarsis önemli iki kavram olarak karşımıza çıkar. Özellikle taklit anlamına gelen mimesis, bu noktada dikkat çekicidir. Çünkü mimesis, uyandırdığı duygularla katarsisin oluşmasını sağlar (Aristo, 2014, s. 29). Ünlü düşünür, doğru ve etkili yapılan mimesisin, seyircide özdeşleşim sağlayacağını, bunun da izleyici üzerinde katarsis oluşturacağı düşüncesine sahiptir. İşte Aristo’nun ortaya attığı bu kavramlar ve tiyatroya yaklaşımı, Batı tiyatrosunda özdeşleşmeyi hâkim kılmıştır. Oyuncu, dekor ve seyirci gibi tüm tiyatro unsurları özdeşleşme kavramının etkisi altındadır.

Batı tiyatrosunda Aristocu tiyatro anlayışının hâkim olduğu zaman diliminde başka bir tiyatro anlayışının olmadığı akla gelmemelidir. Batı tiyatrosunda epik oyun yöntemi, dramatik tiyatro anlayışının gölgesinde kalmış olmakla birlikte yine de varlığını sürdürdüğünü görmekteyiz. Batı dramı ortaya çıktığından beri ikinci bir dram yapısı hep olagelmıştır. Ancak Aristo’nun belirleyici rolü karşısında bu ikinci dram yöntemine, Aristotelesçi olmayan dram yapısı denmiştir (Kesting, 1985, s. 22). Bu oyun yönteminin de varlığı gözden kaçırılmamalıdır.

Aristocu olmayan bu epik oyun biçimi, Doğu tiyatrolarında çok yaygın şekilde kullanılmış ve bu tür oyunlarda dramatik tiyatro anlayışının aksine göstermeci bir oyun anlayışı benimsenmiştir. Batı tiyatrosu için önemli olan özdeşleşme, Doğu tiyatrolarında özellikle üstesinden gelinmeye çalışılan bir kavram olmuştur. Bu nedenle oyunlarda özdeşleşmenin kırılması için çeşitli yabancılaştırma efektleri kullanılmıştır. Özellikle Çin ve Japon tiyatrosunda yabancılaştırma tekniklerinin bahsedilen biçimde kullanılması oldukça yaygındır. Çünkü Doğu tiyatrosu estetiğinin temelini yabancılaştırma kavramı oluşturur (Nutku, 1976, s. 242).

Geleneksel Türk tiyatrosu da göstermeci yöntemi benimseyen bir anlayışta olup oyundaki kişiler, anlatılanı yaşatmak için değil göstermek için vardır (Turan, 2014, s. 7). Bunda Doğu tiyatrosunun

etkisinin olduğu açıktır. Geleneksel Türk tiyatrosu türleri olan orta oyunu, Karagöz-Hacivat, meddahlık ve köy seyirlik oyunlarında açık biçime dayalı göstermecî tiyatronun etkili olduğu görülür. Oyunlarda anlatıcının olması, oyuncunun role girip çıkması, müzik kullanımı ve seyirci ile temas vb. kullanımların olması tiyatromuzun Doğu tiyatrosundan etkilendiğinin işaretleridir.

Doğu tiyatrolarında sıkça görülen bu göstermecî tiyatro biçimi, yenilik arayan Batılı sanatçılar tarafından da kullanılmıştır. Bu bağlamda 19. Yüzyıl, tıpkı başka alanlarda olduğu gibi tiyatrodaki bir dönüm noktası olmuştur (Nutku, 1976, s. 35). 1800'li yılların ikinci yarısından itibaren göstermecî biçime sahip epik oyun yönteminin Batılı bazı sanatçılarca denendiği bir gerçektir. Özellikle I. Dünya Savaşı yıllarını takip eden zamanda Aristocu tiyatroya karşı ses niteliğinde metotlar görülmeye başlanmıştır (Turgay & Bozkurt Katıkçı, 2018, s. 1602).

20. Yüzyılın başlarında politik tiyatroyu ön plana çıkaran Piscator'un epik tiyatro tekniklerini kullanmaya başladığını görmekteyiz. Bu sebeple onun sahnelerinde epizodik anlatım, projeksiyon, yürüyen bant, döner sahne gibi anlatım araçları kullanması, Piscator'un epik tiyatronun öncülü olmasını sağlamıştır (Yalçın, 2013, s. 24). Ancak o, bunları belirli bir anlayış çerçevesinde yapmamıştır. Bir süre birlikte çalıştığı Bertolt Brecht ise Piscator'dan öğrendiği epik tiyatro tekniklerini sistematik hale getirerek tiyatrosunda kullanmayı yeğlemiştir.

Brecht, Piscator'dan gördüğü bu yöntemi zaman içinde daha da geliştirmiştir. Bu noktada gerçekçi tiyatronun, dışavurumcu tiyatro anlayışının ve Rusya seyahati sırasında izlediği Çinli bir oyuncunun oyunu ile Doğu tiyatrosuna yönelmesinin onun tiyatro anlayışının şekillenmesinde büyük önemi vardır. Bahsi geçen hususların türlü yönlerden epik tiyatroya katkı sundukları görülür. Öz ve biçim noktasında gerçekçiliğin, biçim ve anlatım yönünden dışavurumculuğun, estetik ve teknik açıdan Çin tiyatrosunun etkisi görülür (Nutku, 2015, s. 110).

Bertold Brecht, dramatik tiyatro anlayışının işlevsel olmadığını düşünmektedir. Ona göre katarsis düşüncesi doğru değildir. O, seyircinin kahramanın yaşantısıyla özdeşleşerek duygulardan arınmasını temel alan katarsisi reddetmektedir (Benjamin, 1984, s. 42). Brecht'in seyirci üzerindeki etkisi yönünden tiyatrodan beklentisi farklıdır. Yaşadığı dönemin Almanya'sının buhranlı hali, onu toplum sorunlarına duyarlı hale getirir. Daha sonra toplumcu-gerçekçi bir anlayışı benimseyen sanatçı, bu problemlerin üstesinden gelme yolunu yine tiyatrodaki bulur. Bundan dolayı seyircisine ayrı bir önem veren anlayıştadır. O, dramatik tiyatronun izleyiciye bakışına karşıdır. Brecht, seyirci ile sahne arasında mesafe koyan, ona güleceği ve ağlayacağı yerleri dikte edip belli bir kalıba sokmaya çalışan tiyatrodan, seyirciyi kurtarmak gerektiği fikrindedir (Nutku, 1976, s. 165). Alman tiyatro adamı, bu şekilde düşündüğünden, pasif bir seyirciden yana değildir. İzleyicinin düşünmesini, anlatılanlara eleştirel gözle bakmasını istemektedir.

Epik tiyatrodaki seyircinin oyuna ve karaktere dalıp gitmesine izin verilmez. Bunun için yabancılaştırma sağlayan bazı efekt ve kullanımlara başvurulur. Üstelik bunların araştırmanın devamında da açık olarak farkedileceği üzere oyunlarda birden fazla işlevi vardır. Bunlardan biri de merak duygusunu köreltmedir. İşte bunu sağlayan yabancılaştırma teknikleri seyircinin sahnede gösterilenler üzerine düşünmesine imkân tanır. Çünkü bu tekniklerle seyircinin oyunun büyümesine kapılmasına izin verilmez.

Brecht, tiyatro anlayışında seyircinin aktif olmasını ister. Bunun için de özdeşleşmeyi ortadan kaldırmaya çalışır. Bu düşünce ile epik tiyatrodaki izleyiciye, sahnede gerçekleştirilenin bir oyun olduğu

sürekli hatırlatılır. Bu şekilde izleyicinin oyuna uzak açıdan yaklaşması ve yargıya varması hedeflenir (Göktaş, 2004, s. 102).

Oyunun nasıl ilerleyeceği ve ne şekilde sonuçlanacağı merakı da seyircinin oyunla özdeşleşmesini sağlayan öğelerdendir. İşte bu durum iki tiyatro anlayışı arasında önemli bir farklılığı daha oluşturur. Dramatik biçimde, sahnede gelişen olaya yönelik seyircinin merakı, devamında ne olacağı yönünde gelişirken, epik biçimde, seyirci bu olayın nasıl ve neden olduğuyla ilgilenir (Sözeri, 2019, s. 8).

Brecht, epik tiyatrodada seyircinin oyunun nasıl gelişeceğine ve sonuna dair merakını giderici teknikler kullanmaktadır. Çünkü izleyicinin oyuna odaklanmasını yanlış bulur. Brecht, seyircinin oyunun nasıl devam edeceğini merak etmesini istemez. Tam tersine izlediği olayın nasıl ve neden gerçekleştiğini düşünmesini ve bunu dış dünyaya uyarlamasını hedeflemektedir (Çelik, 2010, s. 119). Bu düşünce doğrultusunda oyunlarda bazı yabancılaştırma unsurları merak giderici işlevde kullanılmaktadır.

Bunların tespiti adına öncelikle Brecht'in bazı oyunları incelendi. Görülmüştür ki *Cesaret Ana ve Çocukları*, *Yuvarlak Kafahlar ve Sivri Kafahlar*, *Puntila Ağa ve Uşağı Matti* ve *Kafkas Tebeşir Dairesi* eserlerinde Alman sanatçı, oyunun nasıl devam edeceğiyle ilgili seyircinin merakını gidermek için çeşitli teknikler kullanmıştır.

Epik tiyatrodada, merak duygusunu ortadan kaldırmayı amaçlayan teknikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1.Giriş bölümü (Ön oyun)
- 2.Ara oyun kullanımı
- 3.Epizotlarda başlık kullanımı
- 4.Projeksiyon, afiş ve benzeri kullanımlar
- 5.Anlatıcı
- 6.Tarihselleştirme
- 7.Enstrümental Müzik ve şarkı kullanımı
- 8.Koro

Özellikle 1960'dan sonra anayasanın sağladığı özgürlükler neticesinde politik tiyatronun ülkemizde görülmeye başlanmasıyla, tiyatromuzda Piscator ve özellikle Brecht etkisi fazlaca hissedilmiştir. 1960'lardan sonra adeta tiyatromuzda bir epik modası baş göstermiştir. Buna neden olan da Brecht'in oyunlarının ve yazılarının çevrilmesi ve oyunlarından bazılarının sahnelenmeye başlamasıdır (And, 2004, s. 200). Bu etkiyle başta Haldun Taner olmak üzere sanatçılarımızdan bazıları, epik tiyatroya yönelmişlerdir ancak birebir Brecht tarzında kullanmamışlardır. Epik tiyatro ile geleneksel tiyatromuzun benzerliğinden yararlanarak bir senteze ulaşmaya çalışmışlardır. Ulusal tiyatro oluşturma amacına bağlı olan bu çabalar da epik tiyatroya olan seyirci ilgisini artırmıştır. Ulusal tiyatromuzu kurma adına geleneksel biçimleri çağdaş anlayış ile ele alan ve epik yöntemi oyunlarında kullanan yazarlarımız olmuştur (Polat, 2019, s. 75). Bu istek doğrultusunda Haldun Taner, Vasıf Öngören, Oktay Arayıcı, Turgut Özakman ve Sermet Çağan gibi isimler bazı eserlerinde epik tiyatro yöntemini

kullanmışlardır. Bu yazarlar epik tiyatro yöntemini kullanarak, *Keşanlı Ali Destanı*, *Rumuz Goncagül*, *Ayak Bacak Fabrikası* ve *Asiye Nasıl Kurtulur* gibi önemli eserleri ortaya koymuşlardır.

Başta adı geçen eserler olmak üzere tespit edilen tüm epik oyunlarımız titizlikle incelendiğin görülmüştür ki sanatçılarımız büyük oranda Brecht'in kullanımına sadık kalmıştır. Bu durum da bizi epik tiyatronun farklı özelliklerinden olan merak duygusunu ortadan kaldırma anlayışını eserlerimiz üzerinden tespit etmeye yöneltmiştir.

Bu aşamada eserlerdeki konum sıralarına göre seyircinin merakını törpüleme amacıyla başvuru teknikleri tek tek ele almak yararlı olacaktır.

### 1.Giriş bölümü (Ön oyun)

Oyunun giriş bölümünde seyircinin karşısına çıkan bir anlatıcı tarafından genellikle oyunun tezi ortaya konulmaya çalışılarak oyunun ne şekilde ilerleyeceğine dair seyirci bilgilendirilir. Böylelikle seyircinin oyun hakkındaki merakı kırılmış, bir ölçüde kurgusal bir yapıya tanıklık edeceği izleyiciye hatırlatılmış olur.

Brecht'in eserlerinde 'ön oyun veya öndeyiş' adını verdiği giriş kısımlarında oyunun geneli ile ilgili bilgi verilir ve olay açıklanır. Bununla seyircinin oyun hakkında bilinçlenmesi ve ne izleyeceğini bilmesi amaçlanır. Oyun konusunun belirtilmesinin yanı sıra taklidi yapılacak kişiler veya ön plana çıkarılacak noktalar yine bu bölümde ifade edilir.

"ANLATAN: (...) Hoş geldiniz  
Sefa geldiniz  
Bizleri memnun ettiniz.  
İmdi  
Yüksek müsaadelerinizle  
Sizlere bu akşam burda  
Bir dersi ibret sunmak isteriz.  
Acayip bir kıssadır bu  
Örnek talebe, uysal delikanlı  
Gönüllü asker, dürüst vergi mükellefi  
Model vatandaş  
Vicdani Yurdakuler'in  
Bir baştan sona  
Bütün bir hayat hikayesi (...)" (Taner, 2019, s. 15)

Epik tiyatrodaki tercih edilen bu bölüme geleneksel Türk tiyatromuzda da rastlanır. Giriş kısmı hem epik oyunlarda hem de geleneksel tiyatromuzda seyircinin oyuna hazırlandığı bölümdür. Genellikle anlatıcı niteliğindeki bir oyuncu tarafından oyun, seyircilere tanıtılır. Karagöz-Hacivat oyununda okunan perde gazeli de benzer işlev görüyor olup bu şekilde oyunun gayesi seyirciye aktarılır (Töre, 2016, s. 68). Anlatıcı, bazen de seyirci ile diyaloga girerek neye dikkat edeceklerine dair açıklamalar yapar. Bu şekilde her iki tiyatro anlayışında da seyircinin ne izleyeceği ile alakalı çeşitli ipuçları verildiği görülür.

Giriş bölümü konusunda epik tiyatro ile geleneksel tiyatromuz arasında bazı farklar da yok değildir. Bu, daha çok epik tiyatronun politik bir tiyatro olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yansıması olarak Türk tiyatrosundaki epik oyunlarımızın giriş bölümlerine baktığımızda genellikle bir düzen bozukluğundan bahsedildiğini görmekteyiz. Oktay Arayıcı'nın *Nafile Dünya*, Haşmet Zeybek'in *Düğün ya da Davul*, Dinçer Sümer'in *Ali Ayşe'yi Seviyo* ve Turgut Özakman'ın *Fehim Paşa Konağı* eserleri buna örnektir. Oyunların bu bölümlerinde bazen yönetsel bazen siyasal bazen de kapitalist sistemle alakalı bir düzen sorunu vurgusu yapılmaktadır. Oyunların giriş bölümlerinde genellikle bu hususlarla alakalı ifadelerin olması da epik tiyatronun ruhundaki Marksist anlayıştanır. Felsefe alt yapısıyla oluşturulan bu bölümle, oyunun hangi temel üzerine kurulu olduğu okuyucuya ve seyirciye hissettirilmeye çalışılır. *Düğün ya da Davul* eserinden aşağıdaki bölümü bu konuda örnek olarak verebiliriz:

*İBİŞ: Vurup , kırıp...*

*GABIŞ: Soyup, doyup...*

*KÖSE: Emirip, kemirip...*

*ESE: Sömürüp, semirip keyfine bakmaktır.*

*MEYDANCI: Uzatmayalım, laf aramızda dünyayı deviririz kurduk muydu saf aramızda. Vakitsiz kısalım dilimizi, keserler sonra elimizi. Düzen onların düzeni, yıkarlar sonra temelimizi. (Tekme-davul)*

*ESE: Temel bizim yıkamazlar.*

*GABIŞ: Bize karşı çıkamazlar.*

*KÖSE: Bizim gözümüz açık olsa.*

*İBİŞ: Böyle keyiflerine bakamazlar.” (Zeybek, 2007, s. 6)*

Brecht'in epik tiyatrosu ile tanışma, geleneksel Türk tiyatrosuna yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Ekinci, 2019, s. 9). Türk oyun yazarlarımızdan bazıları epik tiyatro ile geleneksel tiyatromuzu birleştirme düşüncesi içine girmiştir. Özellikle 1960 ile 1980 yılları arası birleştirme anlayışına yoğun bir şekilde rastlamaktayız. Bunun bir yansıması olarak epik tiyatro şeklindeki eserlerimizin giriş bölümleri incelendiğinde, yazarlarımızın geleneksel tiyatromuzdan çokça faydalandıkları görülür. Brechtien etkiyle yazılan oyunlarda yerli malzemenin epik biçimde sunulduğu açıktır (Erkoç, 1995, s. 21). Oyunlar irdelendiğinde geleneksel halk üslubu çoğu oyunda rahatlıkla hissedilir. Bazen basit yapıli şarkılar, bazen tekerlemeyi andıran ifadeler bazen de kafiyeli sözlerle örüntülenmiş metinler geleneksel halk tiyatromuzu çağrıştırmaktadır. Aşağıda yer alan *Ali Ayşe'yi Seviyo* oyunundaki bölüm buna güzel bir örnektir:

*“OYUNCU: Neyse efendim, nasıl derler, sözün uzunlu/ kaçırırırır muhabbetin tadını tuzunu/ İyisi mi 'Al gözüm seyreyle' diyerek/ açalım perdemizi/ görelim gül cemalimizi!” (Sümer, 2013, s. 9).*

Ayrıca bu bölümde, diyaloglar veya müzikle ifade edilen yerlerde doğrudan ifade etmenin yanı sıra tersini söyleme veya ironik bir dil kullanımını da görmekteyiz. Bunlar da geleneksel tiyatromuzdan yansıyan izlerdir.

Görüldüğü gibi Türk tiyatrosundaki epik oyun metinlerinin giriş bölümleri incelendiğinde politik, siyasal veya toplumsal düzen sorununun konu edildiği dikkat çeker. Bunun yanında benzerlikler olması sebebiyle epik tiyatro biçiminde yazan çoğu yazarımızın geleneksel tiyatro türlerimize ait bazı kullanımları eserlerine yerleştirdikleri fark edilir. Yazarlarımız epik tiyatro ile geleneksel tiyatroyu

sentezlemişler, giriş bölümlerinde oyunun nasıl ve ne şekilde ilerleyeceğinden söz ederek okuyucuda ve seyircide merak duygusunu köreltmeyi hedeflemişlerdir.

## 2.Ara oyun kullanımı

Ara oyun kullanma, epik tiyatrodaki karşımıza çıkan bir biçim özelliğidir. Bununla oynanacak her epizottan önce bir ön temsil ortaya konur. Burada epizotta nelerden bahsedileceği, nerede ve nasıl gerçekleşeceği konusunda bilgi verilir. Ara oyun bölümlerinde genellikle ön planda olan anlatıcıdır. Anlatıcı bazen tek başına seyirciye yönelerek bazen de diğer oyun kişileriyle doğal bir diyalog içine girerek oyunun seyri ile alakalı bazı ipuçlarını ortaya koyar.

*“ANLATICI: Evet öyle gördüler... Çok aç kaldı, işsiz kaldı, evsiz kaldı... Bir iki yıl içinde çok acı çekti Asiya... Sonunda bir fabrikada iş buldu. Çalışmaya başlayalı iki ay kadar olmuştu. Halinden memnundu. Bir gün fabrikaya, fabrikanın sahibi gelmişti... Yaşlı bir adamdı. Fabrikanın müdürlüğünü yeğenine bırakmıştı... Ve büyük patron yeğenini terletiyordu...”* (Öngören, 2014, s. 99)

Epik tiyatro anlayışıyla yazılan bazı eserlerin ara oyunlarında ise asıl oyundan farklı bir kurgu söz konusudur. Bu da bir nevi oyun içinde oyun biçimidir. Bahsedilen teknikte, ön temsillerle seyirciye bir nevi oyunun ne şekilde ilerleyeceğinin yol haritası sunulur. Seyirci bu ara oyunlarla, epizotlarda olacakları öğrendiğinden, oyun üzerine düşünmeye koyulur. Vasıf Öngören'in, *Oyun Nasıl Oynanmalı* eserinde bu tekniği kullandığı görülür:

*“SUNUCU: Öyleyse size başarılar dileyelim. Şansınız bol olsun. Sevgili izleyicilerimiz şimdi birlikte hayata dair bir oyun izleyeceğiz. Lütfen oyunu dikkatle izleyelim çünkü yarışmamız bu oyun üzerine... Sorumuz açık. Bu oyun nasıl oynanmalı? (Notere)”* (Öngören, 2014, s. 150)

Brecht'in tiyatrosunda kullandığı bu kullanım, Türk tiyatrosunda *Oyun Nasıl Oynanmalı*'nin yanı sıra epik tiyatro şeklindeki başka eserlerde de kullanılmıştır. *Düğün ya da Davul ve Asiya Nasıl Kurtulur* bu eserlere örnek olarak verilebilir. Sanatçılarımızın ara oyun kullanımıyla epizotlarda nelerden bahsedileceğini seyirciye ve okuyucuya aktarma düşüncesi vardır. Bu şekilde seyircinin veya okuyucunun epizota farklı gözle bakması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Ara oyunlar epizotlardan önce gelerek oyunun nasıl ilerleyeceğini ortaya koyar. Epik tiyatrodaki merakın kırılması anlayışının bir ürünü olan bu bölümler, seyircinin oyun üzerine düşünce üretmesinin yolunu açar. Sahnenin başında merakı giderilen seyirci olayların gidişatını değil bunların ortaya çıkış nedenlerini sorgulamaya başlar (İri, 2017, s. 144).

## 3.Epizotlarda başlık kullanımı

Brecht'in epik tiyatrosunda biçim olarak öne çıkan en önemli özelliklerden biri epizodik yapı kullanımıdır. Bu yapının sonucu olarak oyunların kısa kısa bölümlerden oluştuğu görülür. Bu şekillendirmenin temeli Brecht'in gerçeğe yönelişi ile bağlantılıdır. Ona göre gerçeği anlayabilmenin ilk koşulu onu parçalara ayırmaktır (Oktay, 1986, s. 153). Bu epizotların da her biri oyun içinde ayrı bir yere sahiptir. Brecht'in tiyatro anlayışında bunlar birbirinden bağımsız bölümlerdir. Üstelik kendi içinde anlamlı bağımsız epizotlar bir başka epizotun sebebi veya sonucu değildir (Turan, 2014, s. 3).

Epizotlar bütünü anlaşılmaması noktasında önemli parçalardır. Seyircinin bu kesitlerden hareketle bazı çıkarımlarda bulunması amaçlanır. Oyunun özünü odaklanılması burada önem arz eder. İzleyicinin dikkatinin korunması adına, oyunun nasıl gelişeceği konusunda bir merak içine girmesi istenmez.



Bunun için de bazı teknikler uygulanır. Bunlardan biri de her epizotun öyküyü kapsayacak başlığının olmasıdır (Kesting, 1985, s. 76). Çünkü bir nevi bu başlıklar epizottaki olaylarla ilgili olarak seyirciye ön bilgi sunar (Çelik, 2010, s. 119).

Türk oyun yazarları epizotlara başlık verilmesinde iki tercihte bulunur. Bunlardan ilki epizotların tablo, sahne, oyun veya epizot adlarıyla ifade edilmesidir. Bu kullanımda oyuna dair bazı noktaların sezdirilmesi gibi bir düşünce yoktur. İkinci kullanım ise epizotların bir başlıkla ifade edilmesidir. Seyirci ve okuyucu bu başlık niteliğindeki ifadelerden hareketle epizotlarda olacaklar hakkında çeşitli çıkarımlarda bulunurlar. Böylece merak duygusu ortadan kaldırılmış olur. Açıkça görülüyor ki başlık tercihindeki ikinci kullanım izleyici ve okuyucunun merak duygusunu ortadan kaldırılmasını sağlar. Epik tiyatro eserlerimizden *İşçi Babası Ömer Ağa ile Küçükhanımın Şoförü Recep, Düşün ya da Davul, Eşeğin Gölgesi, Gözlerimi Kaparım Vazifemi Yaparım* ve *Ali Ayşe'yi Seviyo*'da başlık kullanımı bu şekilde tercih edilmiştir. Özellikle Başar Sabuncu'nun kaleme aldığı *İşçi Babası Ömer Ağa ile Küçükhanımın Şoförü Recep* adlı eserde kullanılan başlıkların daha kapsayıcı oldukları dikkat çeker. "ÖMER AĞA SEVDALANIYOR" (Sabuncu, 2014, s. 22).

Tiyatro metinlerinde yer alan bu başlıkların hem oyunun okunması hem de sahnelenmesi esnasında okuyucunun ve seyircinin merakını giderecek şekilde yabancılaştırma tekniklerinin bazıları ile de kullanıldığı görülmektedir. Epik tiyatro sahnesinde projeksiyon ve bez üstüne yazılan yazılar oldukça işlevseldir (Horzum, 2019, s. 18). Özellikle bilime ve teknolojiye önem veren Brecht'in tiyatrosunda projeksiyon gibi yansıtıcılar oldukça önemlidir. Seyircinin dikkatinin ayakta tutulması için projeksiyon vasıtası ile yapılan açıklamalar epik tiyatrodaki güçlü bir yönüdür (Gürel, 1991, s. 321). Hem Brecht'in hem de Türk oyun yazarlarımızın epik tiyatro şeklindeki oyunlarının metinlerine baktığımızda projeksiyonu, bazen başlığın yazı olarak gösterilmesi bazen de epizot ile alakalı bir görselin yansıtılması için tercih ettikleri dikkat çeker. Projeksiyonun iki türlü de kullanıldığı *Zilli Zarife* oyunu buna en güzel örneklerdendir. "Projeksiyon: Tencere Dibin Kara, Seninki Benden Kara." (Taner, 1966, s. 62).

Fark edileceği üzere epik tiyatrodaki epizodik yapı önemli bir işleve sahiptir. Bu bağımsız epizotların seyircide ve okuyucuda herhangi bir merak oluşturmaması içinse başlık niteliğinde yazı ve görsellerin kullanımına yer verildiğini görmekteyiz. Bunun da bahsettiğimiz çeşitli yabancılaştırma etkileri kullanılarak yapılmaya çalışıldığı dikkat çeker.

#### 4. Projeksiyon- afiş ve benzeri kullanımlar

Projeksiyon, makineleşmenin tiyatroya kazandırdığı önemli bir kazanımdır (Onur, 2005, s. 65). Bilime, teknolojik gelişmelere önem veren Brecht de tiyatrosunda projeksiyon kullanmaya özen göstermiştir. Yansıtıcı kullanımı, epik tiyatro için önemli olan yabancılaştırmanın sağlanmasında mühim bir yere sahiptir (Özmen, 2012, s. 3).

Brecht ve Türk tiyatrosundaki epik tiyatro yazarları oyunlarında projeksiyonu çeşitli amaçlarla kullanmıştır. Epizot başlıklarının veya epizotlar ile ilgili görsellerin yansıtılması en çok tercih sebeplerindedir. Bu şekilde projeksiyon yardımıyla seyircinin oyunun devamı konusunda fikir edinmesi istenir. Epik oyunlarımızdan *Ayak Bacak Fabrikası, Keşanlı Ali Destanı* ve *Zilli Zarife*'de bu kullanım açık bir şekilde görülmektedir.

"Projeksiyon: Vatandaşları Kötürümlükten Kurtaracak Çara Bulunamadı. Yardımdan da Bir Şey Çıkmadı. Vatandaşlar Geceli Gündüzlü Kutsal Göle Taşındılar. Herkes Duaya!" (Çağan, 2018, s. 59).

Projeksiyon kullanımıyla aynı işleve sahip başka yabancılaştırma unsurları da kullanılır. Yazılı nesnelere, tabelalar veya afişler epik oyunlarda yine benzer sebeplerle tercih edilmiştir. Oyunların nasıl süreceğine ilişkin önemli bazı bilgiler, yer ve zaman hususiyetleri ve oyun hakkında bazı ayrıntılar bu yolla seyirciye aktarılır. *Nafile Dünya, Arafta Kalanlar* ve *Bir Şehnaz Oyun* bu kullanımın olduğu eserlerdendir.

*“Bir gürlüğü efekti ve dehşet saçan ışıklar içinde, Başmelek iki yanında birer Melek ile “yıldırım gibi” sahneye iner. Aynı anda elma ağacının önünde ve cennet bahçesinin çeşitli yerlerinde “dünyaca” ve “cennetçe” dillerinde yasak, Semavi Bölge! vb. yazılı tabelalar belirir.”* (Onay, 2007, s. 66).

Afiş, projeksiyon vb. kullanımlar, oyunlarda seyircinin merakını giderici işlevlerde kullanılmaktadır. Bu gibi yabancılaştırma etkileri ile seyircinin ilgisi ayakta tutulmaya çalışılır.

## 5. Anlatıcı

Epik tiyatro, göstermeye dayalı bir tiyatro anlayışına sahiptir. Canlandırma yerine anlatmayı temel olan epik tiyatronun yabancılaştırmaya yönelik özelliklerinden biri de anlatıcının olmasıdır (İri, 2020, s. 249). Anlatıcı, epizotlarda bahsedilecekler hakkında seyirciye ipuçları verir. Bir nevi o, oyunu yönlendiren kişidir. Yönlendirme yaparken seyirciye eleştiri için yol açar. Ayrıca anlatıcı, seyirciye sürekli sahnedekinin bir oyun olduğunun aktarımını yapar (Dinç, 2021, s. 36). Böylece seyircinin daima uyanık tutulması sağlanmış olur.

Epik tiyatro şekliyle yazılmış oyunlarda anlatıcı önemli bir misyona sahiptir. Özellikle epik-diyalektik tiyatro anlayışının, karşı olduğu özdeşleşmeyi ortadan kaldırdığını görmekteyiz. Anlatıcı niteliğindeki bu oyun kişilerinin, oyun içinde birçok görevinin olduğu dikkati çeker. Başlıca anlatıcı işlevleri, yabancılaştırmamın sağlanması ile seyircinin oyuna kapılıp gitmesini engelleme ve sonraki sahnede olacakları belirterek merak köreltmedir (İri, 2017, s. 142). Bu işlevlerin kullanılması açısından özellikle Turgut Özakman'ın epik oyunları öne çıkmaktadır. *Resimli Osmanlı Tarihi* adlı eserdeki anlatıcı kullanımını buna güzel bir örnektir:

*“ANLATICI: Elalem bir padişahın üç oyun çıkarırken bu şaşkın yazar, bir oyuna üç padişah koymuş. Düpedüz israf! Allaha otuz altı padişah var. Bütün yazarlarımıza yeter de artar bile. Şimdi benim anladığım, Veliht Murat Efendi'yi göreceğiz.”* (Özakman, 1999, s. 188).

Geleneksel Türk tiyatrosu tıpkı epik tiyatro gibi açık biçimli göstermeye dayalı bir oyun anlayışına sahiptir. Benzer yapıya sahip olduklarından sanatçılarımız Brecht etkisi ile geleneksel- epik karışımı oyunlar kaleme almışlardır. Yazılan oyunların birçoğunda anlatıcı nitelikli oyun kişilerine yer verildiği görülür. Yazarlarımızın oyunlarında yer alan anlatıcılarına, geleneksel halk tiyatromuzdan da bazı özellikler eklemiş oldukları açıktır. Özakman'ın *Fehim Paşa Konağı*'ndaki anlatıcı tam da bu özelliklere sahiptir. Özellikle 'Al gözüm seyreyle' ifadesi bu noktada oldukça önemlidir:

*“ANLATICI: (...) Fehim Paşa konağının arkasında dar bir sokak/ Bir küçük kahve/ Al gözüm seyreyle/ Bakalım İstanbul'da neler olacak”* (Özakman, 1999, s. 75).

Türk tiyatrosundaki epik oyun anlayışıyla yazılan temsillerde anlatıcı, farklı şekillerde kullanılmıştır. Anlatıcı kişiler bazen oyun içinde doğal yapılarıyla görülürken bazen de epizot öncesinde anlatıp çekilen bir rolde karşımıza çıkar. Ayrıca epizot öncesindeki ön oyunlarda başka kurgular içinde de yer aldıkları görülmektedir. Bazı oyunlarda ise sabit bir anlatıcı yoktur. Ancak çeşitli diyalog şekilleri ile sonraki epizotun nasıl devam edeceğine ilişkin ifadelerle yer verildiği dikkatleri çeker.

Göstermecî tiyatro anlayışında anlatıcı rolündeki kişi, epik tiyatrodaki Brecht'in seyircinin merakını kırma anlayışına uygun olarak şekillendirildiği rahatlıkla fark edilebilir. Bu sayede izleyici oyuna dalıp gitmez. Anlatıcı sayesinde oyunun nasıl devam edeceğini öğrendiğinden temsilin özü hakkında düşünmeye yönelir.

## 6. Tarihselleştirme

Bertold Brecht çeşitli görüşler sonrasında Marksizm'de karar kılmıştır. Bu dünya görüşünü benimsemesinin ardından tiyatrosunu da buna göre şekillendirmiştir. Örneğin epik tiyatrosunun en önemli yabancılaştırma etmenlerinden olan tarihselleştirmenin altyapısında Marksizm'in tarihe bakışı vardır. Marksizm ile tarih, sebep-sonuç açısından değerlendirilmiş olup, gelişim yasalarıyla bunun değiştirilebilir bir olgu olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (Gençtürk, 2009, s. 24). Brecht bu anlayışla olaylara tarihsel açıdan bakmayı tercih etmiştir. Sorun oluşturan noktaları tarihsel açıdan değerlendirip bu noktaların değişebilir olduğunu göstermeyi amaçlamıştır (Gürtunca, 2018, s. 23). Alman sanatçının, tiyatrosunda bunu esas almasının önemli bir nedeni vardır. O, aslında geçmişle bugünü ilişkilendirip geleceği inşa edilebileceğine inanır. Böyle bir anlayış da Brecht'te alışılmadık bir tarih yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Tarihe farklı bakabilmek için tarihi sürecin farklılaştırılmasına önem vermiştir (Gençtürk, 2009, s. 31). Bu şekilde seyircinin oyunda anlatılanlara farklı açıdan bakmasına olanak tanımıştır.

Epik tiyatrodaki tarihi olaylara farklı yönden yaklaşılması söz konusudur. Olaylar tarihi süreç içinde cereyan ettiği şekliyle verilmeyiz. Bu noktada seyirciye olay ve durumların farklı bir gelişimi gösterilir. İzleyici ve okuyucu kafasındaki tarihi bilgiler ile anlatılanları karşılaştırır ve tarihi süreç üzerine düşünce üretimi içine girer. Bunu sağlayan ise seyircinin merak duygusunun kırılmasıdır. Bahsedilen tarihi olaya az çok vakıf olan seyirci ve okuyucu o andan itibaren oyunun nasıl gelişeceğiyle ilgilenmez. Artık seyircinin odak noktası ne anlatıldığıdır. Dikkatini ifade edilenlere veren izleyici bildikleri ile anlatılanları kıyaslama yoluna gider. Böylece yeni düşüncelerin önü açılır. Bu yolla yaşananların bir kader olmadığını, değiştirilebilir olduğu sezinletilmeye çalışılır.

Bazı oyun yazarlarımızın eserlerinde epik tiyatrosunun tarihselleştirme tekniğine uyarak tarihi olay ve süreçleri konu aldıkları görülür. Sanatçılarımızın bu çerçevede en çok Osmanlı'nın son zamanlarını ele aldıkları dikkat çekmektedir. Bu dönem üzerinden içinde bulunulan zamana bazı göndermeler vardır. Oyun yazarları yaşadıkları dönemdeki bazı sorunları tarihselleştirme tekniği ile bahsedilen dönemden yola çıkarak ifade etme tercihi içine girmişlerdir. Bu yolu en çok kullanan tarihselleştirmeye oyunlarında en fazla yer veren sanatçı olarak Turgut Özakman karşımıza çıkmaktadır. Özakman, dört oyununda da Osmanlı döneminin son zamanlarını konu edinmiştir. *Sarınar 1914*, bu oyunlardan biridir.

*"ANLATICI: Evvel zaman içinde geçer olayımız. /Günümüzle ne ilgisi var ne ilişkisi, /Sözümüz ortaya zaten darılmaca yok, /Ta 1914 yılındayız. (...)"* (Özakman, 1999, s. 7).

Epik tiyatrodaki, çeşitli yabancılaştırma teknikleriyle seyircinin oyunla ve oyuncularla kendini özdeşleştirmesini engelleme düşüncesi vardır. Bunu sağlamak için yapılacaklardan biri de duygusallığın ortadan kaldırılmasıdır. Brecht anlatacağı olaylara bu noktadan da yaklaşır. Bu yüzden sahnede gösterileni coşkudan arındırma amacıyla eski bir öykünün yeni bir öyküden daha işlevsel olacağı kanısına varmıştır (Benjamin, 1984, s. 40). Bundan dolayı o, tiyatrolarında bilindik hikayelere yönelmiştir. Bu öykülerin anlatılması seyircide ve okuyucuda merak duygusunu kırıcı bir işleve sahiptir. Brecht'in tıpkı tarihi olaylarda olduğu gibi bilinen hikayelere yönelmesinin sebebi yine seyirci ve okuyucunun oyunda ne anlatılacağına değil de nasıl ele alındığına dikkatini vermesi içindir.

Geleneksel tiyatromuzun bu noktada epik tiyatro ile benzer yaklaşım içinde olduğu görülür. Eski öykülerin oyun malzemesi yapılması tercihi geleneksel oyunlarımızda da vardır. Geleneksel tiyatro seyircisi genellikle oynanan oyunun hikâyesini bilir ve bu yüzden nasıl oynandığına ve taklit edildiğine odaklıdır (Pekman, 2001, s. 87). Bu noktada şunu da belirtmeliyiz ki iki tiyatro anlayışının amacı farklı olduğundan dolayı bu merak törpüleme işlemi farklı niyetlerle yapılmaktadır. Epik tiyatrodaki politik eleştiri ve düşünceye imkân tanımak maksadı mevcutken geleneksel tiyatromuzda ise eğlence temelli bir yaklaşım vardır.

Belirttiğimiz bazı farklılıklara rağmen hem epik tiyatrodaki hem de geleneksel tiyatrodaki anlatılabilen hikayelerden yola çıkma tercihi benzer düşüncelerle kullanılmıştır. Çünkü temelde seyircinin olayın nasıl devam edeceğine odaklanmasını önleme düşüncesi vardır. Bu anlayış epik tiyatrodaki daha sistematik halde ele alınmaktadır. Oyunlarda tarihselleştirme yoluyla tarihi olaylardan veya bilinen hikayelerden bahsedilmesi seyircinin oyuna dalmayıp gösterilenler üzerine düşünmesini sağlamaktadır.

## 7. Enstrümental müzik ve şarkı kullanımı

Epik tiyatrodaki müzik ve şarkılar çokça tercih edilir. Brecht, müziğin etkili bir faktör olduğunu bilmektedir. Ancak onun bu noktada tercihi farklıdır. Alman yazarın anlayışında dramatik tiyatromun aksine bir kullanım söz konusudur. Epik tiyatrodaki müzik, oyunu kesintiye uğratmak ve seyircinin olaylara dalıp gitmesini engellemek için kullanılır (Horzum, 2019, s. 54). Şöyle de diyebiliriz ki, müzik ve şarkı kullanımı oyunlarda önemli bir yabancılaştırma tekniğidir. Yadırgatma yoluyla seyirci müzik aracılığıyla oyuna yaklaşmak yerine uzaklaştırılır (Çelik & Şen, 2010, s. 34). Bunun sağlanması için de oyunlarda uyumsuz söz-müzik ilişkisi kullanılır.

Brecht'in anlayışına göre müzik ile uyumsuz olsa da şarkı sözleri büyük önem arz eder. Müzikli mesajlar, şarkılar aracılığıyla vurgulanır (Brecht, 1993, s. 99). Brecht'in oyunlarına ve Türk tiyatrosundaki epik oyunlara baktığımızda şarkıların seyirciye çeşitli iletiler aktardığı açıktır. Bu açıdan bakıldığında epik tiyatro ile geleneksel tiyatromuz ayrılır. Epik tiyatrodaki şarkılar sahne konularıyla ilintili seçilmektedir (Özmen, 2012, s. 3). Brecht şarkı sözlerinin seyirci üzerinde işlevsel olmasını ister. Bu yüzden epik oyunlarda müzik, iletici bir tutumla şekillendirilir (Çelik & Şen, 2010, s. 32). Türk tiyatrosundaki epik oyunlara baktığımızda bunu açık bir şekilde görmekteyiz. Oyun metinlerindeki müzikli söz ve şarkı kullanım yerlerinde genellikle düzen bozukluğu, kapitalist sistem, siyasal ve ekonomik sorunlar gibi toplumsal hayatımızdaki birtakım problemlerin dile getirildiği hemen fark edilir. *Keşanlı Ali Destanı*, *Zilli Zariife*, *Eşeğin Gölgesi* ve *Nafile Dünya* oyunları buna örnekler. *Eşeğin Gölgesi*'ndeki müzikli bölümlerde bu sorunlara çokça rastlanır:

*"BÜTÜN OYUNCULAR: Bu ülkede bir düzendir/ Tutturulmuş/ Gidermiş/ Açık gözler/ Başa geçmiş/ Bildiğinçe yaşarmış/ Kimi emir olmuş sarayda/ Kimi şeyh geçinir tekkede/ Kiminin eli işde gözü oynasta/ Cahilleri yoksulları/ Yolarmış."* (Taner, 2021, s. 9).

Başka açıdan bakarsak müzikli şarkı kullanımı epik tiyatrodaki bir anlatım tasarrufu da sağlar. Şarkılı bölümler, metnin çok uzun bir şekilde vereceği diyalogu veya sahneyi, yoğun bir anlatımla kısa süre içinde sunma imkânı verir (Dinç, 2021, s. 779). Bu şekilde oyunda bazı hususların uzun uzadıya anlatılmasının önüne geçilmiş olur. Haldun Taner, oyuna bu katkısından yararlanan sanatçılarımızdandır. *Keşanlı Ali Destanı*'nda bu kullanıma rastlanmaktadır:

*"POLİTİKACI: Bir sabah açtk ki radyoyu/ Silahlı Kuvvetler/İhtilal/Eh bizde de asker/Kanı var/Anayasaya bir evet/Yaşasın zinde kuvvetler/Yaşasın Kurucu Meclis/Düğün olur mu kambersiz/Yine dönüp dolaşp/Milletvekili/Bendeniz"* (Taner, 2020, s. 63).

Müzikli söz ve şarkıların oyunlardaki işlevlerine gelinecek olursa bunların çeşitli sebeplerle oyun metinlerine serpiştirildiğini görmekteyiz. Müzik ve şarkının işlevlerini; sözlerin ön plana çıkarılması ile oyunun düğüm noktalarının belirginleştirilmesi, oyun parçalarının bağlanması veya kişilerin seyirciye tanıtılması şeklinde sıralayabiliriz (Pekman, 2012, s. 24). Bu işlevlerden biri olan epizotların bağlanması görevinin, seyircide merak duygusunu törpüleyici bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü çoğunlukla anlatıcı görevindeki oyun kişisi veya koro, bir sonraki epizotla alakalı bazı bilgileri müzikli parçalarla ifade eder. Bu şekilde epik tiyatrodada seyirciye oyunun ne şekilde devam edeceğine dair ipuçları verilir.

Enstrümental müzik ve şarkı kullanımı epik tiyatrodada önemli bir yere sahip olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Dramatik tiyatrodanın aksine olan bir kullanımın tercih edildiğini metinlerden de fark etmek mümkündür. Bu müzikli sözlerin seyirciye yönelik tesirlerinden biri de merakın giderilmesidir. Epik tiyatrodada epizot geçişlerinde bu müzikli sözlerin bazı yerlerde tercih edildiğini görmekteyiz. Bunun da temel amacının merak duygusunu törpülemek olduğu yukarıda bahsedilmiştir. Böylelikle seyirci bu şekilde anlatılanlar üzerine düşünmeye sevk edilir.

## 8.Koro kullanımı

Brecht'in ortaya koyduğu epik tiyatrodada müziğe fazlasıyla önem verdiği görülür. Bu yolla oyun yer yer kesintiye uğratılır. Böylece seyircide yabancılaştırma oluşturulmaya çalışılır. Bu yabancılaştırma yöntemini daha da çeşitlendirmek için Brecht, koro kullanımına yönelir. Böylece oyunlarına daha da canlılık getiren Alman sanatçı, bu unsuru çeşitli işlevlerle de kullanmayı ihmal etmemiştir.

Koronun oyunlarda çeşitli maksatlarla kullanıldığı görülmektedir. Seyircilere bilgi verme, bilinmeyen olaylar hakkında açıklama yapma koronun görevlerindedir (Doğan, 2009, s. 412). Koronun epik oyunlardaki işlevleri sadece bu kadarla kalmaz. Koronun sözleri ve şarkıları oyunla ilgili yorumlar içerir ve oyunda daha sonra neler olacağını özetlemesini içinde barındırır (Çelik & Şen, 2010, s. 33). *Bir Şehnaz Oyun*'da bu kullanım açık bir şekilde görülmektedir:

*"KORO: Bu cümbüş hep böyle sürer mi/ Yoksa baht, gün gelir döner mi/Düşünme derinden derine/ Gidelim Hurşit'in yerine (...)"* (Özakman, 1999, s. 259).

Koronun ifadelerine dikkat edildiğinde ele alınan düzene dair bazı sorgulamalar yapıldığı ayrıca da oyunun nasıl gelişeceğiyile alakalı seyirciye ve okuyucuya bir bilgi verildiği dikkat çekmektedir.

Belirttiğimiz gibi koronun işlevlerinden biri de neler olacağını özetleme görevidir. Tiyatro yazarları, oyunlarında genellikle bu noktada anlatıcı kullanırken bazı yazarlar ise anlatıcının yerine koroyu kullanmayı yeğlemiş olup bu şekilde seyirciye oyunun ilerleyişi hakkında bilgi sunarlar.

Görüleceği üzere epik tiyatrodada, çeşitli işlevlere sahip olması yönüyle önem arz eden koro kullanımı, seyircide merak duygusunun yok edilmesinde de önemli bir unsurdur. *Keşanlı Ali Destanı*, *Ali Ayşe'yi Seviyo* ve *Bir Şehnaz Oyun* eserlerinde bu kullanıma yer verildiği görülür.

## Sonuç

Dramatik tiyatrodada oyunun sonuna kadar seyircideki merakın canlı tutulmaya çalışıldığı görülmektedir. Oyunlarda hiçbir şekilde gidişatla ve sonla ilgili ifadelerle yer verilmez. Böylece izleyici ve okuyucuların oyunla özdeşleşebilmelerinin önü açılır. Dramatik tiyatrodada böyle bir yaklaşım söz konusuysen epik

tiyatrodaki ise tam tersi bir durum vardır. Bu tiyatro anlayışında seyirciye ve okuyucuya ara ara oyunun devamı ile ilişkin çeşitli şekillerde bilgi verilir. Böylece oyuna dalıp gitmesinin önüne geçilir.

Biçim olarak Doğu tiyatrosundan etkilenmiş olmaları sebebiyle epik tiyatro ile geleneksel tiyatromuz arasında benzerliğin olduğu görülür. Bu sebeple izleyicinin merakının giderilmesi noktasında bazı benzer tekniklerin uygulandığı kolayca fark edilmektedir.

Geleneksel tiyatromuzdan da izler taşıyan epik oyunlarımıza baktığımızda seyircinin ve okuyucunun oyunun nasıl süreceği hususunda merakının törpülenmesinde birçok tekniğin kullanıldığını görmekteyiz. Brecht'in epik tiyatro anlayışını incelediğimizde oyun yazarlarımızın bunları kullanmada hangi kaynaktan beslendikleri rahatlıkla anlaşılmaktadır.

Türk tiyatrosundaki epik biçimli oyunlarımızı incelediğimizde giriş bölümü, ara oyun, müzik ve şarkı kullanımı, koro, anlatıcı, projeksiyon-afiş kullanımı, tarihselleştirme ve epizotlara başlık verilmesinin merakın törpülenmesini sağlayıcı işlevde kullanıldıkları kolaylıkla fark edilir. Alman sanatçıdan etkilenen Türk oyun yazarlarının, bu tekniklere bahsettiğimiz maksat doğrultusunda eserlerinde yer verdiklerini görmekteyiz.

Bahsedilen kullanımlar aynı zamanda Brecht'in çok kullandığı yabancılaştırma teknikleridir. Bahsettiğimiz husustaki görevleri seyircinin oyuna dalıp gitmemesi için oyuna dair bilgiler sunmak olsa da eserlerde sadece bu görevlerde kullanılmadığını görmekteyiz. Burada Brecht'e ait bir özellik de ortaya çıkmaktadır. O, kullandığı hiçbir tekniğe tek bir işlev yüklememiştir. Onların oyunlarda birden çok işlevi vardır. Buradan hareketle belirtilen tekniklerin, tek görevinin merak gidermek olmadığı görülmektedir.

Merak giderici işlevde kullanılan tekniklerin oyunlarda yer alış durumlarına baktığımızda ise hepsinin birden kullanılmadığını fark etmekteyiz. Oyun yazarlarının bunlardan birkaçına veya birçoğuna oyunlarında yer verdiklerini görmekteyiz.

Oyunun nasıl ilerleyeceği hususunda bu tekniklerin kullanılmasının önemli bir neticesi vardır. Seyirci ve okuyucu bunların neticesinde, olayların ne şekilde ilerleyeceği ile alakalı az çok bilgi sahibi olmuş olur. Böylece tiyatroyu izleyenlerin ve okuyanların odağı oyunun nasıl ilerleyeceğinden ne anlatılmak istendiğine kayar. Böylece akıl yürütme ve mantık devreye girer, yeni düşünceler ortaya çıkar. Bu şekilde de epik tiyatromun asıl amacı olan toplum sorunları üzerinde bilinç sağlanarak toplumsal düzenin sorgulanmasının yolu açılır.

### Kaynakça

- Altıkulaç, R. (2003). *Oktay Arayıcı'nın Oyunlarında İroni Çeşitlemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- And, M. (2004). *Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aristoteles (2014). *Poetika* (S.Rıfat, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Benjamin, W. (1984). *Brecht'i Anlamak*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Brecht, B. (1993). *Tiyatro İçin Küçük Organon*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Brecht, B. (2011). *Epik Tiyatro* (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Agora Yayınevi.
- Çağan, S. (2018). *Bütün Oyunları*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Çelik, Y. (2010). Epik Tiyatro Neden ve Nasıl Yabancılaştırır?. *Sanat Dergisi*, 2, 117-127.

- Çelik, Y. & Şen, Y. (2010). Epik Tiyatrodaki Müzik; Oyun İçin mi, Oyuna Karşı mı?. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 5, 29-35.
- Dinç, A. (2021). *Haldun Taner'in Epik Tiyatrosunda Müzik*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç, A. (2021). Karl Marx'ın Yabancılaşma Kavramının Epik Tiyatro Müziğine Etkisi. *DTCF Dergisi*, 61(2), 774-788.
- Doğan, A. (2009), Türk Tiyatrosunda Brecht Etkisi. *Turkish Studies*, 4(1), 409-422.
- Ekinci, G. (2019). *Geleneksel Türk Tiyatrosunun Biçimsel Özelliklerinin Haldun Taner'in Oyunlarında Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Isparta.
- Erkoç, G. (1995). Çok Partili Dönemde Tiyatro Ortamı ve Kimlik Arayışı. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 12(12), 17-25.
- Fuat, M. (1984). *Tiyatro Tarihi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gençtürk, K. (2009). *Bertolt Brecht'in Tiyatro Oyunlarında Tarihsellik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göktaş, E. (2004). *Vasıf Öngören'in Tiyatro Dünyası*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Gürel, Z. (1991). Haldun Taner'in Keşanlı Ali Destanı Üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 307-323.
- Gürtunca, M. İ. (2018). *Türkiye'de Kabare Tiyatrosunun Başlangıcı, Gelişimi ve Bugünü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Horzum, E. (2019). *Brecht'in Epik Tiyatro Kavramı Üzerinden Vasıf Öngören'in Asiyeye Nasıl Kurtulur Oyununa Bir Reji Defteri Önermesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İri, E. C. (2020). Dostlar Tiyatrosu'nun Yeniden Üretimi Abdülcanbaz'da Yabancılaştırma. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 23(12), 223-258.
- İri, E. C. (2017). Vasıf Öngören'in Asiyeye Nasıl Kurtulur Oyunu Üzerine Epik Tiyatro Bağlamında Bir İnceleme. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 17, 132-150.
- Kesting, M. (1985). *Tarihte ve Çağımızda Epik Tiyatro*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Nutku, Ö. (1976). *Yaşayan Tiyatro*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Nutku, Ö. (2015). *Bertold Brecht ve Epik Tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Oktay, A. (1986). *Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları*. İstanbul: BFS Bilim Felsefe Sanat Yayınları.
- Onay, Y. (2007). *Toplu Oyunları-1*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Onur, A. (2005). *Bertold Brecht ve Epik Tiyatro* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Öngören, V. (2014). *Bütün Oyunları*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Özakman, T. (1999). *Toplu Oyunları-2*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Özmen, Ö. (2012, 26 Temmuz). Epik Tiyatronun Öncüsü: Bertolt Brecht ve Cesaret Ana. Erişim adresi: <https://www.tiyatrodunyasi.com/makaledetay.asp?makaleno=2129>
- Öztürk, A. (2012). Sanat-Siyaset İlişkisi Açısından Vasıf Öngören'in "Oyun Nasıl Oynanmalı" Metnine Bakış. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 21(2), 1-16.
- Pala, B. Ç. (2009). Oktay Arayıcı'nın Oyunlarında Geleneksel Tiyatronun ve Epik Tiyatronun İzleri Bir Reji Çalışması "Rumuz Goncağül". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pekman, Y. (2001). *Çağdaş Türk Tiyatrosunda Geleneksellik*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pekman, Y. (2012). Haldun Taner Tiyatrosunda "Yabancılaştırma". *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi*, 7, 16-39.
- Polat, E. (2019). *Türkiye’de Epik Tiyatronun Tarihsel Gelişimi ve Bu Bağlamda Vasıf Öngören’in Zengin Mutfağı Oyununun Sahne Tasarımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Sabuncu, B. (2014). *İşçi Babası Ömer Ağa ile Küçükhanımın Şoförü Recep*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Sözeri, C. (2019). *Epik Tiyatronun Y (yabancılaştırma) Efektini Üzerinden Franz Kafka’nın Dava Adli Romanının Tiyatro Oyununa Uyarlanma Sürecinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Sümer, D. (2013). *Ali Ayşe’yi Seviyo*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Şener, S. (2006). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Ankara: Dost Yayınevi.
- Taner, H. (2021). *Eşeğin Gölgesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taner, H. (2019). *Gözlerimi Kaparım Vazifemi Yaparım*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taner, H. (2020). *Keşanlı Ali Destanı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taner, H. (1966). *Zilli Zarife*. Devlet Tiyatroları Arşivi.
- Töre, E. (2016). *Geleneksel Türk Tiyatrosu*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Turan, A. (2014). *Haldun Taner’in Gözlerimi Kaparım Vazifemi Yaparım ve Eşeğin Gölgesi Oyunlarının Bertolt Brecht’in Üç Kuruşluk Opera ve Sezuan’ın İyi İnsanı Oyunları ile Karakter Ögesi Bakımından Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgay, N.Ö. & Bozkurt Katıkçı, K. (2018). Epik Tiyatroda Müzik. *İdil Dergisi*, 52(7), 1601-1608.
- Yalçın, E. (2013). *1960-80 Dönemi Toplumcu Tiyatromuzda Görülen Biçim Sorunsalı: Toplumcu Tiyatro Yazarlarımız Üzerine Eleştirel Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zeybek, H. (2007). *Düğün ya da Davul*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.



**28. Varoluşun dayanılmaz ağırlığı: Gülten Akın'ın oyunlarında kadının temsili<sup>1</sup>****Bahanur GARAN GÖKŞEN<sup>2</sup>**

**APA:** Garan Gökşen, B. (2023). Varoluşun dayanılmaz ağırlığı: Gülten Akın'ın oyunlarında kadının temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 439-448. DOI: 10.29000/rumelide.1342129.

**Öz**

Türk edebiyatının en özgün şairlerinden olan Gülten Akın'ın şiirleri gibi oyunları da kadına özel bir yer ayıran, kadının aile ve toplum içerisindeki konumunu sorgulayan, feminist okumalara elverişli metinlerdir. *Batak*, *Babil'de Bir Kadın*, *Kızlar Değirmeni* adlı oyunlarında kadının ataerkil toplum içerisindeki konumu "anne", "eş", "sevgili" rolleriyle temsil edilir. Erkeğin kadına yüklediği bu roller; toplum içerisinde kadının özgürlüğünü sınırlayan, sesini kisan, pasif bir özneye dönüştürerek eylemlerini engelleyen kalıplara dönüşür. Simone de Beauvoir; varoluşçu feminizmin temelini oluşturan *İkinci Cins* adlı eserinde, erkek yazarların yapıtları ekseninde ataerkil toplumlarda kadının nasıl ötekileştirildiğini derinlikli bir incelemeyle ele alır. Döneminde büyük ses getiren ve feminist incelemeler açısından önemli bir kaynak oluşturan bu eser, kadının ataerkil toplumda yüklenen rollerle olan savaşını ve kadın kimliğiyle var olma mücadelesini konu edinir. Gülten Akın'ın oyunlarına feminist bir okumayla yaklaşıldığında kadının toplumsal cinsiyet rollerinden kurtulma çabasının, kendi kimliğini oluşturma savaşının ve özgürlük arayışının oyunların öne çıkan yönleri olduğu görülür. Oyunlardaki kadınlar bazen ataerki karşısında durarak varoluşsal bir mücadeleye girişirken bazen de edilgen bir konumda erkeğin otoritesine boyun eğer. Gülten Akın, kadının varoluş mücadelesini merkeze alan oyunları vasıtasıyla erkeğin "anne", "eş", "sevgili" rolleri ile sınırlandırarak ötekileştirdiği kadınlar üzerine okurları düşünmeye teşvik eder. Bu yazıda feminist eleştirinin önde gelen yazarlarının ve bilhassa Simone de Beauvoir'ın varoluşçu feminizme dair çalışmalarından hareketle Gülten Akın'ın üç oyunu incelenecek, bu oyunlardaki kadın karakterler ekseninde kadınların yüklendiği rollerle ataerkil sistem içerisinde varoluş savaşı değerlendirilecektir.

**Anahtar kelimeler:** kadın, erkek, varoluşçu feminizm, toplumsal cinsiyet, Türk edebiyatı

**The unbearable weight of existence: representation of woman in Gülten Akın's plays****Abstract**

Gülten Akın, one of the most original poets in Turkish literature, reserves a special place for women in her plays, just like in her poems. These texts are suitable for feminist readings that question the position of women in the family and society. In her plays such as *Batak*, *Babil'de Bir Kadın*, *Kızlar Değirmeni*, the woman's position in patriarchal society is represented through roles such as "mother", "wife", and "lover". These roles imposed on women by men turn into patterns that limit women's freedom, silence their voices, and return them into passive subjects, hindering their actions. Simone de Beauvoir, in her work *The Second Sex*, which forms the basis of existential feminism,

<sup>1</sup> Bu yazı, Yeni Yüzyıl Üniversitesi tarafından 5-6 Mayıs 2016 tarihinde düzenlenen "4. Kadın Yazarlar Sempozyumu: Gülten Akın Edebiyatı" adlı toplantıda bildiri olarak sunulan ve *Kitaplık* dergisinin Mayıs-Haziran 2018 tarihli 197. sayısında (154-158. sayfalarda) yayımlanmış olan yazının yeniden ele alınarak genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, (İstanbul, Türkiye), bahanurgarangoksen@arel.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5852-8113 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342129]

deeply examines how women are otherized in patriarchal societies through the works of male writers. This influential work, which made a great impact in its time and constitutes an important resource for feminist studies, focuses on women's struggle against the roles imposed on them in patriarchal society and their fight for existence with their female identity. When approached with a feminist reading, Gülten Akin's plays reveal the prominent aspects of women's efforts to break free from gender roles, to establish their own identities, and to seek freedom. In the plays, women sometimes engage in an existential struggle by standing against patriarchy, while at other times, they passively submit to the authority of men. Through her plays that revolve around the struggle of women's existence, Gülten Akin encourages readers to reflect on women who are marginalized and limited by men's roles as "mother", "wife", and "lover". In this article, three plays by Gülten Akin will be analyzed based on the works of prominent authors of feminist critique and particularly the works of Simone de Beauvoir on existentialist feminism, the roles imposed on women and their struggle for existence within the patriarchal system will be evaluated according to the female characters in these plays.

**Keywords:** women, men, existential feminism, gender, Turkish literature

## Giriş

Edebiyatımızda şiirleriyle tanınan Gülten Akin tiyatro türünde de eserler vermiştir. *Batak, Kapılar Pencere, Çıkış, Babil'de Bir Kadın, Babil'de Bir Yusuf, Kızlar Değirmeni* ve *Keloğlan* adıyla yedi oyun kaleme alan Akin'ın bilhassa *Batak, Babil'de Bir Kadın* oyunları ile *Kızlar Değirmeni* adlı radyo oyunu toplumsal cinsiyet rollerinin öne çıktığı, feminist incelemelere müsait eserlerdir. Bu oyunlarda kadının ataerki sistemdeki konumu "anne", "eş", "sevgili" rolleriyle temsil edilmekte ve erkeğin kadına yüklediği bu roller sebebiyle kadın hem eylemleri hem de düşünceleri üzerinden tahakküm altına alınmaktadır.

Toplumsal cinsiyet kavramı; biyolojik bir ayırmadan ziyade kadın ile erkeğe toplum tarafından yüklenen kodlara karşılık gelmektedir, dolayısıyla "sosyo-kültürel bir olgu" olarak değerlendirilmelidir (Saygılıgil, 2020, s. 9). Nitekim "toplumsal cinsiyeti cinsiyetten farklı kılan, kadınların, erkeklerin egemenliği altında biyolojik, anatomik özelliklerinden kaynaklanan ikincil konumlarıyla, cinsiyetlendirilmiş bedenlerle mücadele etmektir" (Saygılıgil, 2020, s. 10). Feminizm ise temelde ataerki toplumlarda kadınların haklarını savunarak erkekler karşısında edilgen konumlarından sıyrılmasını sağlayan teorilere ve eylemlere karşılık gelir. Zira ataerki toplum yapısında kadının konumu, erkeğe bağlı nesne ya da özne olmasına göre şekillenmektedir:

Erkek, doğumundan itibaren avantajlıdır, kadının ise kendisini gerçekleştirme kurban ve nesne haline gelişi ile paralel açıklanır. Dolayısıyla egemen özne olan erkek, kadının cinselliği olan bir insan olmasını engeller. Kadın, kendi olma, kendini seçme, kendine sadık olma anlamında özü'nü ve oluş'unu gerçekleştirdiği anda, trajedisi sona erecektir (Eliuz, 2011, s. 222).

Eğitim vasıtasıyla kadınlık bilincine ulaşan, ekonomik bağımsızlığını elde ederek kendi ayakları üzerinde durabilen kadın, varoluş sürecini tamamlar ve erkeğe bağlı nesne konumundan özne konumuna geçer.

Feminizm, kadının varoluş mücadelesini gerçekleştirmesine ve toplumsal cinsiyet rolleri karşısında kendi kimliğini inşa edebilmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda eserleriyle feminizmin gelişmesine katkı sunan düşünürlerin önemli çalışmaları şu şekilde özetlenebilir:

19. yüzyıl sonlarıyla 20. yüzyılın başlarında etkin olan Birinci Dalga Feminizmin öncüleri konumundaki kadınlar yaşamın her alanında erkeklerle eşit haklara sahip olma talebiyle kamuoyunun gündemini belirlerken 1960'larda başlayıp 1990'lara uzanan İkinci Dalga Feminizmin

sözcüleri; bireyin kadın ya da erkek olarak taşıdığı biyolojik, fizyolojik özellikleri işaret eden cinsiyet (sex) ile kültürden kültüre ve zaman içinde değişebilen, toplumsallaşmayla öğrenilen sosyo-kültürel bir kurgu olarak toplumsal cinsiyet (gender) ayrımına vurgu yapmanın yanı sıra ataerkil toplum yapılanmasını, kapitalizmi, heteronormatif sistemi eleştiren bir tavrı benimsemişlerdir. Toplumsal cinsiyet kavramının 1960'larda yaygınlaşmasıyla birlikte kadınların özellikle sosyal bilimlerde, tarih, siyaset, hukuk, ekonomi, edebiyat gibi alanlarda görünürlükleri ve etkinlikleri araştırma konusu olmuştur (Uygun Aytemiz, 2020, s. 51-52).

Feminizm düşüncesinin gelişmesi sürecinde bilhassa İkinci Dalga Feminizmin temsilcilerinin çalışmaları, Gülten Akin'in oyunlarında öne çıkan toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi konusunda önemli veriler sunmaktadır. Varoluşçu feminizm olarak da adlandırılan İkinci Dalga Feminizmin öncüsü konumundaki Simone de Beauvoir'ın kitapları, kadının ataerkil sistem karşısındaki varoluş mücadelesini anlamlandırabilme sürecinin temel kaynakları olarak kabul edilmektedir. Simone de Beauvoir, Türkçede *Genç Kızlık Çağı*, *Evlilik Çağı* ve *Bağımsızlığa Doğru* adıyla 3 cilt hâlinde yayımlanan *İkinci Cins* adlı çalışmasında, bilhassa erkek yazarların eserleri ekseninde ataerkil toplumlarda kadının yerini derinlikli bir şekilde irdeler. Simone de Beauvoir farklı kadın tiplerini ele aldığı bu çalışmasında "kadının 'öteki'leştirilişinin tarihini maddi ve düşünsel boyutlarıyla araştırırken kadının yalnızca politika, ekonomi gibi alanlarda değil sanat ve edebiyat gibi üstyapı kurumlarında da ikinci konumda olduğunu belirtmiş; Breton, D. H. Lawrence, Stendhal gibi yazarların metinlerini çözümleyerek, edebiyatın kadının susturulmasına, dışlanmasına, 'öteki' olarak kurgulanmasına yaptığı katkıları saptamıştır" (Uygun Aytemiz, 2020, s. 59).

M. B. Mader ve K. Oliver'ın da belirttiği gibi Beauvoir, *İkinci Cins*'te Hegel ve Sartre tarafından geliştirilmiş felsefi düşünceyi kullanarak kadınların tarihsel bağlamdaki sorunlarını göz önüne sererken bunlar için çeşitli stratejiler öne sürmektedir (Mader ve Oliver, 2003, s. 312). Çalışmalarıyla kadının aile ve toplum içindeki yerini sorgulayarak cinsiyet rolleri konusunda farkındalık yaratan Beauvoir, Kate Millett'in *Cinsel Politikası* gibi kendisinden sonra yapılacak feminist çalışmalara da ilham olmuştur:

Fransa, Simone de Beauvoir'ın (1908-1986) 1949 yılında yayımladığı *Le Deuxième Sexe (İkinci Cinsiyet)* kitabının etkisiyle pek çok açıdan feminist teorisinin çıkış yeri olur. Binlerce kadın tarafından *İkinci Cinsiyet*'in nasıl cankurtaran simitliğini yapmış olduğunu anlamak için, yayımlandığı zamanın genel koşullarını kısaca gözden geçirmek gerekir. 1949'da Fransa'da feminizm, kendi aralarında kadın haklarını tartışan, kadınların "koşullarını" inceleyen birkaç organizasyona, gruba ve kişiye indirgenmiştir. Reformcu, burjuva ve korkak bir feminizmdir. Kadınlar muhafazakâr, hiç olmadığı kadar ataerkil bir ideoloji ile karşı karşıya bırakılmaktadırlar; onlara sunulan model, işlerini terhis olan erkeklere bırakmış anne-ev kadını modelidir. Üstelik kadınlar yahtılmışlardır, kendilerini ilgilendiren sorunları tartışabilecekleri ne fırsatları ne de gerekli kolektif yapıları vardır. Bu genel durumda çoğu kadın *İkinci Cinsiyet*'i okur ve bu onlara "bir kapı açar". Kate Millett, Christine Delphy, Élisabeth Badinter, Gisèle Halimi gibi feministlerin metinlerine rehberlik eder. *İkinci Cinsiyet* kadınların ezilme nedenlerini sorgulayan, kadını "öteki" olarak gören erkek zihniyetinin tarihsel, sosyolojik, ekonomik, ruhbilimsel mitolojik kökenlerini inceleyen, "dişilik" kavramını alt üst eden öncü bir kitaptır. Kadın olmanın daha çok toplumsal öğretilerle belirlendiğini "kadın doğulmaz kadın olunur" cümlesiyle ifade eden Simone de Beauvoir, cinsiyetler arasındaki ilişkinin eşitsizliğini tüm yönleriyle vurgular ve bunun "doğal" olmadığını gösterir. Ona göre, tahakküm ilişkisi her toplumun ve her dönemin tarihinde vardır ve kültürel olarak kurulmuştur (Saygılıgil, 2020, s. 13-14).

Bu yazıda, Simone de Beauvoir başta olmak üzere feminist yazarların çalışmalarından hareketle Gülten Akin'in kadın konusunu merkeze alan üç oyunu (*Batak*, *Babil'de Bir Kadın* ve *Kızlar Değirmeni*) ele alınarak bu oyunlar dâhilinde kadının ataerkil sistemdeki varoluş mücadelesi incelenecektir.

### Evliliğin dayanılmaz ağırlığı

Gülten Akin'in oyunlarının çoğunda, toplumsal cinsiyet rollerini vurgulamak amacıyla "kadın" ve "erkek" olarak nitelendirilen karakterlerin ismine yer verilmediği görülür. Tek perdeden ve iki bölümden

oluşan *Batak* oyununda evlerinin yavaş yavaş batağa dönüşmesi karşısında batağa saplanmamak için mücadele veren bir çiftin öyküsü anlatılır. Şair kimliğinin de etkisiyle oyunlarında metaforlara dayalı bir anlatım tarzını benimseyen Akin'ın, "batak" metaforuyla kadını yavaş yavaş içine çeken ve hareketlerini, özgürlüğünü kısıtlayan ataerkil kaidelerle örülmüş bir evlilik hayatını kastettiği düşünülebilir. Oyundaki kadın batmamak için mücadele ederken erkek ise pasif bir tutum sergileyerek umursamaz davranır ve hiçbir şey yapmaz. Erkeğin yardım isteyen kadını yalnız bırakması, kadının evlilikte yüklediği sıkıntıları imlemektedir. Dahası oyunda, erkek tarafından kadının sesi "vızıltı" olarak nitelendirilir ve sürekli kendisine emirler verilerek sorumlu tutulduğu ev işleri hatırlatılır (Akin, 1997, s. 12 ve 13). Bu noktada İkinci Dalga Feminizmin diğer temsilcilerinden Kate Millett'in *Cinsel Politika* adlı çalışmasına bakmak gerekir. Millett, bu çalışmada "ataerkil toplumun, önyargıları yüzünden, erke[ğ]in] daha üstün, kadın[ın] daha aşağı bir yere konul[duğunu]" ifade etmektedir. Ruhsal yapının da bu cinsel sınıflandırmanın etkisiyle belirlendiğini ve erkeğe "saldırganlık, zekâ, güç ve etkenlik" veren anlayışın, "edilgenlik, bilgisizlik, güçsüzlük, 'iffet' ve etken olamayış" özelliklerini ise kadınlara bıraktığını söylemiştir (Millett, 2011, s. 49). Bu çerçevede gelişen toplumsal cinsiyet rolleri, Millett'in tabiriyle "kadına ev işi, çocuk bakımı gibi işler yüklerken, insancıl oluşumların geri kalan tümünü, ilgi ve istek duymayı, ilerleme ve yükselme hırsını ise erkeklere [sunar]" (Millett, 2011, s. 49). Oyunda da erkek, kadının zekâsını küçümseyen ifadeler kullanarak egosunu tatmin etmeye çabalar. Aşağıdaki alıntı da erkeğin kadına karşı bu küçümseyici tavrını örneklendirmektedir:

Erkek: Hep sızlandın. Yeni bir şey mi bu? Sana ne dedim ben? (Unutmuştur) Dur bakayım, ne dedim hep ben?

Kadın: Ne bileyim, birçok şeyler. (Makine gibi) Mesela: "Süte bak taşmasın." "Bugün öğleden sonra yat dinlen." "Çocuklara dikkat et." "Yaklaş bana."

Erkek: (Bağırır) Dur, dur. Bunlar değildi ama buldum. "Bana tutun" "Bana yaslan" derdim.

Kadın: Denedim biliyorsun ama aradaki açıklık engelledi. Sana kollarım ulaşmıyordu.

Erkek: Hiç de denemedin. Kıpırdamadın bile. Ah, bir kıpırdasaydın! (Alaylı) Aklınla verdiğin karar sonucu bu (Akin, 1997, s. 12).

Dikkat edileceği üzere erkeğin söylediği cümlelerin fiillerinin pek çoğu emir kipindedir. Erkeğin kadına yaklaşma amacı bile yardım etmek için değil, cinsel olarak kendini tatmin etmek içindir, bu sebeple de kadına sadece arzularının tatmini için güzel sözler söyler. Yavaş yavaş batan kadının yalvararak çevresinden yardım istemesi karşısında erkeğin umursamaz sözler sarf etmesi, ataerkil toplumda kadının yalnız bırakılmışlığının vurgusu niteliğindedir:

Kadın: Bana yardım eden yok mu, yok mu, yok mu?

Erkek: Kes esini! Faydası yok. O aklını sahiden kullanıp, ya kabul etseydin sıradan, çoğunluktan olduğunu, ya da gerçekten seçkin olsaydın. Kimseler yardım edemez sana. Kendin bile (Akin, 1997, s. 15).

Kadının yardım çılgınlıklarını kimse duymaz. Nihayetinde, kadın yılların getirdiği yılgınlıkla ve yorgunlukla kollarını uzatsa dahi kurtulamaz. Tüm bu süreçlerin sonucunda kadın, zamanın yükü altında yaşlanmış, ağırlaşmış, tüketilmiş olarak bataklıkta gömülür. Evinde köle gibi çalıştırarak sömürdüğü kadın ile arasına mesafe koyan erkek de ona ulaşmaya çalışmaz: "Yardım edebilirdim. Şüphesiz. Ama ne faydası vardı. Üstelik ben onu azar azar tüketeceğim. Ta sonuna kadar" diyen erkeğin sözleri, kadın batağa gömüldükten sonra bile hâlâ onu sömürmeyi düşündüğünü göstermektedir (Akin, 1997, 15). Güçlü olduğu hâlde kadına yardım etmeyen erkek, kendine güvenmesine rağmen kadınla aynı sonu paylaşacaktır ve kadının düşmesinin ardından dengesini kaybetmesiyle batacaktır. İkinci bölümde ise tam tersi kadının dengesi bozmasıyla batağa önce erkek düşecektir. Yazarın, her iki bölümde de

karakterlerin yok oluşuna ilişkin benzer bir son tasarladığı görülmektedir. Birinci bölümde erkeğin yardım etmemesinin sadece kadının değil erkeğin de batmasına neden olacağını, ikinci bölümde ise kadının hareket etmesinin dengesini kaybeden erkeği de düşüreceğini anlatan Akın; kadının toplumsal hayatta görmezden gelinmesinin erkeğin varoluşunu da tehlikeye atacağını vurgulamak istemiştir. Nitekim ikinci bölümde erkeğin “Ne olur bir denge kurabilirsek! Hiç kıpırdamasak ya da aralıklarla bir sen bir ben!” şeklindeki sözleri de toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması durumunda kadın ve erkeğin denge kurarak batmaktan kurtulabileceğini kanıtlamaktadır (Akın, 1997, s. 17).

Akın; *Kızlar Değirmeni* adlı radyo oyunu ile da kadının, erkek tarafından baskı altına alınması, sömürülmesi, tüketilmesi konusunu işler. Tıpkı *Batak* oyununda olduğu gibi bu oyun da metaforlarla örülüdür. Değirmene buğday öğütmeye giden kadınlar evlenecekleri erkeklerle de burada tanışmaktadır. Bu noktada kadınların sırtlarında taşıdığı buğday çuvalları, gençlik, güzellik gibi kavramları sembolize etmektedir. Çuvalları ağırlaşan kadınlar, erkeklerin ilgisini çekerken hafif olanlar ise itici bulunur. Bununla birlikte öğütülen buğdaylardan yapılan helvalar ise evliliği temsil eder. Erkeklerin bu helvalardan yiyerek güç bulmaları ataerki toplumun kadın üzerindeki tahakkümünü; dahası bu helvanın buğdaydan ziyade kan, sabır ve gözyaşından yapılmış olması da kadının bedensel ve ruhsal olarak sömürülmesini imlemektedir. Ayrıca oyunda; kadın birey olarak tanıyan, ona saygıyla yaklaşan erkeğin bile evlendikten sonra bencilleşip değişebileceğinin altı çizilmektedir. Bu bağlamda oyunun 5. bölümünde karakterler arasında geçen diyaloglar önem arz etmektedir:

II. ERKEK: Sustursana çocuğu! Yavrum, ne çok ağladı sabahtan beri.

İKİNCİ KIZ: (*Tath*) O kadar çok işim var ki, ikisine birden yetişemiyorum. Bir parça almaz mısın çocuğu?

II. ERKEK: (*Kesin*) Pazarları dinlenmem gerek, biliyorsun.

İKİNCİ KIZ: Peki, dinlen.

II. ERKEK: Bütün bir hafta çalıştım, dışarıya çıkıp bir yerlere gitmeliyim, eğlenmem gerek.

İKİNCİ KIZ: Peki, eğlen.

II. ERKEK: Eksiksiz hazır olmalı her şeyim. İyi giyinmeliyim.

İKİNCİ KIZ: Peki, giyin.

II. ERKEK: Bir de şu var: Ne yaparsam sakallarım çıkmıyor. Her yerde bana gülüyorlar. Şey... Gerçi ben de istemem ama, helva yemem gerekiyor.

İKİNCİ KIZ: (*Kırgın*) Peki, ye.

II. ERKEK: O getirdiğin una elimi sürmedim daha, biraz ver... Sonra... (*Duraksayarak*) Biraz sabır, biraz kan, biraz gözyaşı.

İKİNCİ KIZ: (*Ağlar.*) Peki, al...

II. ERKEK: (*Kendi kendine*) Bu da oldu. Şimdi ne olursa olsun, yemeliyim. Ooo, pek o kadar kötü değil tadı. Hatta iyi bile denebilir. Hımm... Yok, ne iyisi, bayağı lezzetli. (*Yüksek sesle*) Aynaya bakmalayım.

İKİNCİ KIZ: (*Bitkin*) Peki, bak...

II. ERKEK: (*Sevinçli, biraz kahn*) İşte sakallarım... Mavi mavi, ne güzel. Ben istemediğimi sanırdım. Hiç de öyle değilmiş. Nasıl da yakıştı!...

İKİNCİ KIZ: (*Acıyla*) Tanrım, bir Mavisakal...

II. ERKEK: (*Kaba kahkahalarla*) Şimdi oldu işte. Erkek dediğin böyle olur. Nasıl da aptallık edip geç kalmışım.

İKİNCİ KIZ: Tanrım aldatıldık. Aldatan yok ortada. Suçlu yok. Şimdi ne yapacağız.

II. ERKEK: (*Bağırır*) Gel, bırak başka işi. Biraz daha helva. Sakallarım koyulaşmalı.

İKİNCİ KIZ: Yalvarırım bu kadarla yetin. Seni de aldattılar.

II. ERKEK: (*Kahkahalarla*) Erkekler aldanmaz.

İKİNCİ KIZ: Tanrım, Tanrım...

II. Erkek: Benimle övünmelisin, yakınmayı bırak! (Akin, 1997, s. 139-140).

Bu bölümde hemcinslerinin baskısıyla istemediği hâlde helva yemeye başlayan ve yedikçe sakalları uzayan, sakalları uzadıkça gurura ve güce kavuşan erkeğin, adım adım nasıl tükettiği anlatılır. Yine aynı bölümde erkeğin annesi olarak gösterilen yaşlı kadın da ilk önce sabrını, ardından kanını ve gözyaşlarını, en sonunda da gözlerini kaybederek erkeğin hükmü altında sosyal hayattan soyutlanan, duygularını, arzularını kaybeden, kısacası tüketilen kadınları temsil eder. Nihayetinde VII. bölümde genç kadınların ellerindeki çuvalarla hâlâ neşe içerisinde değirmene gittiğini söyleyen yazar, kadınlar değişmedikçe bu düzenin de değişmeyeceğini ima etmektedir.

### Anneliğin dayanılmaz ağırlığı

*Babil'de Bir Kadın*, kadının erkek eliyle maruz bırakıldığı tutsaklık durumunu annelik kavramı üzerinden ele alan bir oyundur. Oyunun ana karakteri Zehra, Yahya ile evlendikten sonra kimliğini yitirmiştir; oyunun ilk perdesinde de anne ve eş rolüyle tanımlanır. Zira Yahya onun sadece anneliğine değer verir gibi görünür. Simone de Beauvoir da *Evlilik Çağı* adlı kitabında, kadının yalnızca annelik vasfıyla erkekler arasında kabul gördüğünü belirtmiştir:

Eş olarak yetkin bir birey sayılmayan kadın, ana olduktan sonra bu niteliğe kavuşur; çocuk onun yaşama sevinci, varlığını doğrulamasıdır. Kadın, cinsel ve toplumsal açıdan, çocuk aracılığıyla gerçekleştirir kendini; evlilik de yine çocukla bir anlam kazanır, ereğine varır (Beauvoir, 2010, s. 110).

Bununla birlikte Zehra'nın anne olarak çocuklarıyla övünmeye hakkı bile yoktur. Yahya sadece Zehra üzerinde değil, çocuklar üzerinde de tahakküm kurmuştur. "Bu çocuklarla övünüyorum. Ne kadar bana benziyorlar" derken Zehra da "Evet ben de övünüyorum. Sana benzedikleri için" diyerek değersizleştirilmeyi kabul ettiğini gösterir (Akin, 1997, s. 47). Zehra, Yahya'nın tahakkümü altında ezilmeye alıştığından sürekli kendisini suçlamakta, "Yine ne yaptım. Allah beni kahretsin. Bir türlü kurtulamadım kendimden" diyerek kendisine eziyet etmektedir (Akin, 1997, s. 47). Yahya "On senelik karımsın. Tam on sene. Az mı uğraştım seninle, az mı emek verdim?" cümlesiyle Zehra üzerinde kurduğu baskının boyutunu da açıklar gibidir (Akin, 1997, s. 47). Kendi kendisini eğiterek varoluşunu gerçekleştirmek yerine, kendisini eğitme işini Yahya'ya devretmiş olan Zehra, neticede ipleri Yahya'nın elinde olan bir kuklaya dönüşmüş, kimliğini yitirmiştir. Nitekim İbrahim'in sözleri de Zehra'nın içine düştüğü durumu açıklar niteliktedir:

İBRAHİM: (*İbrahim ayağa kalkar. ZEHRA'ya yaklaşır.*) Ne oldu size? Nasıl izin verdiniz buna? Sizin genç kızlığımızı bilirim. Ne uçarı, ne tatlı, ne güzeldiniz!

ZEHRA: (*Ürkmüştür. Büzüldükçe büzülür koltukta. Pabuçlarını çıkarır. Ayaklarını yukarı alır. Bir tespihböceği biçimine girer.*) Getirin oturun yerinize. Artık ben sahiden mahvoldum. Tam alışacağım sırada. Tam düzeleceğim, kendimden kurtulacağım sırada...

İBRAHİM: (Kızgınlıkla) Bırakın kendinizden kurtulmayı. Siz onun kuklası mısınız? (*Birden gülmeye başlar.*) Nasıl da buldum! Düşünüp duruyorum deminden beri. Bu evde kimse gerçek insana benzemiyor. Birer kuklasınız sanki... Birer gözlüklü kukla (Akin, 1997, s. 54-55).

Bu bağlamda Zehra, kadınlık bilincine ulaşamadığından kendisini var etmenin yolunun bir erkeğin otoritesi altına girmek olduğunu sanmış, Beauvoir'ın tabiriyle "etine, evine kapanmıştır" (Beauvoir, 1972, s. 8). Sokağa çıkmayı unutan, dış dünya ile tek bağlantısı pencere olan ve pencereyi de yalnızca

ihtiyacı olduğunda dışarıdakilere kendini göstermeyecek şekilde açabilen Zehra'nın tüm eylemleri Yahya'nın kontrolü altındadır. Zehra'nın kendi istekleri ve tercihleri yoktur, ancak onun istediği saatte onun izin verdiği kitabı okur. Onun söylediği, emrettiği görevleri belirttiği sırayla yapmakla yükümlüdür. "Dünyada her şeyin tek anlamı vardır. O anlamı ona biz veririz. Ben veririm mesela. Ve ben bir şeye anlamını verdim mi sıkıysa değişsin!" diyen Yahya'nın dünyaya bakışı, ataerkil toplumda yetişen ve tüm gücün kendisinde olduğuna inanan erkeğin dünyaya bakışını özetler niteliktedir (Akın, 1997, s. 51). Bununla birlikte ikinci perdede Zehra'nın İbrahim ile kaçarak sevgili rolüyle tanımlanmaya başladığı görülecektir, fakat kendi varoluşunu gerçekleştirmemesinden ve erkeğe bağımlı şekilde hareket etmesinden ötürü trajedisi devam edecektir.

### Erkekliğin dayanılmaz hafifliği

Gülten Akın, *Babil'de Bir Kadın* oyununda erkekliğin hegemonik bir yapıya ulaşarak kadının üzerinde tahakküm kurduğu söylenebilir. Oyunda; Zehra ile Yahya'nın evlerinde Yahya'nın otoritesinin egemen olduğu bir sıkıyönetim hâli hâkimdir, böyle bir ortamda kadın da değersizleştirilir, hiçleştirilir. Oyunda her davranışta erkek olarak Yahya'nın öncelikli olduğunun altı çizilir; sahneye girerken, yürürken, yemek yerken Yahya önde, Zehra arkadadır. Gözlüğüne yere düşürme gibi bir durumda dahi özür dileyebilecek kadar tedirgin olan Zehra, aşağılık kompleksiyle öz güvenini yitirmiştir. Makyaj yapmayı, aynaya bakmayı, kısacası kendisini iyi hissetmeyi unutan, Yahya'nın kendisine zorla taktığı gözlüklerle hayat ile arasına bir duvar ören Zehra'yı yıllar sonra eve gelecek bir misafir, birileriyle konuşma ihtimali bile heyecanlandırır. Bu misafir ona kaybettiği gençliğini hatırlatacak olan İbrahim'dir. Zehra, özgürlüğünü yine bir erkeğin ellerine bırakarak İbrahim'in peşinden evi terk eder. İkinci perdeden itibaren İbrahim'in yanında İshak, Yusuf, Patron ve Kraliçe sıfatıyla nitelendirilen bir kadınla "Babil Kulesi" adlı evde yaşamaya başlayan Zehra'nın yeni hayatı anlatılır. Zehra ilk kez eyleme geçse de bu eylemin bir erkeğin peşinde sürüklenmekten ibaret olması onun varoluşunu tehlikeye düşürecektir. Bu bölümde Zehra'nın Kraliçe ile konuşurken söylediği sözler de onun edilgenliğini, kimliksizleşmesini, kendine olan yabancılaşmasını yansıtır:

ZEHRA: Benim durumum bu mu? Benim durumum... (*Susar biraz.*) Başkalarının ittiği birinin durumu mu olur? Ben hiç kendiliğimden bir şey yapmadım. Daha doğrusu, kendimin olan davranışlar gizli kaldı şimdiye dek. Bir gün bir durumum olursa, hanginizinkine benzerse benzesin, sevinirim (Akın, 1997, s. 63).

Babil Kulesi'nde geçen süre zarfında Zehra, Kraliçe'nin kendisini rakip görerek kıskanmasıyla zor günler geçirir, çevresindeki bütün erkeklerin bir zamanlar kendisine hayran olduğu, peşinden ayrılmadığı Kraliçe için Zehra bir tehdit unsurudur. Kraliçe, Zehra'yı kendisinden daha genç, daha güzel bulduğu için Zehra tehlike arz etmektedir. Simone de Beauvoir'ın *Bağımsızlığa Doğru* adlı eserine başvurulduğunda Kraliçe'nin niteliklerinin "kendine hayran kadın" tipiyle örtüştüğü görülür, zira kendine hayran kadın tipinin en belirgin özelliklerinden biri erkekleri kendine köle yapması ve bununla gurur duymasıdır (Beauvoir, 1972, s. 74). Ancak kendine hayran kadın, var olmaya çalışırken bedenini nesneleştirerek değersizleşir. Dahası erkeği köle eden kadının varlığının/iktidarının devamı, erkeğin hayranlığının devamına bağlıdır. Tapılan kadın "hayranlarının kölesi" durumuna düşer ve bu hayranlığın bitmesi kadının yok olması demektir (Beauvoir, 1972, s. 74). "O kadın gelinceye kadar kendimi gerçekten hâlâ bazı şeylere sahip sanırdım" sözünden de anlaşılacağı üzere Kraliçe, hayranlarının kendisini terk etmesiyle yalnız kalmış, sahip olduğu gücü yitirmiştir (Akın, 1997, s. 65). Zehra da İbrahim'in kendisine olan ilgisinin bitmesiyle yalnız kalınca Patron ile yakınlaşmıştır. Fakat "İstiyorum ki bu evin bir parçası olasın" cümlesiyle aynı Yahya gibi kendisini hapsedmek, evin bir eşyasına dönüştürmek isteyen Patron'un evlilik teklifini reddeder (Akın, 1997, s. 70). Eski hayatında

olduğu gibi bir erkeğin hükmü altında sevgisiz, ilgisiz, bir eşya misali ruhsuz yaşamak onun kâbusu olmuştur. En sonunda kendisini gerçekten sevdiğine inandığı Yusuf için Patron'u terk eden Zehra, buluşacakları yerde Yusuf'u da bulamayacaktır. Zehra oyun boyunca kendi ayakları üzerinde durmak ve birey olmaya çalışmak yerine sırasıyla Yahya, İbrahim, Patron ve Yusuf'la ilişki kurmuş, çünkü onları kurtarıcı olarak görmüş, nihayetinde de hayal kırıklığına uğramıştır. Oyundaki erkek karakterlere peygamberlere ait isimlerin verilmesiyle ataerkil sistemde erkeğin, kadın tarafından kurtarıcı olarak görülmesine gönderme yapılmaktadır. Ancak erkekler tarafından kabul görmeyi isteyen, mutluluğa ve özgürlüğe erkekler üzerinden ulaşmaya çalışan Zehra için hiçbir erkek kurtarıcı olamamıştır. Yazarın da ima yoluyla anlattığı gibi bir kadın için asıl kurtarıcı kendisidir, tüm ümitlerini bir erkeğe bağlayarak edilgen duruma düşen kadın hayal kırıklığı yaşamaya mahkûmdur.

*Kızlar Değirmeni* oyununda kanlı helvayla güçlenen erkeklerin sakalları uzayarak mavileşir; zira sakal, erkeğin simgesidir. Mavi sakal, kadınların “sabır damarlarında dura dura mavileşen” kandan oluşur (Akin, 1997, s. 126). Sakalın maviliğinde kadının emeği yanında gençliği, sönüp giden umutları vardır. Yazar, bu oyunla Mavisakal masalına gönderme yapmaktan ziyade, yeni bir Mavisakal masalı yazmıştır, denilebilir. Clarissa P. Estés'in *Kurtlarla Koşan Kadınlar: Vahşi Kadın Arketipine Dair Mit ve Öyküler* adlı kitabından edinilen bilgilerle göre bu masalda, Mavisakal namıyla ün salmış, karanlık geçmişiyle ve korkunç sakalıyla herkesin kendisinden kaçtığı zengin ve soylu bir adamın gerçek yüzünü gizleyerek nezaketiyle kandırıp evlendiği genç bir kadın ile yaşadıkları konu edilmektedir<sup>3</sup>. Masalın sonunda Mavisakal'ın kendisinden önceki eşlerini öldürüp cesetlerini sakladığı odayı keşfederek onun hışmına uğrayan genç kadın, erkek kardeşlerini yardıma çağırarak Mavisakal'ı öldürür. Estés'in de ifade ettiği gibi “Birçok kadın Mavisakal masalını harfi harfine yaşamıştır. Henüz yok ediciler konusunda safdilken evlenen bu kadınlar, hayatlarına yıkım getiren birini seçerler. Bu kişiyi ‘iyileştirme’ye kararlıdır. Bir şekilde ‘evcilik oynar’lar” (Estés, 2016, s. 64-65). Dolayısıyla oyunda da genç kadınlar, herhangi bir şikâyetle bulunmaksızın neşeli şarkılarla sırtlarındaki çuvalı taşımakta ve değirmende kendilerini bekleyen erkeklerle tanışmak için can atmakta ve tükenmeyi göze alarak erkeklerle evlenmektedir. Tıpkı Mavisakal masalındaki genç kadın gibi akıbetlerinden habersiz, nezaketlerine güvendikleri erkeklerle mutluluk vadeden bir evliliği hayal ederler. Simone de Beauvoir da *Genç Kızlık Çağı* adlı eserinde, çocukluk dönemlerini “eziklik ve eksiklik” içinde geçiren ve kendisini “bağımsız bir birey” olarak tanımlayamayan genç kadınların ergenliğe girer girmez “mutluluğun anahtarı” olarak gördüğü erkeği umutla beklediği, evliliğin “kadının toplum içindeki yerini kazanmasını ve cinsel bakımdan sevgili ve anne olmasını sağlayan tek yol” olarak kabul edildiği vurgulanmıştır (Beauvoir, 1970, s. 79). Eserde de dile getirildiği üzere değirmene gitmeyen, çuval taşımayan, helva yapmayan kadın hemcinsleri arasında alay konusu olur. Çuval taşıyan kadınlar arasında şikâyet etmek, düzen bozmak, ayrıksı durmak kabul edilemez. Mavisakal efsanesine dair yaşlı kadınların anlattıklarına inanan bazı kadınlar, şüphelenerek erkeklerden uzak durmak istese de diğer kadınlar tarafından kınanma ve dışlanma korkusu nedeniyle mevcut düzene uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Üstelik eserde kadınlar gibi erkeklerin eylemlerini de ataerkil sistemin ürettiği kurallar yönlendirir. Helva yemeyen, sakalı uzamayan erkekler “öteki” görülerek aşağılanır, “kadın gibisin” denilerek dışlanırlar (Akin, 1997, s. 136). Böylece “kadın gibi olmak” sözünün erkek için en ağır hakaret olduğu ima edilir. Erkekler arasında mavileşen sakal, gurur vesilesi kabul edilirken kadının bu süreçte tükenişinin bir anlamı yoktur. Eserde erkeklerin sözleri ataerkil toplum yapısının kadını nasıl sömürerek tükettiğini metaforlar üzerinden anlatılmaktadır. Öyle ki kadınlar da üzülseler de yakınsalar da erkeklerin kendilerine hükmetmesini, getirdikleri unlardan yapılan helvalardan iyiyerek mavi sakallarının uzamasını istemektedir:

<sup>3</sup> Ayrıntılı bilgi için bakınız: Estés, 2016, s. 53-88.



II. ERKEK: İster. Yaaa. Kadın helva yemeyen erkekten hoşlanmaz. Düzen bu. Mesela ben kendi karımı tatlı tatlı yedim. Yakınmadılar mı? Yakındılar. Âdet yerini bulsun diye. Yemesem yine yakınacaklardı. (Sıkıntıyla) Arada bir isteğimin kaçtığı oldu. (Sirenler duyulur.) Şu sesler yüzünden. “Aman” dedim kendi kendime, “sıkı dur!” bir iki derken yemeye alışsın, sonra ne olur? Bütün arkadaşların alay eder seninle. Yedim arkadaş, bal gibi ikisini de... Üçüncüsünü bekliyorum (Akın, 1997, s. 139-140).

Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere erkekler ataerkil düzende var olabilmek için o düzene uyma kaygısıyla hareket etmektedir. Sistemin kusursuz işleyebilmesi için kadınlar gibi erkeklerin de aktif olarak sistemin içinde bulunması ve kendilerine atfedilen rolün gereğini yapmaları beklenir. Çünkü ataerkil sistem kadını olduğu gibi erkeği de kullanmakta; coğrafyadan coğrafya farklılıklar taşısa da dönemin koşullarına göre yeniden üretilebilmekte ve toplumsal cinsiyet rolleri sayesinde devamlılığını sağlayarak gücünü pekiştirmektedir.

## Sonuç

Gülten Akın; kadın duyarlılığını şiirlerinde olduğu gibi oyunlarında da işleyerek ataerkil düzende kadının varoluş savaşına katkı sağlamıştır. Akın'ın *Batak*, *Babil'de Bir Kadın*, *Kızlar Değirmeni* oyunlarında kadın karakterlerin ataerkil toplumda ver(eme)diği varoluş mücadelesi öne çıkmaktadır. Dolayısıyla bu oyunlar, varoluşçu feminizmin temsilcilerinden Simone de Beauvoir'ın *İkinci Cins* adlı çalışması başta olmak üzere feminizm çerçevesinde okunmaya elverişli metinlerdir. Yazar; uyarıcı ve hatta diriltici etkisi olan bu oyunlar aracılığıyla okurları; ataerkil toplumda ötekileştirilen, nesneleştirilen, yalnızca “anne”, “eş”, “sevgili” rolleriyle tanımlanan ve yalnızca bu rollerle sahte bir saygınlık gören kadınları, kadın kimliğinin gerçek anlamı üzerinde düşünmeye teşvik eder. Bu yazıda da adı verilen oyunlar varoluşçu feminist bir okumayla incelenerek Gülten Akın'ın oyunlarında kadın karakterlerin ataerkil toplumda temsil edilme şekli değerlendirilmiştir. Akın'ın oyunlarında ataerkil toplumda kadın kimliğiyle verilen varoluş mücadelesine bilinçli şekilde katılan ya da farkında bile olmadan kendisini bu savaşın içinde bulan kadınların olduğu görülmüştür. *Babil'de Bir Kadın* oyununun Zehra'sı kendisine baskı uygulayan eşinden kaçmış ama kurtuluşu yine bir erkekte aradığı için hayal kırıklığına uğramıştır. Benzer şekilde *Batak* oyunundaki kadın karakter, eşine güvenerek batağa saplanmış ve yok olmuştur. Bununla birlikte *Kızlar Değirmeni* oyunundaki kadın karakterlerin bir kısmı mücadele verirken hayatını kaybetmiş, bir kısmı ise bu mücadele içerisinde pes ederek ataerkil sisteme boyun eğmiştir. Zira kadınlık bilincine ulaşamayan ve erkeğe hizmet etmeyi en temel görevi gören kadınlar, farkında olmasalar da ataerkiye boyun eğerek bu düzenin bir parçası olmaktadır. Gülten Akın'ın, kaleme aldığı tüm oyunlarda ataerkil sistemi eleştirerek toplumsal cinsiyet rolleriyle tahakküm altına alınan kadınların bastırılan sesini duyurmaya çalıştığı ve kadının varoluş mücadelesini oyunlarıyla da desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

## Kaynakça

- Akın, G. (1997). *Toplu Oyunlar*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Beauvoir, de S. (1970). *Kadın I İkinci Cins*, (Çev. Bertan Onaran), İstanbul: Panel Yayınevi.
- Beauvoir, de S. (1972). *Kadın III İkinci Cins*, (Çev. Bertan Onaran), İstanbul: Panel Yayınevi.
- Beauvoir, de S. (2010) *Kadın II İkinci Cins*, (Çev. Bertan Onaran), İstanbul: Panel Yayınevi.
- Eliuz, Ü. (2011). “Cinsel Kimlik Paniği: Kadın Olmak”, *Turkish Studies*, 6/3, s. 221-232.
- Estés, C. P. (2016). *Kurtlara Koşan Kadınlar: Vahşi Kadın Arketipine Dair Mit ve Öyküler*, (Çev. Hakan Atalay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mader M. B ve Oliver K. (2003). “French Feminism”, *The Blackwell Guide to Continental Philosophy*, (Ed. Robert C. Solomon ve David Sherman), Oxford: Blackwell Publishing, s. 309-337.

Millett, K. (2011). *Cinsel Politika*, (Çev. Seçkin Selvi), İstanbul: Payel Yayınevi.

Saygılıgil, F. (2020). "Toplumsal Cinsiyet Kavramı" ve "Feminizm Açısından Toplumsal Cinsiyet Yaklaşımları", *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*, (Hzl. Feryal Saygılıgil), s. 9-16.

Uygun Aytemiz, B. (2020). "Edebiyat ve Toplumsal Cinsiyet", *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*, (Hzl. Feryal Saygılıgil), s. 51-66.

## 29. Toplumsal cinsiyet kuramı açısından Cemil Süleyman'ın *Siyah Gözler* isimli romanı

**Menekşe YAVUZ<sup>1</sup>**

**APA:** Yavuz, M. (2023). Toplumsal cinsiyet kuramı açısından Cemil Süleyman'ın *Siyah Gözler* isimli romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 449-458. DOI: 10.29000/rumelide.1342132.

### Öz

Cemil Süleyman Fecr-i Âti döneminin önemli yazarlarından biridir. Onun *Siyah Gözler* isimli romanı da hem dönem romanı olarak hem kahramanların toplumsal temsil niteliği açısından önemli bir içerik sunmaktadır. Osmanlı'nın son dönemindeki toplumun içerisinde yaşayan, eşinden ayrılmış bir kadın zaviyesinden kadın algısını veren bu romanda yazar, ağırlıklı olarak kadın kahramanın duygusal dünyası üzerinden dönemin toplumsal durumuna dair kesitler sunar. Cemil Süleyman'ın 1911'de yazdığı bu eserde başkahraman genç bir kadındır ve eşinden ayrılmıştır. Kahramanın bu kimliği, kendisinin birtakım duygusal problemler yaşamasına neden olur. Kadın kahraman, sosyal hayatla ve diğer insanlarla olan ilişkisini bu yüzden sınırlı bir düzeyde tutar. Eşinin kendisine sadakatsizliğinden dolayı yaşadığı hayal kırıklığı ve duygusal serzenişlere romanda sıkça yer edilir. Romanın olay örgüsü kadın kahramanın genç bir adamla yaşadığı duygusal ilişki üzerine yoğunlaşır. Karşısına çıkan genç bir adamla ilişkiye başlayan kadın kahraman, bu ilişki nedeniyle toplumsal normlarla çatıştığını düşünür ve duygusal bunalıma girer. Bu bağlamda Cemil Süleyman, yaşadığı duygusal bunalımla bir kadını ruhsal hasara getiren evreleri, kıskançlık hissiyle kadının intiharı her zaman kuvvetli bir ihtimal olarak değerlendirebileceğini aynı zamanda romanın geçtiği dönemin yaşayışını ve düşünce biçimini okuyucuya sezdirmeyi başarır. Toplumsal cinsiyet kuramının çizdiği çerçeve içerisinde anlam kodları ortaya çıkan roman, döneminde kadın ve sosyal yaşamla ilgili pek çok konuyu da tartışmaya açar.

**Anahtar kelimeler:** Toplumsal Cinsiyet, Feminizm, Eleştirisi, Fecri Âti.

## Cemil Süleyman's Novel "*Black Eyes*" through the Lens of Gender Theory

### Abstract

Cemil Süleyman is one of the important writers of the Fecr-i Ati period. His novel Black Eyes also offers an important content both as a period novel and in terms of the social representation of the heroes. In this novel, which gives the perception of a woman living in the society of the last period of the Ottoman Empire and separated from her husband, the author presents sections about the social situation of the period, mainly through the emotional world of the heroine. In this work written by Cemil Süleyman in 1911, the protagonist is a young woman and has separated from her husband. This identity of the hero causes him to experience some emotional problems. Therefore, the heroine keeps her relationship with social life and other people at a limited level. Disappointment and emotional

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Haliç Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İstanbul, Türkiye), menekseyavuz@halic.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1260-4349 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342132]

reproaches experienced by his wife due to his infidelity are frequently featured in the novel. The plot of the novel focuses on the emotional relationship of the heroine with a young man. The heroine, who starts a relationship with a young man she comes across, thinks that she is in conflict with social norms because of this relationship and falls into an emotional depression. In this context, Cemil Süleyman manages to make the reader feel the stages that bring a woman to mental damage with her emotional depression, that a woman can always consider suicide as a strong possibility with a feeling of jealousy, as well as the way of life and thought of the period in which the novel takes place. The novel, whose meaning codes emerged within the framework drawn by the gender theory, also opens up many issues related to women and social life in its period.

**Keywords:** Gender, Feminism, Criticism, Fecri Âti

## Giriş

Toplumsal cinsiyet kuramı, modern toplumda kadın ve erkek rollerini incelemekte ve edebiyat eleştirisinde de çok sık kullanılmaktadır. Kadınlık ve erkeklik rolleri, edebî eserlerde temsil edilmektedir. Kahramanlar, toplumun üyesidir ve toplumsal kodları üzerlerinde taşımaktadır. Edebiyat ve toplum ilişkisi açısından güçlü bir veri sunan edebiyat eserleri; toplumu oluşturan kurumları, toplum-birey ilişkilerini ve bireylerin üstlendiği toplumsal cinsiyet rollerini görünür kılmaktadır. 1911 yılında yayımlanan, Fecr-i Ati mensuplarından Cemil Süleyman Alyanakoğlu'na ait olan *Siyah Gözler* isimli romanda aldatıldığı için eşinden ayrılan bir kadının toplumsal süreçler bağlamında yaşadığı sorunlar söz konusu edilmiştir. Evlenmek ve toplumun meşru gördüğü şekilde ilişki yaşamak isteyen genç kadın, kendisine toplum tarafından çizilmiş çerçeve içerisinde isteklerini yerine getirememektedir. Roman kahramanı kadın eşinden ayrıldığı on senelik süre boyunca sosyal hayattan yalıtılmış ve eve hapsolmüştür. Bu noktada kadın istediği sosyal hayatı yaşamakla toplumsal baskılar arasında yaşadığı çelişkiler, romanda etraflı bir şekilde söz konusu edilmiştir.

Romanın merkezinde yer alan genç kadın, özellikle namus-namussuzluk ikilemi etrafında toplumsal kontrolü üzerinde hissetmekte, yaşı ve medeni durumu ile yaşamak istediği deneyimler arasında kalmaktadır. Kadın, muhafazakâr bir çevreye mensuptur. Toplum, Tanzimat döneminden itibaren modernleşmeye başlamıştır. Ancak devlet, siyaset ve edebiyat merkezinde gerçekleşen modernizasyon girişimleri, meyvesini sosyal bağlamda vermemiş, toplum ataerkil anlayışın etkisinden kurtulamamıştır. Genç kadın, kendisini içinde bulunduğu toplumun toplumsal cinsiyet rollerini yaşamak zorunda hissetmiş, aşk ile sosyal ahlâk arasında kalmıştır (Yazar, 2015). Bu da roman kahramanı kadının ahlaki bir sorgulama yaşamasına yol açmıştır.

## 1. Feminizm, toplumsal cinsiyet ve edebiyat eleştirisi

Feminizmden doğan, başta kadının toplum içindeki konumunu ve durumunu ele alan ama giderek kadın çalışmalarından bağımsızlaşmış kadınlık ve erkeklik olguları üzerine yoğunlaşan toplumsal cinsiyet çalışmaları (Şengül, 2015: 10) bireyin toplum içerisinde kazandığı rollerin mahiyeti üzerinde durmakta; bunların sosyal, psikolojik, ekonomik, antropolojik ve kültürel görünümünü çözümlemeye çalışmaktadır. Bu manada, toplumsal cinsiyet kuramına geçmeden önce feminizm üzerinde durmakta yarar bulunmaktadır.

Feminist hareketler, esas itibarıyla aydınlanmacı ve kapitalist modernleşmenin getirdiği ve aslında köken olarak Antik dönemden beri (Ağaoğulları, 2012: 102) var olan kadın merkezli eşitsizliklere bir

tepki olarak doğmuştur (Sancar, 2014: 42). “*Feminist tarih, erkeklerin iktidarını ve kadınların erkeklerin iktidarına direnç ve direnişlerini incelediği kadar kadınların iktidar alanlarını ve erkeklerin kadınlara direnişini de inceler.*” (Durakbaşı, 2014: 38). Bu manada bir kadın hareketi olan feminizm, sanayileşme öncesinde geleneğin ürettiği “kadın” temsilleriyle ve kalıp-yargılarıyla ilgilenmekte/mücadele etmekte, sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan kadın-erkek karşıtlığı/eşitsizliği üzerinden kadın haklarını savunmaktadır (Tekin, 2007: 6). Durakbaşı, feminist sorgulamayı kadının, konumunun getirdiği zincirlerin ayırıcılığına varmasıyla ilişkilendirmekte, feminist taleplerin eksiksiz yurttaşlık ve kadınların yoksullaşmasına karşı korumacı ve kollayıcı tedbirler çerçevesinde oluştuğunu söylemektedir (Durakbaşı, 2014: 53). Bu manada, Latince “femina”dan türeyen “feminizm” kelimesi “*kadının erkekle ırksal, toplumsal, ekonomik ve tinsel eşitliğini elde etmek için çaba sarfettiği bir isyan anlamına gelmektedir.*” (Şahin, 2009: 6). Tanımdan da anlaşılacağı gibi feminizmin araştırma alanı, ataerkil yapının ürettiği “erkeklik” anlayış [lar]ıdır. Erkeklerin toplum, devlet ve kültür alanındaki hâkimiyetleri, kadınları ikinci plana atmaları ve bu anlayışlarının kökenindeki dinî, felsefi ve kültürel anlayışların eleştirisi feminist kuramların ana çıkış noktası olmuştur. Ancak ilerleyen süreçte, özellikle XIX. yüzyılda feminist hareketler farklı bir çehreye bürünmüş, cinsel devrimle birlikte “*cinsiyetin ve bedeninin tanımı ve sınırları[nı]*” tartışma konusu yapmıştır (Bolay, 2009: 193).

Feminist kuram, XX. yüzyılın ortalarından itibaren erk ve ataerkillik bağlamında toplumsal cinsiyet rejimlerini incelemeye başlamış, toplumsallığın cinsel ve toplumsal kimlik üzerindeki dönüştürücü etkisini ele almıştır. Bu durum da kuramın, toplumsallık bağlamında yeniden oluşturulmasını ve toplumsallığın cinsiyetle ilişkisini sorgulayan bir boyut kazanmasını sağlamıştır. Toplumsallığın çerçevesini oluşturan erk ve ataerkil düzen, cinsiyet rejiminde ve kimliğinde çok yönlü etkilere sahiptir. “Cinsiyet” veya “cinsiyet rolleri” adı verilen olgu, toplumsal çerçevede tanımlanmaktadır. Feminizmin mirası doğrultusunda daha çok kadınlık rolleri ve temsilleri üzerinde duran toplumsal cinsiyet çalışmaları, artık erkeklik rolleri ve temsilleri üzerine yapılan çalışmalarla farklı bir yöne kaymaya başlamıştır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet [rolleri] üzerinde de durmak gerekmektedir.

Erki temsil eden toplumun değiştirici ve dönüştürücü bir kudreti vardır. Toplum; dinî, etnik ve kültürel gelenekler yoluyla birtakım roller üreterek bu rolleri kadın ve erkeğe sunmakta, dikte etmektedir. Kadın ve erkek bireyler de toplumsal süreçler içerisinde öğrendiği/edindiği rolleri içselleştirerek toplumun diğer üyelerine aktarmaktadır. Bir bakıma toplum, erkek ve kadınlığı kültürel çerçeve içerisinde tanımlayarak rol kalıpları üretmektedir. Connell, bireyin doğuştan kazandığı/getirdiği cinsiyet özelliklerinin üzerine çeşitli beklentiler, inançlar, hedefler ve sorumluluklar bindirildiğini ve bunun üzerinden yeni bir cinsiyet tanımı yapıldığını söylemektedir (Connell, 1998: 255). Toplumsallığın cinsiyet rejimi üzerindeki baskısını fark eden feminist eleştirmenler, kadını toplum içerisinde anatomik yapısıyla anlama ve tanıma konusunda “seks” kelimesinin yetersiz kaldığını ve eril bir anlam içerdiğini tespit ederek “gender” kelimesini kullanmayı tercih etmiştir (Çelik, 2010: 31). Toplumsal cinsiyet kuramı, doğuştan getirilen biyolojik cinsiyet ile sonradan, toplumsal süreçler ve ataerkil anlayışlar doğrultusunda edinilen cinsiyet rolleri (toplumsal cinsiyet) arasında ayırım yaparak “seks” ve “gender” terimlerini incelemelerinin merkezine almıştır (Dökmen, 2009: 20). “Seks/cinsiyet” bireyin doğumla getirdiği biyolojik cinsiyetini; “gender/toplumsal cinsiyet” toplumun ataerkil anlayış ve süreçler içerisinde ürettiği kadınlık ve erkeklik rollerini karşılamaktadır. Kamla Bhasin; herkesin erkek veya dişi olarak dünyaya geldiğini, ancak toplumun bireyi zamanla farklı nitelik, davranış modelleri, rolleri, sorumlulukları, hakları ve beklentileri doğrultusunda bir erkek ve kadına dönüştürdüğünü ifade etmektedir (Bhasin, 2003: 1-2). Bu da feminizm araştırmalarının yeni bir evreye geçtiğini, kadının önündeki temel sorunun edinilmiş cinsiyet rolleri olduğunu göstermektedir (Şengül, 2015: 10).

Toplumsal cinsiyet çalışmaları; cinsiyet rolleri üzerinde durmakta, toplumla cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemeye çalışmaktadır. Cinsiyetin kültürel anlamlarını içeren toplumsal cinsiyet rolü, "Toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklentidir." (Dökmen, 2009: 20). Toplum, var olan deneyimlerin ve bilgi birikiminin bir sonucu olarak bireylere birtakım roller vermekte ve onların bu rolleri toplum içerisinde taşımalarını ve yerine getirmelerini istemektedir. Toplumsallaşma süreci içerisinde davranış rollerini birey ya gözleyerek ya da uygun olan davranışların ödüllendirilmesi, uygun olmayan davranışların ise cezalandırılması yoluyla öğrenmektedir (Oruk, 2007: 14). Rollerin bireylere öğretilmesinde aile, okul, mahalle, dinî kurumlar, akran grupları gibi sosyal kurumlar vazife üstlenmektedir. Bir bakıma toplumsal cinsiyet rolleri, toplumun gelenekselliğini korumakta, süregiden hayat içerisinde toplumun kodlarının sonraki nesillere taşınmasını sağlamaktadır. Bireylerin edindiği roller, onların olaylar karşısındaki tavır ve tepkilerinin niteliğini belirlemekte ve toplumsal erk tarafından oluşturulan geleneğin sürmesini sağlamaktadır. Kadın cinselliği, namus ve iffet, eşcinsellik, kadın-erkek ilişkileri/eşitsizlikleri, özgür cinsel deneyimler, bekâret, kadının çalışma hayatındaki rolü, efemine/kadınsı erkeklik, modernleşme/ulus devlet ve kimlikler, toplumsal dönüşümlerin kimlikler üzerindeki etkisi gibi konular toplumsal cinsiyet rollerinin niteliği ve değişimi açısından ele alınmaktadır. Toplumsal cinsiyet merkezli eleştirilerin ataerkillik ve gelenek karşıtı bir zemine oturduğunu belirtmek gerekmektedir. Ataerkil toplumsal kurumların ürettiği geleneksel anlayış, kadını belli bir kalıba sokmuş ve o kalıp içerisinde anlamaya ve tanımlamaya çalışmıştır (Durakbaşa, 2014: 38).

Genel olarak feminizm ve toplumsal cinsiyet merkezli araştırmalar; kadınlık, kadın bilinci, kadın dili, kadın sömürüsü, kadının topluma yabancılaşması ve üretim ilişkilerinin dışına atılması, metalaşma, cinsel özgürlük, eşcinsellik, evlilik karşıtlığı, ataerkillik ve erkek egemenliği, yabancılaşma gibi konular üzerinden edebiyat eserlerini eleştiriye tabi tutmaktadır.

## 2. *Siyah Gözler*'de toplumsal cinsiyet

Fecr-i Ati döneminin romancısı Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun *Siyah Gözler* isimli romanında, toplumsal cinsiyet rollerinin romanın başkahramanı "boşanmış kadın" açısından ne tip karşılığı olduğu üzerinde durulmadan önce, romanın özetini vermekte yarar vardır: Eşinden sadakasızlık nedeniyle ayrılan genç kadın, on sene hiçbir erkekle birlikte olmaz. Genç bir erkek, kış ayı boyunca eşinden ayrılan kadını takip ve taciz eder. Bu takipler, kadının ruhsal çatışmalarının gün yüzüne çıkmasına vesile olur. Kadın bir süre sonra "tatmin edilmemiş duygularını" düşünmeye başlar ve ilişki kurar. Genç erkeğe bağlanan kadın kahraman eski evliliğinde olduğu gibi tekrar aldatılmaktan korkar. Eşinin kendisini aldatmasının ardından aldatılma düşüncesini bilinçaltına iten genç kadın, genç erkekle ilişkisinde bu düşüncüyü bilinç düzeyine çıkarır. Bu doğrultuda oldukça kıskanç olduğunu, ona kendisini aldatmaması gerektiğini birkaç defa söyler. İlerleyen süreçte sevgilisini genç bir kızla vapurda ve çayırdaki kadın, onu içinden gelen sesi dinleyerek öldürür.

Toplumsal cinsiyet rolleri açısından romanda yer alan kadın tipi, Türk toplumunda kadın davranışlarının şeklini belirleyen çok güçlü bir çerçeve sunmaktadır. "Dul kadın" kelime grubu ise "yüz görmüş, koca görmüş, kocaya varmış kadın, dul kadın" biçiminde tarif edilmektedir (Karahana, 2006: 3). Tarifte, kocaya yapılan atıf, cinsiyetçi söylemin erkek egemenliğine bağlı olarak oluşturulduğunu ve kabul edildiğini açık bir biçimde göstermektedir. Evliliğin normal, dulluğun ise eksikli görüldüğü bir toplumda eşinden ayrılmış bir kadının tüm davranışları, toplumun dikkatini daha fazla çekmektedir. Dul kadınlar, diğer kadınlara göre davranışlarını daha fazla kontrol etmekte, dile düşürülerek zaman zaman düşük kadın olmakla itham edilmektedir. *Siyah Gözler* romanında başkahramanın dul bir kadın

olması, yaşadığı toplumsal baskıyı daha fazla hissetmesine sebep olmaktadır. Romanda toplumun büyük bir kesimi tarafından kabul edilmiş bu anlayışın izlerini görmek mümkündür. Genç kadın, kendisini takip eden gençle herhangi bir ilişki yaşamamasına rağmen onu arzu etmektedir ancak bunu da “gayrimeşru rabıta” olarak görmektedir. Dul olduğu için toplumun kendisini “düşük kadın” olarak görebileceği korkusuyla genç erkeğe şu sözleri söylemiştir: “Rica ederim gidiniz; benden uzaklaşınız... ben zannettiğiniz kadınlardan değilim...” (s.19). Görüldüğü gibi, dulluğun toplum içerisinde “zannedilen” ve kabul edilen bir çerçevesi ve tanımı vardır. Toplumsal baskıları üzerinde hisseden kadın, genç erkeğe bunu hatırlatarak toplum tarafından hoş karşılanmayan bir duruma sebebiyet vermek istememektedir. Meşruiyet, toplum tarafından belirlenmektedir; elbette bu durum, eşinden ayrılmış bir kadının hem uymak zorunda olduğu hem de doğal isteklerini gidermek istediği ikili bir durum arz etmektedir. Kendisini yaşadığı toplumun kurallarına uymak zorunda hisseden genç kadın, bir yandan da duygusal ihtiyacını gidermek istemektedir. Kendi içine çekilen, evde yaşamak zorunda bırakılarak toplumsal ve ekonomik hayattan yalıtılan dul kadın, toplumun çizdiği çerçevede acı yaşamaktadır: “Şimdi dulluğun bütün acısını hissediyor...” (s. 23). Dul kadının en büyük korkusu “dile düşmek[tir]”: “...ben dul bir kadını, herkesin lisanına düşmek istemem...” (s. 66).

Otuz yaşında olan genç kadının hayat alanını kısıtlayan dulluk, onun yeni bir hayat kurmasının önünde engel olarak durmaktadır. Ayrılışın ayrılmasın, sadece bir erkeğe ait olan kadın, yıllarca kendisine getirilen evlilik ve aşk tekliflerini reddetmiştir. Toplumsal baskıyla karşılaşabileceğini düşünen ve hiçbir erkekle yakın bir ilişki kuramayan genç kadın, bir bakıma toplum tarafından tek kişilik bir hayat yaşamaya mahkûm edilmiştir.

“Şimdi gözünün önünden hatıralar bir bir gelip geçiyor; bunların arasında, bir müddet vakf-ı hülya edildikten sonra birer vesile ile vazgeçilen münasebetler, birinin reddedilmiş dest-i izdivacı, bir diğerinin iade olunmuş bir hediyesi, ihmal edilmiş aşk, cevapsız bırakılmış bir mektup, perestiş olunan bir kadının hayatını dolduran ufak tefek vekayi, gururunu okşayan lâtif hatıralar, beyninin etrafında melül ve müşteki dolaşıyorlar...” (s. 15-16)

Boşanmış bir kadın için evlilik veya arkadaşlık yoluyla yeni bir hayat kurmak imkânsızdır. O, “ayıp” ve “utanç” kavramları etrafında toplumsal hayattan uzaklaştırılmış, insanların kendisini ayıplamaması için toplumsal ilişkilerini belli bir düzene oturtmaya çalışmıştır. Zira toplumun kabul etmediği küçük bir hareket, yanlış bir izlenime, dahası toplumsal yaptırıma sebep olabilecektir. Durakbaşa'nın, Peristiany'ye atıf yaparak açıkladığı gibi, “utanç” kavramı etrafında toplum, kadınların davranışlarını (özellikle cinsel davranışlarını) düzenlemekte ve kadını cinsel iffetiyle tanımlamaktadır (Durakbaşa, 2014: 87). Genç kadın, sevmenin bir utanç ve iffet meselesi olduğunu düşünmektedir. Sevdiğini kendi kendisine itiraf ettiğinde bunun bir çılgınlık olduğunu düşünerek sevmeye duygusundan uzaklaşmaya çalışmaktadır: “(...) Yoksa seviyor muyum...? dedi. Fakat bu, çılgınlıktan başka bir şey değildi. Henüz bir diğerinin felaket zehriyle sızlarken... Birden, bir isyan-ı efkârla: Hayır, dedi. Asla...” (s. 15)

Utanç duygusu, genç kadının her adımını düşünerek atmasına yol açmaktadır. Toplum, onun utanılabilecek herhangi bir davranışı karşısında kendisini mekanizmaları aracılığıyla hissettirecek ve yaptırım uygulayacaktır: “Genç kadın, şimdi kalbini kemiren bir tereddütle neye karar vereceğini düşünüyor; ibtidâ düşünülmeden yapılan bir şeyin ileride nedâmet-bahş olacak bir hata şeklinde tezâhür edebilmesi ihtimalinden endişe ediyordu.” (s. 50)

Utanç duygusu, sadece bir erkekle konuşma/görüşme aşamasında ortaya çıkmamaktadır. Toplumun kabul etmediği bir ilişki, özellikle cinsel ilişki, kadının ayıplanmasına da yol açmaktadır. Toplum, güçlü

bir kontrol mekanizmasına sahiptir ve bu mekanizmayı bireylerin vicdanlarında hissetmesini sağlamaktadır. Özellikle, duygusal arzular; utanma duygusunun en önemli kaynağı olarak belirlemek, bireyi duygusal ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaklaştırmaktadır. Toplumsal beklentiler etrafında şekillenen utanç ve ayıp kavramları, evli olmayan bir kadının yaşadığı deneyimle daha fazla su yüzüne çıkmaktadır (Öztürk, 2012: 141). *Siyah Gözler*'de genç kadın, partneriyle yaşadığı deneyimden sonra toplumun evlilik dışında ilişki deneyimi yasaklayan kurallarını düşünerek "hicap" duymakta, bu duygu altında ezilmektedir: "Şimdi bunu düşündükçe kalbinde derin bir eza duyuyor; kendisini, yabancı bir erkeğin kolları arasında hissetmekten duyulan hicapla eziliyordu." (s. 53). Yaptığı muhasebede sadece ilişki deneyiminin değil, aşkın da utanılacak bir duygu olduğunu düşünen genç kadın, hissettiği duyguların "içtinab" doğuran bir felaket olduğunu farkındadır: "(...) Daima bu gibi şeylerden ictinâb eder; aşk, ona en büyük bir felaket gibi gelirdi." (s. 73). Kadının aşk hissini yaşamaktan korkmasının arkasında, on sene önce yaşadığı acı deneyim vardır. Eşi tarafından aldatılmış olması, yeni bir "felâket" yaşamaktan korkmasına sebep olmaktadır. Bu durumda onu korkutan sadece toplumun bireysel hayatındaki rolü değil, geçmişte yaşadığı vakanın bir daha tekrarlama ihtimalidir.

Genç kadın, duygularını yaşama konusunda toplumsal beklentileri gözetmekte, duygularını buna göre kontrol altında tutmaktadır. Toplum, onu "namus"una sahip olup olmamasına göre sınıflandırabileceği için gerçekleştireceği tüm davranışlar onun yaftalanarak kötü kadın olarak anılmasına yol açacaktır. Toplumsal baskıların yoğun olarak hissedildiği toplumlarda ayıplama ve utanç mekanizmalarının öne çıkması, bireyin doğasıyla kültür arasında yaşadığı derin çelişkiyi gün yüzüne çıkarmaktadır. Söyledikleri, nedamet duygusuyla yaptıklarını çılgınlık olarak görmektedir: "*Ben ne yaptım yarabbi...? diyordu. Şüphesiz, bu yaptığı bir çılgınlıktı. Fakat bir kere olmuştu. Şimdi azîm bir nedâmetle vaziyetini düşünüyor; zihninde buna karşı verilecek cevabı hazırlıyordu.*" (s. 59).

Doğu toplumlarında daha çok kadınla ilişkilendirilen "namus" kavramı, (Akbalık, 2012: 268) *Siyah Gözler*'in başkahramanının yaşadığı toplumsal baskının kilit noktasını oluşturmaktadır. Devellioğlu'nun sözlüğünde "kanun, nizam" tanımlarının ardından "ar, edep, hayâ, ırz, temizlik, doğruluk" (Devellioğlu, 1999: 805) gibi karşılıklara sahip olan namus, Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde de "Bir toplum içinde ahlak kurallarına ve toplumsal değerlere bağlılık, iffet, dürüstlük, doğruluk." şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>, erişim: 20.05.2021). Bu tanımlardan da anlaşıldığı kadarıyla toplumsal kurallar ve geleneklerin çerçevesini belirleyen normlar, "namus" kavramının tanımında da güçlü bir etkiye sahiptir.

Dul kadın, üyesi olduğu toplumun beklentilerini karşılamak isterken toplumsal cinsiyet rolleri etrafında "namus" merkezli bir dizi problem yaşamaktadır. Romanda "dulluk", "utanç" ve "ayıp" gibi kavramlar "namus" etrafında özel bir önem kazanmakta, genç kadının kendi benliğinden uzaklaşmasına, içinde bulunduğu toplumun ilişkiler düzeniyle çatışma yaşamasına sebep olmaktadır (Altunyay, 2015: 84). Toplumun dul bir kadın olarak kendisinden belediklerinin farkında olan genç kadının eylemleri "namus, namussuzluk, namuskârlık" gibi kelimelerle birlikte vererek toplumsal cinsiyet rollerinin gücü vurgulamaktadır.

*Siyah Gözler*'in başkahramanı dul kadın, genç erkekle duygusal bir ilişki kurmadan önce ve sonra "namus-namussuzluk" kavram çifti etrafında ikilemler yaşamıştır. Genç erkeğin kendisini takip ve taciz etmesi karşısında, "Rica ederim, beni bırakınız... bu yaptığınız şeyin namuslu bir kadına karşı bir hakaret olduğunu düşününüz." (s. 24) diyerek toplumsal baskılardan korktuğunu, "namussuz" olarak yaftalanmak istemediğini açıkça ifade etmiştir. Toplumun kurallarına göre evlilik dışında bir erkekle



ilişki kurmak hoş karşılanmaktadır. Kadın kahraman, genç adamla konuşurken bu kaygıyı şöyle dile getirir:

“(...) Zaten ufak bir lakırdının bir iki gün içinde çocukların ağzına düşecek kadar her şeyi i'zâm eden bu muhitte, bir erkekle konuşmanın ehemmiyetini düşündü; sonra kendi mevkiini gözünün önüne getirdi. Lâkin bu, bir namussuzluktan başka bir şey miydi?.. İşte o da diğerleri gibi yapmıyor muydu?” (s. 25).

Dul kadın, genç erkekle cinsel ilişki yaşadıkdan sonra yaptığı bir namussuzluk olduğunu düşünmüş ve yaşadıklarından pişman olmuştur. Genç kadın, üyesi olduğu toplumun namus konusunda çizdiği çerçeveyi içselleştirmektedir bu da onun erkek egemen toplumun toplumsal cinsiyet rollerinden yoğun olarak etkilendiğini göstermektedir.

“(...) Yarabbi, o zaman buna nasıl razı olmuştu?.. Fakat bu bir namussuzluktan başka bir şey değildi. Şimdi gözünün önünde bir hakikat yaşıyor; o zaman düşünülmeden ihtiyâr olunan hareketler, bütün çirkinlikleriyle birer birer kesb-i vuzuh ederek onu elim bir mesuliyet-i vicdaniye altında müttehem gösteriyordu.” (s. 53).

Dul kadın, yaşadığı ilişkinin sonucunda kendisini namussuz hissetmekte ve “*mesuliyet-i vicdaniye altında*” kalmaktadır. Toplum, cinsiyet rejimini bir vicdan meselesi haline getirmiş ve toplumsal rolleri bu çerçevede belirlemiştir. Bu rollere uygun olmayan bir davranış göstermekse kişinin “*müttehem*” görülmesine yol açmaktadır.

Dul kadın, yaşadığı duygusal ilişkinin sonucunda geri dönüşü olmayan bir yola girerek her şeyin bittiğine inanmaktadır. Bu çerçevede alçaldığını ve bu alçaklıkla artık yaşayamayacağını düşünmektedir: “Demek bitti; artık her şey bitti...” dedi. Oh evet, artık her şey bitmiş ve o, bir alçak, bir namussuz olmuştu. Bunu düşündükçe yeisinden çıldırıyor; Oh, artık yaşayamam... *diyordu.*” (s. 61). Evlilik öncesinde ya da dışında yaşanan bir ilişki, bu ilişkiyi yaşayanın ölümü düşünmesine yol açmaktadır. Ölüm, toplumun meşru görmediği davranışın sahibinin temizlenmesini sağlayacaktır: “Şimdi şurada birdenbire ölüverse... Oh, bu o kadar güzel bir şeydi ki kalbi bir hiss-i ademle dolarak yok olmaksızın hazz-ı manevi ile ruhunda ebedî bir istirahat-i vicdaniye duydu.” (s. 62). Ölüm, dul kadının vicdanını rahatlatmak için bulduğu bir çaredir.

Toplum tarafından kabul edilmeyen bir ilişki karşısında hayatına son verme kararı, onun toplumsallığı ne denli içselleştirdiğini göstermektedir. Genç kadın, içinde yaşadığı toplumun kendisine biçtiği rollerin ve bu rolleri yerine getirememesi karşısında ne gibi bir sonuçla karşılaşacağını farkındadır. Bu yüzden ölüm, onun tercih edebileceği bir kaçış ve çıkış noktası haline gelmiştir. Ölümle gelen kurtuluşu, toplumsal bir yaptırımdan uzaklaşmak ve toplumun zihninde oluşturduğu ağırlıktan kurtulabilmek için çıkış yolu olarak görmektedir.

1900'lü yılların başındaki Osmanlı toplumunda dinin toplumsal olayların gerçekleşmesi ve açıklanmasında önemli ve güçlü bir arka plan olduğu bilinen bir gerçektir. Din, beden ve iffetin korunması için güçlü bir referanstır. Kadın ve erkek iffetine değer veren bir din olan İslamiyet'in kutsal kitabı *Kur'ân-ı Kerim*'deki farklı ayetler bunu göstermektedir.<sup>2</sup> Dinî referanslarla geliştirilen namus

<sup>2</sup>. *Kur'ân-ı Kerim ve Yüce Meali, Elmalılı Hamdi Yazır, Temel Neşriyat, Nur suresi/4, 25. Ayet: “İçinizden kim Müslüman hür kadınlarla evlenecek imkânâ sahip değilse o ellerinizin altındaki mümin cariyeyle evlenebilir. Allah, değerinizi imanınızla bilir. Siz müminler, hep birbirinizden sayılırsınız. Onun için fuhuş yapmayarak, gizli dost da edinmeyerek namuslu yaşadıkları halde sahiplerinin izniyle onları nikâhlayınız, mehirlerini güzellikle kendilerine veriniz.”; Mâide suresi/5, 5. Ayet: “Mümin kadınların hür olanlarıyla, sizden önce kendilerine kitap verilen toplulukların hür kadınları da iffetlerinizi koruyarak, zina etmeksizin, gizli dost tutmaksızın, kendilerine mehirlerini verip nikâhlayacağınız*

anlayışı İslâmi söylemi etkilemiş, kadının kendini kontrolü, bedeni aracılığıyla denetlenmeye ve yönlendirilmeye çalışılması Müslüman toplumlarda önemli bir sorun olmuştur (Berktaş, 2000: 149). Kadın bedeninin bu denli kontrol altında tutulmasının sebebi, "Cinselliğin etkin bir tehlike odağı ve toplum için potansiyel bir kargaşa unsuru olmasıdır." (Kandiyoti, 2013: 148). Romanda cinsellik, namus ve kadın bağlamında İslam dininin referanslarına "mukaddesat, tövbe/arınma" sözcükleriyle atıf yapılmaktadır. Dul kadın, genç erkekle evlilik dışı bir cinsel ilişki kurarsa "*mukaddesatını nez[ıfsat]*" edeceğini düşünmektedir: "(...) *Eğer böyle devam ederse bugün o kadar korkulan bu tehlike karşısında metanetlerini kaybediverecek ve artık tamiri kabil olmayan bir hata, ondan en mukaddes bir şeyi nez' etmiş olacaktı.*" (s. 23). Dul kadın, duygusal ilişkilerin toplumsal ve dinî kurallar çerçevesinde yaşanması gerektiğini düşünerek duyguları için "*mukaddesat*" kelimesiyle karşılaşmıştır: "(...) *bu çocuk onu sevmiyordu. (...) bir kadının mukaddesatıyla oynamaktan bir zevk duyuyordu.*" (s. 25). Toplum; duygusal ilişkileri ancak resmî ve kurumsal bir bağ kurularak yaşanacağını kabul etmektedir; dul kadın da bu kuralı benimsemektedir.

Genç kadın, yaşadığı ilişkiden sonra işittiği ezan sesiyle günah işlediğini tekrar hatırlamış ve yaşadıklarını düşünerek "*muazzep*" olmuştur. Şüphesiz, genç kadının yaptıklarını günah olarak görmesi ve günahlarının acısını çektiği bir sırada ezan sesiyle pişmanlık yaşaması, dinî referanslar arasındaki ilişkiye bir gönderme yapılmak istenmesindedir. Ezan sesiyle genç kadın, mabette insanların günah olarak addedilen eylemlerinden arındığını bilmektedir. Hissettiği pişmanlık ve arınma duygusunun çerçevesini çizen husus, bedenini toplumsal ve dinî geleneklerin refere ettiği meşruiyetin dışına çıkararak bir başkasıyla paylaşmasıdır:

"Karşıda camide sabah ezanı okunuyordu. Ve bu ses, ona o kadar müessir ve o kadar ruhani geldi ki birden, bütün vücudunu ihata eden bir ra'ş-e-i haşyetle titredi. Bu ses, ona günahlarının bir nidâ-yı irşâdı gibi geliyordu. Mefkûresinin siyahlıkları arasında, bir nur-ı hakikat parlıyor; gözünün önünde, bir şahrâh-ı gufrân açıyordu. Orada bütün insanlar gelir; kalplerinin siyahlıklarını bırakarak pâk ve nezîh giderlerdi. Genç kadın, şimdi ruhunda ebedi giryelerin lerziş-i hüznünü uyandıran bu sesi dinlerken kalbi bir huşû-i dindârâne ile doluyor; günahlarının nedâmet-bahş telehhüfleriyle muazzep oluyordu. Sonra, bir rikkat-i hissiyatla uzun uzun ağlıyor ve bu gözyaşları, kalbinin zehr-i âlâmını silerek maneviyatını bir şifa-yı tesliyetle yıkıyordu." (s. 63)

Yaşadıklarının ağırlığına dayanamayan genç kadın, tövbe ederek rahatlamak istemektedir; böylece üzerinde hissettiği toplumsal baskıdan da kurtulacaktır: "(...) *Bu akşam ne olacaksa olacak ve bu gecedен itibaren her şeye tövbe edecekti.*" (s. 68). Tüm bunların ışığında, üyesi olduğu toplumun kadın için ürettiği rol kalıplarını benimseyen genç kadının iradesiyle yaşadığı ilişkiyi "*iğfal*" olarak nitelemesi oldukça ilginçtir. Kurduğu ilişki karşılığında sevgilisi ile evlenmek isteyen dul kadın, toplumun çizdiği sınırlar içerisinde kutsal olduğunu düşündüğü ilişkisini, bir başkasıyla paylaşması karşısında ıstırap yaşamaktadır. Bu noktada, hiçbir şeyini kaybetmeyecek, toplum tarafından istiskâl edilmeyecek olan genç erkeğin ona "*istihfaf*" ederek baktığını düşünerek küçüldüğünü ve iğfal edildiğini hissetmiştir: "(...) Sonra, onun gözlerinin içinde, kendisine karşı bir mana-yı istihfaf fark ediyor; iğfal olunmuş bir kadına

*takdirde size helaldir.*"; İsrâ suresi/17, 32. Ayet: "*Zinaya da yaklaşmayın. Çünkü o, pek çirkindir; kötü bir yoldur.*"; Mü'minün suresi/23, 5. Ayet: "*Onlar, (meşru olmayan cinsel ilişkiye girmeyerek) namuslarını korurlar.*"; Nûr suresi/24, 30. Ayet: "*Mümin erkeklere gözlerini (harama bakmaktan) sakınmalarını, namuslarını korumalarını söyle.*"; Nûr suresi, 31. Ayet: "*Mümin kadınlara da söyle: 'Gözlerini (harama bakmaktan) sakınsınlar, namuslarını korusunlar.*"; Nûr suresi/24, 33. Ayet: "*Evlenmeye imkân bulamayanlar, Allah onlara hazinesinden bir zenginlik verinceye kadar namuslu kalmaya çalışsınlar.*"; Meâric suresi/70, 29. Ayet: "*Onlar, apışlarını, ırzlarını korurlar.*"

karşı kalbinde bir galibiyet zaferiyle yanından geçerken manidar bir nazarla gülümsediğini düşünüyordu.” (s. 61).

Yaşadığı birlikteliğin niteliğine göre sadece toplum tarafından değil, partneri tarafından da dul bir kadın küçümsenebilmektedir. Ortak ve eşit duygu paylaşımının sonucu olarak gerçekleşen ilişkinin ardından erkeğin kadını küçümsemesi, erkeğin kendine verdiği değer ve üstünlükle yakından ilişkilidir. Bunun karşısında dul kadın da kendisini iğfal edilmiş olarak görmektedir.

## Sonuç

Cemil Süleyman'ın *Siyah Gözler* isimli romanı, kadının son dönem Osmanlı toplumundaki konumunu ortaya koymaktadır. Romanın dul kadın olarak nitelendirilen başkahramanı, üzerinde toplumun erkek egemen baskısını hissetmektedir. Bu yüzden kadın, kendisi olarak var olamamakta, bireysel arzularını yaşayamamakta ve bundan dolayı ahlâk merkezinde bir çatışma yaşamaktadır. Kendisinden yaşça küçük erkeği görmesinden, bu erkek tarafından takip edilmesinden sonra uzun yıllardır tatmin olmayan duygularının farkına varan kadın, dul olmasının getirdiği ağır yükü de hatırlamakta ve bunu yaşamının sonuna kadar bir yük olarak taşımak zorunda taşımak zorunda olduğunu düşünmektedir. Toplumun tanımladığı cinsiyet rolleri, dul kadının üzerinde ağır bir baskı oluşturmaktadır. Bu baskı, dul kadının arzularıyla toplumsal cinsiyet rolleri arasında ikilem yaşamasına neden olmaktadır.

Ancak dul kadın, sevgilisiyle ilişki yaşarken toplumun belirlediği cinsiyet rollerini de benimsediğini ortaya koymaktadır. Yaşadığı ilişkinin toplumun ve dinin tanımladığı “namus” kavramı etrafında hoş karşılanmayacağını düşünerek ölümü bile düşünmektedir. Yani dul kadın, toplumun belirlediği cinsiyet rollerini düşünerek yaptığının yanlış olduğuna inanmaktadır. Bu da onun, toplumda kendisi gibi var olmak ve bireyselleşmek isterken bunu başaramadığını ve toplumsal kuralların etkisi altında kaldığını göstermektedir. Dul kadının, yaşadığı ikilem ve çelişkilerin temelinde onun namus-ahlak-arzu üçgeninde yaşadığı çatışma bulunmaktadır.

Romanda, toplumsal cinsiyet rollerinin kültürel bir süreç dâhilinde öğrenildiğini görmek de mümkündür. Romanın başkahramanı bu kadın toplumun kendisine biçtiği rolün farkındadır. Eşi öldükten sonra on yıl boyunca evlenmemiştir. Kendisine düşenin, dul bir kadın olarak evinde oturmak, hayatını toplumun belirlediği çizgide sürdürmektir. Bunun için toplumsal hayattan uzak kalmış, insanlarla mümkün olduğunca ilişki kurmamaya çalışmıştır. Toplumun belirlediği kurallar çerçevesinde yaşamını sürdürmemesi durumunda yaftalanacağını düşünmektedir.

## Kaynakça

- Ağaoğulları, M. A. (2011). *Sokrates'ten Jakobenlere Batı'da Siyasal Düşünceler*, İletişim Yay., İstanbul.
- Akbalık, E. (2012). *Anadolu Sahası Türk Halk Hikâyelerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini ile Kadınlar*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunay, K. (2015). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk Romanında İnsan Psikolojisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı, Denizli.
- Berktaş, F. (2000). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın*, Metis Yay., İstanbul.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet*, (Çev.: Kader Ay), Kadav Yay., İstanbul.
- Bolay, S. H. (2009). *Felsefe Doktrinleri ve Terimleri Sözlüğü*, Nobel Yay., Ankara.
- Cemil Süleyman (1997). *Siyah Gözler*, (Haz.: Nuri Akbayır), Oğlak Yayınları, İstanbul.

- Connell, R. W. (1998). *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar, Toplum, Kişi ve Cinsel Politika*, (Çev: Cem Soydemir), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Çelik, F. (2010). *Yeni Toplumsal Hareketler Bağlamında Toplumsal Cinsiyetin Sunumu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Devellioğlu, F. (1999). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Aydın Kitabevi, Ankara.
- Dökmen, Z. Y.(2009). *Toplumsal Cinsiyet-Sosyal Psikolojik Açıklamalar*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Durakbaşı, A. (2014). *Halide Edip-Türk Modernleşmesi ve Feminizm*, İletişim Yay., İstanbul.
- Durant, W. (2010). *Felsefenin Öyküsü*, (Çev.: Ender Gürol), İz Yay., İstanbul.
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5571738eca68c9.90203893](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5571738eca68c9.90203893)
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55d9c612103a87.93433496](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.55d9c612103a87.93433496)
- Kandiyoti, D. (2013). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar-Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*, Metis Yay., İstanbul.
- Karahan, A. (2006). "Tarihi Türk Dilinin Söz Varlığına Katkılar: Kadınla İlgili Kelimeler Üzerine", *Bilkent Üniversitesi 1. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Ankara.
- Kur'ân-ı Kerim ve Yüce Meali*, Elmalılı Hamdi Yazır, Temel Neşriyat.
- Oruk, S. G. *Toplumsal Cinsiyetin Oluşumunda Psiko-Sosyal ve Dinsel Faktörlerin Rolü ve Önemi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, N. (2012). *Bir Beden Sosyolojisi Problemi Olarak Namus Kavramı ve Kadın Bedeni*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkansız İktidar-Ailede, Sokakta ve Piyasada Erkekler*, Metis Yay., İstanbul.
- Sancar S. (2014). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti-Erkekler Devlet, Kadınlar Aile Kurar*, İletişim Yay., İstanbul.
- Şahin, E. (2009). *Leyla Erbil'in Eserlerine Feminist Bir Yaklaşım*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şengül, M. B. (2015). *Türk Romanında Feminizm (1960-1980)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Tekin, E. (2007). *1980 Sonrası Türkiye'de Feminizmin Görünümü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazar, D. E. (2015). *Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun Tımsal-i Aşk Adlı Hikaye Kitabı Üzerine Bir İnceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

### 30. Çağdaş Türk dergilerinde Kudüs: *Yedi İklim* örneği<sup>1</sup>

Elmas KARAKAş<sup>2</sup>

**APA:** Karakaş, E. (2023). Çağdaş Türk dergilerinde Kudüs: *Yedi İklim* örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 459-469. DOI: 10.29000/rumelide.1346217.

#### Öz

İnsanlık tarihinin en eski yerleşim merkezlerinden ve üç semavi dinin kutsal saydığı bir mekân olarak Kudüs'ün çağdaş Türk dergilerindeki ele alınış biçiminin araştırıldığı bu makalede her ne kadar dinî, aktüel, politik bir mesele olarak çok yönlü bir kimliğe ve öneme sahip olsa da, Kudüs'ü edebiyat ve sanat noktasından ele alan edebiyat dergileri göz önünde bulundurulmuştur. İslamcı dergiler özelinde yoğunlaşan bu ilginin en fazla görünür olduğu dergi de *Yedi İklim* olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple incelemede *Yedi İklim* dergisi merkeze alınmış; dergide yer alan düzyazı ve şiirler iki ayrı başlık altında incelenmiştir. Propaganda ve polemik dilinin ötesinde bir üslupla kaleme alınan makalelerde meselenin nesnel bir biçimde ortaya konmaya çalışıldığı görölmüştür. Alanın uzmanları ile yapılan röportajlarda ise mesele çeşitli yönleriyle görünür kılınmaya çalışılmıştır. İmge ve metaforlarla zenginleşen, 1980 sonrası Türk şiirinin estetik tercihlerini yansıtan şiirlerde ise, şairlerin meseleyi Müslümanların kolektif duyarlılığının parçası olarak almadığı, bunu yaparken de şiir estetiğinin gereklerinden taviz vermediği fark edilir. Tematik olarak çocuklara, çocuklarla birlikte masumiyete ve mücadelenin haklılığına odaklanan şiirlerde, makalelerde olduğu gibi bir "öteki" dili gelişmemiştir. Dergide yer alan röportaj, makale, inceleme ve şiir türünden çevirilerde de meselenin tüm Müslümanlar nezdindeki ortaklığı vurgulanmış; Kudüs'e dair edebî literatüre katkı sunan sanatçılar ve eserleri tanıtılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Kudüs, *Yedi İklim*, İslamcı dergiler, süreli yayınlr

### Jerusalem in Contemporary Turkish Magazines: Example of *Yedi İklim*

#### Abstract

In this article, in which the treatment of Jerusalem, one of the oldest settlements in the history of humanity and a place considered sacred by three monotheistic religions, in the Contemporary Turkish magazines is investigated, although it has a multifaceted identity and importance as a religious, actual and political issue, the city of Jerusalem literary magazines that deal with from the point of literature and art were taken into consideration. The magazine in which this interest, which focuses on Islamist magazines, is most visible, is *Yedi İklim* magazine. For this reason, *Yedi İklim* magazine was taken as the center of the review; The prose and poems in the magazine were examined under two separate headings. In the articles written in a style beyond the language of propaganda and polemic, it was seen that the issue was tried to be put forward with a scientific nature. In the interviews with the experts of the field, the issue was tried to be made visible in various aspects. In poems enriching with images and metaphors and reflecting the aesthetic preferences of Turkish poetry after 1980, it is noticed that the poets perceive the issue as a part of the collective sensitivity

<sup>1</sup> 21-23 Ekim 2022 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Beytülmakdis Akademik Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan ancak yayımlanmayan bu metin genişletilerek makale hâline getirilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Aksaray, Türkiye), elmasferik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5184-3425 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346217]

of Muslims, while not compromising the requirements of poetic aesthetics. In the poems and articles, which thematically focus on children, innocence with children and the justification of struggle, an "other" language has not developed. In the translations of interviews, articles, reviews and poems in the magazine, the commonality of the issue before all Muslims was emphasized; the artists who contributed to the literary literature about Jerusalem and their works were tried to be introduced.

**Keywords:** Jerusalem, Yedi İklim, Islamist magazines, periodicals

## Giriş

Türk matbuatında devlet eliyle çıkarılan gazetelerin ardından yayın hayatımıza giren dergiler, 19. yüzyıldan itibaren aktüel edebiyatın görünür olduğu, edebî meselelerin tartışıldığı yayınlar olmuştur. Bu anlamda devrin edebiyatının çerçevesi çizilirken dergi ve gazetelere başvurmanın bir tercihten öte bir gerekliliğe işaret ettiği görülür. *Tasvir-i Efkar*'dan *Ceride-i Havadis'e*, *Tercüman-ı Hakikat*'ten *Servet-i Fünun'a*, yüzyılın sonunda daha da hareketlenen ve çeşitlenen birçok gazete edebiyat araştırmalarının temel malzemesi olarak ön plana çıkar. İlk dönem basın faaliyetlerine bakıldığında II. Abdülhamit döneminde uygulanan basın sansürü, gazetelerin kapatılması, jurnalcılık faaliyetlerinin artması, yasaklı sözcükler gibi sebepler güdümlü bir basının ortaya çıkışına zemin hazırlarken, öte yanda baskı tekniklerinin modernleşmesi ile geniş kitlelerde ilgi uyandıran basın faaliyetleri gelişme göstermiştir (Kaya, 2017, s. 24-25).

Meşrutiyetten sonraki özgürlük ortamı matbuata da yansiyarak çok sayıda süreli yayının ortaya çıkışına sebep olmuş; daha önceleri gazetelerin gölgesinde varlık gösteren dergiler de büyük bir artışla ön plana çıkmaya başlamıştır. Dergilerin birçoğu günün hâkim paradigmaları ekseninde yayın yapan dergilerdir. Belirli tasniflere imkân tanıyan bu devrin portresinde "İslami dergiler" olarak kabul görmüş dergiler de önemli bir yer tutmaktadır. Ancak her ne kadar İslamcı olarak nitelendirilseler de dergilerin saf bir ideolojik kaygıyla yayın yaptığını söylemek de hatalı olacaktır. Bu devir dergi ve gazetelerinde İslami hassasiyetin görüldüğü ve dergi/gazetelerin de kendilerini bu bakımdan tarif ettikleri doğrudur ancak yayınlara bakıldığında bu tariflere muhafazakâr, milliyetçi, Batıcı kimliklerin de eklenildiği görülür. Bu bakımdan ideolojik bir körlükle meseleye yaklaşmak yanıltıcı olacaktır. Ancak yine de dergilerin kendilerini tanımladıkları noktadan meseleye bakarsak, İslami yahut İslamcı dergilerin II. Meşrutiyetin ilanı ile büyük bir atılım gösterdiği görülür. Kronolojik bir çizgi hâlinde takip edilmeye çalışıldığında, 1908 yılında yayın hayatına giren ve kendisini "*Siyasiyattan ve bilhassa gerek siyasî ve gerek içtimâî ve medenî ahval ve şûûn-i İslâmiyye'den bahseder*" şeklinde tanımlayan *Sırat-ı Müstakim* dergisi ile başlatabileceğimiz süreç, *Beyânü'l-Hak* (1908), *Ceride-i Sûfiyye* (1909), *Sebîlü'r-Reşad* (1912) gibi dergilerle devam eder. Ancak Şeyh Said isyanı sonrasında 1925'te yürürlüğe giren Takrîr-i Sükûn Kanunu ile bir müddet kesintiye uğradıktan sonra bu minvaldeki dergi yayıncılığı Nurettin Topçu'nun *Hareket'i* (1939), Necip Fazıl'ın *Büyük Doğu'su* (1943), Osman Yüksel Serdengeçti'nin *Serdengeçti'si* (1947), Sezai Karakoç'un *Diriliş'i* (1960), Nuri Pakdil'in *Edebiyat'ı* (1969) gibi belirli şahıslarla özdeşleşen dergilerle birlikte *Adımlar* (1970), *Mavera* (1976) gibi dergilerle devam ederek neredeyse her dönem varlık gösterir.

Dergilerin etkinliklerine bakıldığında, Demokrat Parti iktidarına rastlayan dönemde gerek imam hatip okullarının gerekse farklı dinî grupların çıkardığı dergilerin sayıca artış gösterdiği fark edilmektedir. Dönem dönem kesintiye uğrayan, kimi dönemlerde de devrin politik atmosferindeki durgunluk ile soluk alarak etkinliklerini arttıran dergilerin her ne kadar edebiyat eksenli olsalar da devrin atmosferinden

nasiplerini aldıkları, kimi zaman baskılandıkları kimi zaman da kapanmak durumunda kaldıkları da bilinen bir gerçektir.

İncelememize konu edeceğimiz *Yedi İklim* dergisinin çıktığı ortamda *Büyük Doğu* ve *Hareket* gibi ciddi etkileri olan dergilerin kapanmış olduğu, diğer dergilerin etkisinin de genel olarak belirli İslami gruplar ile sınırlı kaldığı fark edilir. Dolayısıyla bu dönemde edebiyat ve sanat anlamında boşluk olduğu söylenebilir. İlerleyen yıllarda ise 1981’de *Yönelişler*’in, 1989’da *Kayıtlar*’ın, 1990 yılında *Kardelen*’in, *Hareket*’in uzantısı olarak çıkmaya başlayan *Dergâh*’ın (1990) ve *Bediyyat* (1997), *Merdiven Sanat* (1997), *Kaşgar* (1997), *Ay Vakti* (2000), *Merdiven Şiir* (2005) gibi dergilerin varlıklarından söz edilebilir. İslamcı dergilerin bu yüzyıldaki seyrini ana hatları ile bu şekilde vermek mümkündür.

Çağdaş Türk dergilerinde Kudüs teması merkezinde yapacağımız bu araştırma, her ne kadar “çağdaş dergiler” gibi geniş bir perspektiften meseleye yaklaşmak amacıyla olsa da temanın işleme yoğunluğunun İslamcı dergilerle sınırlı kaldığını belirtmek gerekir. Bu açıdan araştırmanın bize sunduğu malzeme üzerinden ilerlenecektir. Çalışmanın odak noktasında ise bu dergiler içerisinde yazı ve şiir yoğunluğu bakımından ayrılan *Yedi İklim* dergisi yer alacaktır.

### **Kudüs meselesi ve diğer dergilerde Kudüs**

İbrahimî dinler olarak da bilinen Yahudilik, Hristiyanlık ve İslamiyet için kutsal bir mekân olarak kabul edilen Kudüs’ün aktüel bir mesele hâlini alarak Müslümanların gündemine girmesinde İsrail’in bir devlet olarak tarih sahnesinde gözükmeye başlaması ve kendilerine vadedildiğini iddia ettikleri topraklar için buradaki Müslümanlara her türlü baskı ve şiddeti uygulamayı bir politika olarak benimsemesi etkili olmuştur. Kudüs’ü diğer yerlerden ayrı, seçilmiş ve sadece seçkin Yahudi halkına özel bir mekân olarak kabul eden Yahudi düşüncesinde ayrımın sadece Müslümanlarla Yahudiler arasında olduğunu varsaymak da hatalı olacaktır. Kudüs, sadece Yahudi olmayanlardan arındırılmış özerk bir alanı sembolize etmez. Mabet, temizlenmemiş Yahudi halkına, kadınlara, dindar erkeklere ve ruhban sınıfına has bölgeleri ile çeşitli kutsal alanlara bölünmüştür. Ancak M.S. 7. yüzyılda Haçlıların buradaki hâkimiyetinin sona ermesi ile buradaki mücadele Müslümanlar ile Yahudiler arasında devam etmiştir (Amstrong, 2022, s. 63-64). Öte yandan Müslümanların ilk kiblesi olan Kudüs’ü 638 yılında Bizanslılardan alarak daha önce bölgeden sürülen Yahudilerin buraya tekrar iskânını sağlayan Hz. Ömer devrinde ve sonrasında yaşananlar bu ayrımcı tavrın sadece Yahudiler cephesinden geldiğini göstermektedir (2022, s. 68).

19. yüzyılın sonlarına doğru Avrupa ve Rusya’da başlayan anti-semitik faaliyetler, 1917 yılında İngiltere’nin Filistin’i Yahudiler için kutsal bir yurt olarak tanımlayan, “Balfour Deklarasyonu” olarak bilinen mektupla Yahudi politikasına destek vermesi ve I. Dünya Savaşı’ndan sonra bölgenin hakimiyetinin İngilizlerin eline geçmesi, sistematik bir biçimde Yahudilerin bu topraklara yerleştirilmeye başlanması ve bölgede yaşayan Araplarla çatışmalar bugün Filistin sorunu olarak adlandırdığımız sorunların temellendiği gelişmeler olmuştur (Geçikli, 2016, s. 89-90). 1948’de İsrail Devleti’nin kurulduğunun ilan edilmesi, 1948, 1967 ve 1973 yıllarında gerçekleşen Arap-İsrail Savaşı’nın Yahudiler lehine sonuçlanarak İsrail’in topraklarını genişletmesi de Filistin’i bir mesele olarak Müslümanların gündemine sokmuştur (Kemiksiz, 2016, s. 133-175). Özellikle 80’lerden sonra edebiyat dergilerinde yoğun bir şekilde görmeye başladığımız Kudüs temalı yazıların ve şiirlerin artması da bu siyasi gelişmelere bağlanabilir. Bu edebî hareketlilikte Kudüs’ün İslam birliğinin sembolü olarak görülmesinin de payı vardır.

Makale kapsamında sınırlandırdığımız edebî dergilere bakıldığında *Sebîlü'r-Reşad*, *Büyük Doğu* gibi ilk dönem dergilerinin Kudüs meselesine daha çok aktüel yahut dinî bir mesele olarak yaklaştıkları, temanın henüz edebî bir üretime dönüşmediği rahatlıkla söylenebilir. Meselenin edebî açıdan ele alındığı ilk örnekler ise, tespit edebildiğimiz kadarıyla Nuri Pakdil'in *Edebiyat* dergisi ile başlamıştır. Kudüs'ü bir kol saati gibi bileğinde taşıdığı belirten ve ilk kitabı *Batı Notları*'ndan son kitabı *Otel Gören Defterler 5: Ateş Hattında Harf Müfrezeleri*'ne kadar Kudüs'ü anlatmaya devam eden (Bedir, 2003, s. 301) Nuri Pakdil sadece Kudüs'e değil zulüm gören bütün bir Ortadoğu coğrafyasına aynı hassasiyetle yaklaşır; bu hassasiyeti çağdaşı olan şair ve yazarlardan da bekler. Dergide Pakdil'in yazıları yanında Arif Ay ve Ali Göçer'in şiirleri ile makaleler de yer alır. Sayıca az olan bu örnekler *Mavera* dergisinde yerini birkaç aktüel haber ve makaleye bırakırken, *Yedi İklim* dergisinin yayın hayatına başlaması ile edebî anlamda geniş bir temsil ortamı bulur. Tema bundan sonra çıkacak dergilerde de (*Kardelen*, *Edebiyat Ortamı*, *Ay Vakti*, *Merdiven Şiir* vb.) işlenmeye devam eder.

### **Yedi İklim Dergisi ve Kudüs**

1987 yılının Mart ayında, aylık "edebiyat, medeniyet, kültür ve sanat" dergisi olarak yayın hayatına başlayan *Yedi İklim* dergisi *Mavera* dergisinden ayrılmış bir grup aydın tarafından kurulmuştur. Derginin kurucu kadrosunda, Ali Haydar Haksal, Osman Bayraktar, Hasan Aycın, Âlim Kahraman, İbrahim Usul, Mustafa Çelik, İlhan Kutluer, Ali Göçer bulunmaktadır. İlk dönemde 24 sayı yayımlanan dergi, Şubat 1989 tarihinde yayın hayatına ara vermiştir. Sonraki yıllarda bazen iki, üç ya da dört sayıyı bir arada çıkararak *Yedi İklim*, genel anlamda aylık olarak yayımlanmaya devam etmiştir.

Osman Bayraktar'ın: "*Bir tek Müslümanlardır ki, herhangi bir zümrenin çıkarını öne almadan, sadece hakikati savunmak, imkân ve hakkına sahiptirler. Çünkü onlar hakikati tarihin toplumsal deneylerinden çıkarmazlar. Umut, gerçekten iman eden Müslüman aydınlardadır.*" (1987, s. 4) şeklindeki ifadesi derginin anlayışını İslamî bir zemine oturtmaktadır. Derginin 1994 yılında çıkan 51. sayısında yer alan A. N. imzalı sunuş yazısında ise derginin düşünce zeminine ve ülküsüne dair satırları görmek mümkündür: "*Biz bütün bu ve benzeri bunalmalardan kurtuluşun tek bir formülü olduğu kanısındayız; bir an önce ve kesinlikle kendi özümüze dönmek, kendi medeniyetimizin değerlerine sarılmak. Toplum ve bütün kurumları yeni bir Diriliş ruhu ve hamlesiyle kuşatmak. O halde var mısınız bir yeniden doğuşa, bir kutlu şafakta Diriliş nefesiyle uyanmaya. Cevabınız evetse oyunuz ve tercihiniz belli demektir. Evet, oyumuz edebiyattan yana...*" (N., 1994, s. 51).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere *Yedi İklim*, yayın politikasını *Büyük Doğu*, *Diriliş*, *Edebiyat*, *Mavera* ve *Yönelişler*'in düşünce geleneğini sentezleyerek oluşturmuş; bu dergilerin izinden giderek bağlı bulunduğu geleneği önemsemiştir. Dergi, bu düşünceleri benimsemekle kalmamış bunun savunuculuğunu da yapmıştır. Bu tavrıyla İslamcı çizgiye eklenen dergi, İslam kültür ve medeniyetine dair meseleler ile bu medeniyete ev sahipliği yapan şehirleri de dosya konusu olarak gündeme getirilmiştir. Bu bağlamda, Bosna Hersek ve Balkanlar (S. 25), Şam-Bağdat (S. 26), Endülüs (S. 31), Kudüs (S. 75-76), İzmir (S. 29), Diyarbakır (S. 35), Bursa (S. 40), Erzurum (S. 42), Edirne (S. 47), Ankara (S. 56), Konya (S. 57), Sivas (S. 66), Kütahya (S. 68) şehir özel dosyaları karşımıza çıkar.

İslam'ın her meselesine eğilmeyi bir ödev kabul eden dergi, ilk sayılarından itibaren bu tavra uygun olarak yayın yapar. Derginin 2. sayısında Filistinli şair Mahmut Derviş'in tanıtılarak, şairin şiir çevirilerinin yer alması ile Kudüs meselesi özelinde kalmayarak Bosna, Kosova, Çeçenistan ve Müslümanların yaşadığı diğer coğrafyalardaki savaşların gerek makaleler gerekse şiir, hikâye gibi



türlerle ifadesi de bunun ispatıdır. Dergide yer alan Kudüs temalı yazıları makale, deneme, inceleme, şiir, öykü gibi türler açısından değerlendirmek mümkündür.

## Şiirler

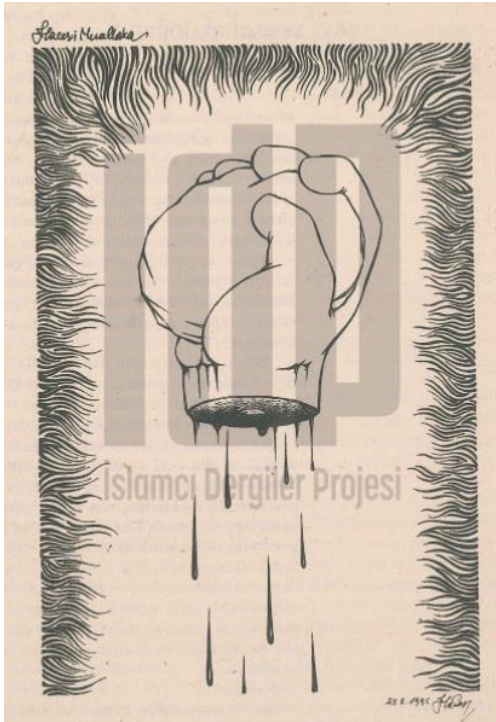
Türk edebiyatı tarihinin dönemlere ayrılması her ne kadar tartışmalı bir alana işaret etse de, 1970'lerde politik bir kimliğe bürünen Türk şiirinin 1980 sonrasında daha içe dönük ve bireysel bir eğilim gösterdiği genel kabul gören bir gerçektir. 1970'li yıllardaki topluma dönük şiir anlayışından farklı olarak imgeye yaslanması yönüyle bir önceki şiir anlayışından ayrılan 1980 sonrası Türk şiiri (Asiltürk, 2006, s. 89) imgenin imparatorluğunu ilan ettiği yeni bir döneme de işaret etmektedir. Bu dönemde "*şair, şiiri adına arayışa çıkar. Arayış coğrafyasının sınırları şiirin olduğu her yerdir. (...) Şiirin ana eksenini dil üzerine kuruludur ve şiirin şiir olması yolunda her türlü deneyimin yolu açılır*" (Korkmaz, Özcan, 2007, s. 114-115).

*Yedi İklim* dergisinde yayımlanan şiirlere genel itibarıyla bakıldığında en evvel dikkati çeken husus, şiirlerin 1980 sonrasında estetik bir tercih olarak benimsenen imgeci ve bireysel şiirin özelliklerini taşıyor oluşudur. Ayrıca, dergideki makale, deneme ve inceleme türünden yazılarda olduğu gibi, şiirlerde de şair ilgisinin sadece Kudüs ile sınırlı kalmadığı görülür. Farklı kültürlerle ve Müslüman coğrafyaların şiirlerine ilgiyi neredeyse tüm sayılarda görmek mümkündür. Bu ülkelere mensup şairlerin şiirleri, çeviri yoluyla okurla buluşturulur.

Sayının şiire dair ilk yazısında çocukken İsrail'in saldırılarından kaçan ve şiirleriyle Filistin direnişinin sembolü hâline gelen Mahmut Derviş'e dair bir makale ile şairin şiirlerinden örnekler yer alır (Ürün, 1996, s. 26). Mahmut Derviş'e ait şiirleri sayının geri kalanında da görmek mümkündür. Bu şiirlerde memleket özlemi ve vatan sevgisi ön plandadır. Şair, "Mendillerimden, aşk ve sevgi türkülleri çıkarma/ Senden ricam, onları memleketimde bir yaraya sargı yap" (Derviş, 1996, s. 38) dizeleriyle yazgısını kabullenmiş ve ölüme hazır olan her Filistinlinin ortak sesini yansıtır. Mahmut Derviş'in bir başka şiirinde de vatanına olan özlemi ön plana çıkar (Derviş, 1996, s. 54). A. Kara'nın çevirisi ile okura sunulan bir röportajda ise Filistinli diğer şairlerden de bahsedildiği görülür (1996, s. 63). Filistin ve özel olarak Kudüs sorununun bizatihi olaya şahit olanlar tarafından aktarıldığı bu yazı ve şiirlerin çizdiği manzara, okurlara içeriden bir bakış açısı sunar.

Sayının kalan şiirlerinde öne çıkan ilk temada çocukların merkeze alındığını söylemek mümkündür. Seyfettin Ünlü'nün, "Kudüs'te Sabah Namazı" isimli şiirinde Kudüs'te Müslümanların uğradığı zulüm bir çocuğun yaşadıkları üzerinden temsil imkânı bulur. Annesini bu mücadelede kaybeden ve zulmedenlere karşı yegâne silahı olan taşı avuçlarında saklayan Filistinli çocuğun sabrı, tevekkülü dizelere şöyle yansır: "Allah büyüktür ne çabuk geçti gece/ Allah büyüktür çocuk sabrını yaydı/ yeryüzü bir sofraydı ademoğluna/ Ey Filistinli çocuk senin ellerin/ Yakışır göğün merdivenine/ Gönlümüze bir basamak çıkar mısın oradan/ Açınca karanfiller bir sabah namazında" (Ünlü, 1996, s. 4). Aynı Filistinli çocuk imgesi Ali Göçer'in "Kudüs Gölgesi" (1996, s. 7) isimli şiirinde de görülür: "Diken üstündedir orda ayla/ usa eklenmiş bir düş uzantısı yaşamak/acının sevdanın ve ateşin/ve süleymanın ellerinin izdüşümü./ Neden hüzdür kudüs kuşları/ve baruttur biraz./Öfkedir filistinli çocuk/hep göğe bakar/biraz şiir./Çokça gerilladır/açılır kudüs göğü" Sadece çocuklar değil kentin kuşları da Kudüs'ün yıkılmışlığından nasibini almıştır. Kudüs'ün hüznü kuşları gökten inen bombalardan ötürü baruta boyanmıştır. Filistinli çocuk öfkeli değildir, bizzat öfkenin kendisidir. Kudüs kuşları hüznü değildir, hüznün kendisidir. Bir duygunun müşahhas hâlidir artık. Kudüs davası ile yetiştigi için öfke ile ayakta durur. Göklerden gelecek yardımı bekler.

Şiirlerde Müslüman bir coğrafyada katledilen insanların durumu yansıtılırken kadınlardan, mücadeleyi fiilî olarak yürüten erkeklerden yahut yaşlılardan çok çocukların söz konusu edilişi çocuğu bir imge olarak okumamıza da imkân tanır. Hayrettin Orhanoglu, çağdaş Türk şiirinden örnekler üzerinden çocuk ve çocukluk alemi etrafında oluşan imgeleri okurken, anne, baba, aile, ölüm, şiddet, yalnızlık, masal, düş, umut/umutsuzluk, sevgi, tabiat, hayat ile çocuk/çocukluk arasındaki ilgiyi ortaya koyar; bu ilişki ve karşıtlıklarda çoğu zaman şairin kendi çocukluğu ile bağlantılandırılabilir bir imge dünyasından bahseder (Orhanoglu, 2021, s. 145-154). Örnekler şiirlerdeki çocuğa dair imgelerin olumlu çağrışımlar kadar olumsuz çağrışımları da beraberinde getirdiği gösterir. Daha çok ölüm, üvey anne, şiddet eğilimli baba, yalnızlık gibi konularla ilişkili olarak karşılaşılan olumsuz çağrışımlardan farklı olarak yukarıda örneğini verdiğimiz şiirlerde savaş atmosferi içerisinde sabır, tevekkül, dua, namaz kelimeleriyle birlikte sunulan, bir yetişkinin yükleneceği türden sorumlulukları yüklenen çocuk imgesi ile karşılaşılır. Çocuk artık savaşın ağır atmosferinden korunması gereken aciz bir canlı yahut karşılaştığı olumsuzlukları edilgen bir tavırla yüklenen bir figürden ziyade, elindeki taşla savaşta aktif rol alan bir “mücahit”tir. Mücahitlik imgesi hiç şüphesiz İslamcı bakış açısı ile ilgilidir. Bu noktada Kudüs de sembolik bir değer kazanır. Kudüs tüm Müslümanların sahip çıkması gereken bir emanettir. Tüm bunlarla bağlantılı olarak, ilk şiirde karşımıza çıkan taş avuçlarında saklayan çocuk imgesinin ifade ettiği gerçeklik aynı sayıda Hasan Aycın’ın çizgileri ile de karşımıza çıkar. Kesildiği yerden kanlar süzülen ancak tuttuğu taşı bırakmayarak yukarı/göğe doğru uzatan el, mücadelenin ölüme dek yürütüleceğini sezdirir.



Resim 1 Hasan Aycın-Hacer-i Muallaka (<https://katalog.idp.org.tr/pdf/17409/22162>)

Bir başka bakış açısı ise, Kudüs’ü diğer Müslüman coğrafyalarla ve oralarda uğranılan zulümle aynı çizgide görme, tek bir yazgının devamı olarak okuma şeklindedir. Hakan Arslanbezer “Lâl Musa” (1996, s. 11) şiirinde “Kimimiz kimimizi andırıyor vuruluncaya kadar” dizesi ile bu ortaklığı dile getirir ve Beyrut’la Kudüs’ü ortak acılara sahip iki kent olarak görür. Gece yaşanan çatışmalar, pusular, mücadelenin temsili olan bayraklar kaçınılmaz bir kadere doğru akar: “Biz savaş çıkmadan uslanmayız/Kederli kibrine biz sataşmadan bol ağızlı ejderhann”. Kudüs’te Yahudilere karşı savaşılmasına rağmen şiirlerde kimliksizleştirilerek örtük bir biçimde sunulan öteki imgesi, Kudüs ile bir karşıtlık oluşturur ve mesele hak-bâtil savaşının sembolü hâline gelir. Bu bakımdan Beyrut’la Kudüs’ün aynı çizgide düşünülmesi de anlam kazanır.

Murat Menteş’in şiiri “Enkazdaki Haylaz Göz”de ise okur savaşın içinden konuşan bir şair sesi ile karşılaşılır. Ölümü önceden kestirerek mücadeleye atılan bilinç, vadedilmiş topraklarda, seken kurşunların gölgesinde ve enkaz yığınları arasında tam bir inanmışlıkla savaşır. İnanıldığı değerler için savaşmak, bu değerler için ölmek kadar doğaldır. “Kan şimdi bir çizgidir giysisinde herkesin”, herkes bunun farkındadır; ancak kimse bundan rahatsızlık duymaz. Şiirin bir başka vurgusu da yetim kalan çocuklardır. Burada da estetize edilmiş bir ölüm karşımıza çıkar: “çokça bal sızıyor topuklarından” (Menteş, 1996, s. 15). İmdat Demir’in kısa şiirinde de, “Putların alaca kuşağında

ayartılan gölgelerde” hapsolan Kudüs’ün kurtuluşu için Allah’tan yardım istenir: “Ente mevlanâ fe’nsurnâ ale’l kâv’mil kâfirîn” (1996, s. 17)<sup>3</sup>

2000’li yıllarda Kudüs meselesi tekrar derginin gündemine girmeye başlar. Yaygın bir duyarlılık biçimi olarak çocuklar tekrar şiirin merkezinde yer bulur. Nurettin Durman’ın şiirine “Böyle giderse ben yokum/ anaların ağıtları durmazsa/ çocuklar güpegündüz/ babalarının gözü önünde/ kurşunlanırsa/ bu zulüm ortadan kalkmazsa/ yağmur yağmazsa/ trenler zamanında kalkmazsa/ yusuçuk kuşu eğer ötmese/ ben yokum... Siz söylemeyin isterseniz/ çocukların büyüdüğünü/ taşı taş gibi attıklarını/ kudüs’e sevdalı doğduklarını/ İkindilerin uzadığını/ Cuma’ların Cuma olduğunu/ söylemeyin isterseniz... Bense rahat edemedim bir türlü/ içimdeki yalnızı öldüremedim/ yokluk yoksulluk bir şey değil/ aç biilaç dolaşmak hiç değil/ bu korku tünelleri bu zalim pusu/ bu özgürlük bu çocuk ölümleri/ ben yokum...” dizeleriyle yansıyan durum, aynı duyarlılığın devamıdır (2001, s. 10). Şiir açısından dikkat çeken bir diğer husus da, diğer şiirlerde de görüleceği üzere “ben” dilinin ve bireysel duyusunun kaybedilmemiş olmasıdır.

Rasim Demirtaş’ın “Çimenler Kudüs’ü Nisan” şiirinde de Kudüs insanın kendisini bulma yolunun duraklarından biri olarak karşımıza çıkar: “bul bir denizde/ binlerce bir köpük gibi kendini/ duy ışıktaki binlerce bir yaşamın keyfini/ gün değirmenleri dönsün bağrında baharların/ uçsun tut ipini duygu uçurtmaların/ yükselsin gönderi düşünce bayrakların/ yağmur taneleri gibi yağ aşkı dolu yaşa/ gelincikler geliyor/ aç çağlayan kapılarını/ bahtın dönence/ içinden şarkılar söyle madem her yerde nisan/ çimenler kudüs’üne doğru git yalnız insan/ bırak kış kendinin ağır zırhlarını/ bulutların gölgesinde bırak kent hurdalarını” (1996, s. 10). Şiirde baharın gelişyle kendini bulmanın şartı yalnız insan olarak Kudüs’e gitmeye bağlanır. Derginin sonraki yıllardaki sayılarında da Kudüs temalı şiirlere rastlanır. Necat Çavuş’un (2003, s. 9), Suat Engüllü’nün (2003, s. 3), İsmail Aykanat’ın (2008, s. 11) ve Mehmet Habil Tecimen’in (2012, s. 23) şiirleri bu bağlamda sayılabilir.

## Makale ve incelemeler

Gerek derginin Kudüs politikasına odaklanması, gerekse Kudüs meselesine ilişkin tarihsel arka planı ortaya koyması bakımından *Yedi İklim*’deki makale, deneme ve inceleme yazıları dikkat çekici bir yoğunluğa işaret eder. Bu yazıların büyük bir kısmı derginin 1996’da yayımlanan “Kudüs-ü Şerif” özel sayısında yer almaktadır.

Haziran-Temmuz 75/76 sayılı dosyanın ilk yazısı "Yedi İklim'den-Kudüs-ü Şerif" başlıklı ve H.S.B. imzalı sunuş yazısıdır. Yazıda Kudüs meselesinin sadece Filistin davasına indirgenmesi eleştirilirken İslam dünyası için önemi vurgulanır. Kudüs, kralların ve peygamberlerin şehridir. Tarih boyunca kralların uğruna savaştıkları şehir olmuş, Müslümanlar ile Haçlılar arasında yüzyıllar süren mücadelelere sahne olmuştur. Mücadelenin sonunda Osmanlıların hâkimiyetine geçen şehir barışın en uzun çağını da bu dönemde yaşamıştır. Kudüs Müslümanlar için bir davanın adıdır. Müslümanların ilk kablesidir. Şairler için ise “kutsallık, simge ve imge”dir. “*Kudüs hem davadır. Hem manadır.*” (S., 1996, s. 2)

Sayının ikinci yazısı olan Ali Haydar Haksal imzalı diğer metinde ise Müslümanlar için Kudüs’ün anlam ve önemine dair bir deneme yer alır. Yine “Kudüs-ü Şerif” başlıklı bu yazıda tarihin her döneminde insanlığın çekim merkezi olmuş kent ile ilgili yazarın şahsi kanaatlerine yer verilir. Haksal’a göre Âdem Aleyhisselam’ın hamuru Kudüs toprağı ile yoğrulmuş, oğulları Habil ile Kabil bu topraklarda dövüşmüş

<sup>3</sup> Bakara Suresi 286. ayeti. Meali: “Sen Mevlâmızsın bizim. Artık kâfirler güruhuna karşı da bize yardım et.”

ve ilk insan kanı bu topraklarda akmış, Nuh peygamberin gemisi tufanla burada buluşmuş olmalıdır. Bir düş, bir masal gibi olsa da bu duyguyla yettiğini ve buna inandığını söyleyen Haksal, bu yönüyle Kudüs'ü İslam tarihinin de başlangıcına oturtur. Ona göre bütün peygamberler bu topraklardan gelip geçmiş, Miraç hadisesi dolayısıyla fizikötesi âlem burada duyumsanmıştır. Bu açıdan Kudüs insanlık tarihi boyunca insanlığın çekim merkezidir. Yahudiler için iki bin yıllık özlemin ifadesi olması ise tarihin karanlık bir yüzüdür (Haksal, 1996, s. 5-6). Yazarın derginin ilerleyen sayfalarında karşımıza çıkan ikinci yazısı ise “Ah Kudüs” başlığını taşımaktadır. İlk yazıya nazaran daha nesnel bir nitelik taşıyan ve hacmi ile diğer metinlerden ayrılan yazıyı makale olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır. Makale, Kudüs'ü anlatılarının merkezine koyan Batılı gezginlerin eserlerinden bahseden geniş bir giriş paragrafından sonra Chateaubriand'ın *Şehitlerle Yolculuk* isimli eserine odaklanırken; yazar, Chateaubriand'ın metninde geçen kimi ifadelerle tarihsel bakımdan itirazlarını dile getirir (Haksal, 1996, s. 18-25). Ali Haydar Haksal, sayı içerisinde yer alan dört yazı ve diğer sayılarda da görünen metinleri ile *Yedi İklim* dergisinde en çok yazısı yayımlanan isim olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>4</sup>

Ali Günvar'ın objektif verilerden ziyade kendi düşüncelerinden hareketle bir deneme rahatlığıyla kaleme aldığı “Batı Dünyasının Orta-Doğu Üzerindeki Israrı Ya Da Bitmeyen Karmaşa” başlıklı yazısı da Kudüs'ün önemine odaklanan bir yazıdır. Günvar'a göre Akdeniz'in batısında yer alan devletler bu toprakları ele geçirmek istemiştir. Bu ilginin sebebi zahirde petrol ya da bölgenin diğer zenginlikleri gibi görünse de hakikatte Batı asla anlayamadığı ledünnî ilme, kültüre sahip olmak için bu toprakları elde etmek istemektedir (Günvar, 1996: s. 9-10).

Sayının buraya kadar olan yazıları daha çok deneme mahiyetinde ve duyguya odaklanan yazılar olarak karşımıza çıkar. Bekir Karlığa'nın “Kudüs Yollarında I” ismini taşıyan gezi yazısı ise güncel bir Kudüs imgesi ortaya koymasından dikkat çekicidir. Karlığa, Yahudiler için çölün ortasında son teknolojiler ile donatılmış modern yerleşim alanları inşa eden İsrail'in Filistinlileri sefaletle mahkûm edişini üzüntü ile gözlemlerken, diğer taraftan da uzun yıllar vatanından ayrı kalmış bir insanın yıllar sonra vatanına kavuşmasına benzer bir sevinci ruhunda duyduğunu ifade eder. Yazar, Mekke ve Medine'den sonra İslam'ın en mukaddes beldesi olan ve yüzyılın başında Osmanlı'nın elinden çıkmış bu topraklarda vatanından ayrı kalmış biri gibi gezerken İngilizlerin oyunlarını hatırlar. Gezdiği yerlerdeki tarihi yapılara belleğindeki hikâyeler eşlik eder ve bütün bir İslam coğrafyasını tek bir vatan ve gelmiş geçmiş bütün Müslümanları tek bir ümmet olarak görerek Mescid-i Aksa'da namazını eda eder. Yazar, Filistin her ne kadar emperyalistlerin tuzağına düşerek Osmanlıya sırt çevirmiş olsa da, bölgenin Türkiye'yi Osmanlı'nın bir devamı olarak gördüğünü söyler (Karlığa, 1996, s. 12-14).

Dergide meseleyi nesnel bir bakış açısıyla ele alan makalelerden biri de Saim Yılmaz'a aittir. Yılmaz'ın Müslümanlar nezdinde Kudüs'ün önemini, İslam kaynaklarında nasıl yer aldığını aktardığı yazısı meseleyi sadece dinî cepheden ele alan yaklaşımlardan farklı olarak bölgenin jeopolitik ve ekonomik değerini de göz önünde bulunduran bir değerlendirme sunmaktadır (Yılmaz, 1996, s. 32-37).

Sayıda ayrıca Ali Göçer'in, Nuri Pakdil'in Kudüs algısına dair bir denemesi (Göçer, 1996, s. 16), Veysel Akdoğan'ın çevirisi ile aktarılan Selahattin Eyyubi'nin Kudüs'ü fethinin ardından okunan ilk hutbe (Akdoğan, 1996, s. 28-31), Ahmet Murat'ın Kürşat Demirci ile gerçekleştirdiği bir söyleşi (1996, s. 46-47), M. Lutfullah Karaman'ın Siyonizmin “Sion” olarak adlandırdığı Kudüs üzerinde hak iddia etmesinin hukuksuzluğu ve tarihsel olarak yanlışlığı üzerine makalesi (1996, s. 48-53), A. Kara çevirisi ile verilen

<sup>4</sup> Ali Haydar Haksal'ın diğer sayılarda da yer alan makalelerine örnek olarak şunlar verilebilir: Zeytindağı'ndan Bir Bakış. *Yedi İklim*. S. 75-76. s. 56,62; Semitizm-Masonluk-Milliyetçilik. *Yedi İklim*. S. 75-76. s. 79-81; Bir Fotoğraf Altı. *Yedi İklim*. S. 75-76. s. 126-127; İsa'nın Gezdiği Yerler. S. 93. s. 60-62; Yüreğim Ateştopu. S. 146. s. 8-10 vd.

Filistin şiiri üzerine bir konuşma (1996, s. 63-78), bölgenin İsrail hakimiyetine girmesinin yolunu açan Balfour Bildirisi ve sonrasında yaşananların aktarıldığı, Aykut Kazancıgil çevirisi ile okurla buluşan sayının en uzun makalesi (1996, s. 82-121) ile Ahmet Demirel'in Evliya Çelebi'nin *Seyahatname*'sinde Kudüs'ü anlatan bölümü (1996, s. 122-125) aktardığı yazısı da yer almaktadır. Başta da belirttiğimiz gibi, derginin bu dosyası Kudüs temalı yazılar açısından *Yedi İklim*'i diğer dergilerden ayrı değerlendirmemizi gerekli kılan bir yoğunluğa sahiptir. Ancak yazıların sadece bu sayı ile sınırlı kalmadığını, Kudüs'ün 2000'li yıllarda tekrar derginin sayfalarında görüldüğünü de belirtmek gerekir. Mehmet Kurtoğlu'nun Kudüs'ü Bosna, Afganistan, Çeçenya gibi şehirlerle aynı çizgide buluşturan denemesi (2008, s. 63), Yusuf S. Müftüoğlu ve Ömer Rıza Doğrul'un denemeleri (2000, s. 59, 61) Ali Haydar Haksal'ın Renan'ın *İsa'nın Hayatı* isimli kitabı dolayısıyla yazdığı Kudüs değerlendirmeleri (2012, s. 46-56) örnek olarak sıralanabilir.

Yeri geldikçe vurgulamaya çalıştığımız gibi, bahsi geçen yazıların önceki dönemlere ve dergilere kıyasla tematik ve söylemsel düzeyde farklı bir perspektife sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Propaganda dilinden uzak, daha gerçekçi bir söylemle ele alınan yazıların itici gücünü ise İsrail'in bu bölgedeki uygulamalarının hukuksuzluğundan aldığı bir tespit olarak kaydedilebilir.

### Sonuç ve değerlendirme

Politik-aktüel bir mesele olarak Kudüs'ün *Yedi İklim* dergisindeki ele alınış biçimini incelediğimiz bu yazıda derginin diğer dergiler içerisinde yazı ve şiir yoğunluğu bakımından ön plana çıktığını belirtmiştik. Bu yönüyle derginin Kudüs "dava"sının sözcülüğünü üstlendiği, vicdani bir yükü ve Müslüman olmanın bilinci ile meseleye baktığı görülür. Bu içten ve samimi duruşu derginin yayın politikasının bir gereği olarak okumak mümkündür. Ancak bunu yaparken takındığı tavır ve söylem biçimi, dergiyi kendisinden önceki yahut çağdaşı diğer dergilerden ayrı değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. *Edebiyat, Maveria, Vahdet, Müslüman Genç, Haksöz* gibi dergilerle mukayese edildiğinde derginin makale ve röportajlarda objektif bir çizgiyi takip etme gayreti içinde olduğu, popülist söylemlerden uzak durduğu, öfke dili yerine daha mutedil bir üslupla meseleyi ele aldığı rahatlıkla görülür. Üslupta tercih edilen bu çizgiyi dergi yazarlarının meseleyi ele alırken kullandığı "öteki" dilinde de görmek mümkündür. Kendisinden önce gelen dergilerden farklı olarak, meselenin diğer ucundaki yer alan Yahudi halkını ve İsrail Devleti'ni daha örtük bir imge ile ele alan yazılarda öfkeden çok haklılık duygusu sezdirilir; kimliksizleştirilen yeni öteki imgesi haksızlık, adaletsizlik, zulüm gibi kavramlarla tekrar örülerek bu dünyada zalimlere karşı yürütülen mücadelenin sembolü haline gelir. Daha önce de vurguladığımız gibi, bu çalışma sınırları dahilinde her ne kadar Kudüs'ü merkeze alan bir okuma yapılmış olsa da derginin coğrafya farkı gözetmeksizin tüm Müslümanlara aynı hassasiyetle yaklaştığı kaydedilmelidir. Bu noktada Kudüs de İslam birliğinin sembolü olarak değer kazanır.

*Yedi İklim* dergisindeki şiirlere bakıldığında, çeviri yoluyla aktarılan Kudüs şiirlerinin ve tanıtılan Filistinli şairlerin Kudüs'e ve onun etrafında gelişen imgeye içeriden bir bakış açısı sundukları görülür. Vatan hasretinin ana tema olarak yer aldığı bu şiirlerde duygu ön plandadır. Dergide yer alan diğer şiirlerde ise 1980'lerden sonra mevcut siyasal atmosferin ve edebî geleneğin sevgiyle daha bireysel bir duyusuyla içe yönelen, imge ağırlıklı ve kapalı bir anlatımı benimseyen modern şiirin örnekleri olan şiirler karşımıza çıkar. Bu bakımdan her ne kadar bir tema izleğinde ve toplumsal yönü olan bir değeri işlese de imge yükü yoğun, ilk etapta anlaşılması güç, bununla beraber güdümlü olmayan şiirlerle karşılaşılır. Şairlerin sanatçı hassasiyeti ile meseleye eğildiği, Müslümanların kolektif duyarlılığına bağlı olmakla birlikte kendi seslerini kaybetmedikleri görülür. Bu açıdan idealize edilmiş uzak bir romantizmden çok Kudüs meselesi ile hem-hâl olmuş bir duygu durumu sezilir. Öte yandan, şiirlerin tematik yönleri ile de

güçlü şiirler olduğu belirtilmelidir. Dikkatin yoğunlaştığı çocuklar sadece zulme uğramış yönleri ile, saf bir mağduriyetle sunulmaz. Daha boyutlu bir çocuk imgesi çizilir. Bu imgeye göre Filistin davasının içine doğmuş çocuk aynı zamanda bu fikir ile yoğrulmuştur. Bu yüzden tüm kayıplara ve acılara rağmen elindeki taşı saklı tutar. Göklerden gelecek yardım ve kendisine vadedilen öte dünya ile tesellisi ile güçlenir. Bir başka yönüyle de, çocuğun sunumunun estetize edilmiş bir gerçeklikle imgelendiği görülür. Şiirlerde aynı mağduriyetin öznesi olan yaşlılardan, kadınlardan yahut bütün olarak insanlardan daha fazla olarak ön plana çıkarılan çocuk imgesine yönelik bu tasarrufun tümünden anlamsız olduğu da düşünülemez. Saflığın, günahsızlığın ve masumiyetin sembolü olan çocukların seçimi aynı zamanda yürütülen mücadelenin saflığı ve haklılığı ile ilişkilendirilmek istenmiştir. Derginin 2000'lerden sonraki sayılarında da aynı duruşun ve estetik tercihlerin devam ettiğini söylemek mümkündür.

### Kaynakça

- Akdoğan, V. (1996). Kurtuluş Sonrası Mescid-i Aksa'da Okunan İlk Hutbe. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Amstrong, K. (2022). Kutsal Mekân: Kudüs'ün Kutsiyeti. Çev. Merve Eren Burhankulu. *Hece*. S. 306-307-308.
- Arslanbezer, H. (1996). Lâl Musa. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Asiltürk, B. (2006). 1980 Kuşağı'nda İmgeci Şiirin Öncüleri. *Hece*. S. 120. s. 89-93
- Aykanat, İ. (2008). Bir Mağlup Dudağından. *Yedi İklim*. S. 219.
- Bayraktar, O. (1987). Aydın ve Aydın. *Yedi İklim*. S. 1.
- Bedir, A. (2003). Bir Yazarın Karasevdası: Kudüs. *Hece*. S. 85.
- Çavuş, N. (2003). Kudüs. *Yedi İklim*. S. 158.
- Demir, İ. (1996). Kudüs. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Demirel, A. (1996). Evliya Çelebi'den Seçmeler. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Demirtaş, R. (2002). Çimenler Kudüs'ü Nisan. *Yedi İklim*. S. 146.
- Derviş, M. (1996). Umutsuzluk. Çev. Ahmet Kâzım Ürün. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Derviş, M. (1996). Mendiller. Çev. Ahmet Kâzım Ürün. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Doğrul, Ö. R. (2000). Kudüs. *Yedi İklim*. S. 128.
- Durman, N. (2001). Çocuk Vuruldu. *Yedi İklim*. S. 130.
- Engüllü, S. (2003). Duy Çılgılığını Yüreğimin. *Yedi İklim*. S. 159-160-161.
- Geçikli, R. M. (2016). 1931 Kudüs-İslam Kongresi ve Türkiye'nin Kongreye Yaklaşımı. *History Studies*. Volume 8, Issue 4.
- Göçer, A. (1996). Kudüs'ü Düşünme Saati. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Göçer, A. (1996). Kudüs Gölgesi. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Günvar, A. (1996). Batı Dünyasının Orta-Doğu Üzerindeki Israrı Ya Da Bitmeyen Karmaşa. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Haksal, A. H. (1996). Ah Kudüs. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Haksal, A. H. (1996). Kudüs-ü Şerif. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Haksal, A. H. (1996). Zeytindağı'ndan Bir Bakış. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Haksal, A. H. (1996). Semitizm-Masonluk-Milliyetçilik. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Haksal, A. H. (1996). Bir Fotoğraf Altı. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Haksal, A. H. (1997). İsa'nın Gezdiği Yerler. *Yedi İklim*. S. 93.

- Haksal, A. H. (2002). Yüreğim Ateştopu. *Yedi İklim*. S. 146.
- Haksal, A. H. (2012). Renan, Hz. İsa ve Kudüs. *Yedi İklim*. S. 262.
- John, R. (1996). Balfour Bildirisi'nin Ardından Birinci Dünya Savaşı Sırasında İngiltere'nin Lord Rothchild'e Vaadi. Çev. Aykut Kazancıgil. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Kara, A. (1996). Filistin Şiiri-Dr. Abdülhüseyin Ferzâd'la Meliha Şem'dânî'nin yaptığı konuşma. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Karlığa, B. (1996). Kudüs Yollarında I. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Kemiksiz, N. N. (2016). Filistin Sorunu. *Akademik ORTA DOĞU*. C. 11. S. 1.
- Kurtoğlu, M. (2008). Şehir Şiir ve Savaş. *Yedi İklim*. S. 220.
- Karaman, M. L. (1996). Tarihin Çarpık Bir Biçimde Yazılımmın Kutsal Topraklar (Filistin ve Kudüs) Üzerindeki Örneği: İsrail'in Doğuşu ve Gelişmesi. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Kara, A. (Çev.), Filistin şiiri Dr. Abdülhüseyin Ferzâd'la Meliha Şem'dânî'nin Yaptığı Bir Konuşma. S. 75-76.
- Kaya, M. (2017). *Atatürk Dönemi Magazin Dergiciliği ve Sosyo Kültürel Dönüşümdeki Yeri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- Korkmaz, R; Özcan, T. (2007). 1950 Sonrası. *Türk Edebiyatı Tarihi 4*. İstanbul: TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.
- Menteş, M. (1996). Enkazdaki Haylaz Göz. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Murat, A. (1996). Dr. Kürşat Demirci ile Söyleşi. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Müftüoğlu, Y. S. (2000). Kudüs... ey Kudüs. *Yedi İklim*. S. 128.
- N. A. (1994). Oyumuz Edebiyattan Yana. *Yedi İklim*. S. 51.
- Orhanoğlu, H. (2021). *İmgeler Atlası*. İstanbul: Ketebe Yay.
- S. H. (1996). Kudüs-ü Şerif. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Tecimen, M. H. (2012). Ey Kudüs Ey. *Yedi İklim*. S. 266.
- Ünlü, S. (1996). Kudüs'te Sabah Namazı. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Ürün, A. K. (1996). Bir Filistin Şairi Mahmud Derviş. *Yedi İklim*. S. 75-76.
- Yılmaz, S. (1996). İslâm Tarihinde Kudüs. *Yedi İklim*. S. 75-76.

### 31. Öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları üzerine bir araştırma<sup>1</sup>

Tuğba ŞİMŞEK<sup>2</sup>

Nevin AKKAYA<sup>3</sup>

Hakan ÇIVĞIN<sup>4</sup>

**APA:** Şimşek, T. & Akkaya, N. & Çivğın, H. (2023). Öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 470-480. DOI: 10.29000/rumelide.1342137.

#### Öz

Değerler, insan davranış ve tutumlarını doğrudan etkiler. Kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanan eğitimde de değerler önemli bir yere sahiptir. Değerler eğitimi ailede başlar okulda devam eder. Bu açıdan gelecek nesillerimizi emanet ettiğimiz öğretmenlerin değer eğitime yönelik tutumları oldukça önemlidir. Bu yönüyle özellikle okullarda görev yapacak olan öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları değer eğitiminin niteliğinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumlarını belirlemek, neden ve sonuçlarını araştırmak eğitimin kalitesine katkı sağlayıcı olacaktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2021–2022 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 282 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları belirlenmiştir. Bu araştırmanın verileri bilgisayar paket programında çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, okudukları yıllık kitap sayısı gibi değişkenlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Sürekli yaşadıkları yer, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, ailelerinin ekonomik durumları, annelerinin eğitim durumları ve babalarının eğitim durumlarının öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları için farklı kurumlarla iş birliği içinde hareket edilerek gerek ders olarak gerekse sosyal etkinliklerle bu yönlerinin güçlendirilmesinin sağlanması önem arz etmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, değer, değerler eğitimi, tutum, öğretmen adayları

<sup>1</sup> **ETİK:** Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Müşavirliği tarafından 25.05.2022 tarihli, 9 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Rektörlük (İzmir,Türkiye), tugbasimsek5@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0400-3578 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342137]

<sup>3</sup> Prof. Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İzmir,Türkiye), nevin.akkaya@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7222-4562

<sup>4</sup> Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir,Türkiye), hakan.civgin59@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7591-446X



## A research on the attitudes of teacher candidates' value education

### Abstract

Values education begins in the family and continues at school. In this respect, the attitudes of the teachers to whom we entrust our future generations towards values education are very important. In this respect, the attitudes of teacher candidates who will work in schools towards values education are of great importance in terms of increasing the quality of values education. In this study, it is aimed to examine the attitudes of teacher candidates towards values education in terms of various variables. For this purpose, scanning method was used. The sample of the research consists of 282 Turkish teacher candidates studying in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The attitudes of the teacher candidates included in the study towards the value education were determined. The data of this research were analyzed in a computer package program. As a result, it was determined that variables such as gender, class level, number of siblings, and annual number of books they read differed significantly on pre-service teachers' attitudes towards values education. It has been determined that there is no significant difference between teacher candidates' attitudes towards values education, where they live permanently, whether they have pre-school education or not, their families' economic status, their mothers' educational status and their fathers' educational status. For the attitudes of teacher candidates, who will raise future generations, towards values education, it is important to strengthen these aspects by acting in cooperation with different institutions, both as lessons and social activities.

**Keywords:** Education, value, values education, attitude, teacher candidates

### 1. Giriş

Değer tanımı sözlükte (TDK, 2023); bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü, olarak geçmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere değerler toplumun birleştirici sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel unsurlarıdır. Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özğüven, 1994). Halstead ve Taylor da değer kavramına birey açısından bakarak değer kavramının kişilerin davranışları üzerindeki etkisine dikkat çekmiş ve değer, davranışlara genel olarak rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar, şeklinde tanımlanmışlardır (2000; akt. şahin, 2019). Değerler, insan davranışlarını ve düşünce yapılarını doğrudan etkileyen standartlardır.

Değerlerin duyuşsal alan içerisinde yer alan, düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgular olması, her davranışın temelinde değer ya da değerler yatması ve toplumsal değişim, değerlerin yeniden ele alınmasını ve değer öğretiminin önem kazanmasını kaçınılmaz kılmıştır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). İnsan davranışlarının temelinde insanın sahip olduğu değerler vardır. Bireylerin davranışlarının altında yer alan temel sebep değerlerdir. Değerler davranışların yanı sıra tutumları da etkilemektedir. Değerler insanların tutum ve davranışlarını etkilemede, tutum ve davranışların belirlenmesinde ve biçimlendirilmesinde önemli rol oynar (Dilmaç, 1999). Değer tutumları insan davranışlarını belirler. Doğrudan davranışları etkileyen değerler dolayısıyla eğitimin de bir parçasını oluşturmaktadır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte günlük hayatın rutinleri ve alışkanlıkları da değişmektedir. Çevrim içi ortamlarda geçirilen vakitlerin artması değerler eğitiminin önemini de arttırmıştır. Nitekim sanal dünyada değer kavramını yitiren bireyler hayata uyum sağlamak zorlanmaktadır. Çocukların bile sanal bakıcı olarak telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlere emanet edildiği bir dünyada, başta aileye olmak üzere çocuğun eğitiminden sorumlu herkese çok fazla iş düşmektedir. Değerler eğitiminin sağlam bir zemine oturtulabilmesi açısından çocukluk dönemi önemlidir. Eğitim ailede başlar okulla birlikte sistemli ve düzenli bir şekilde devam eder. Bal'ın (2004) ifadesiyle çocukta yerleşen yanlış bir değeri değiştirmek bunun yerine arzulanan bir değeri koymak, çocuğa yeni bir değeri yerleştirmekten daha zordur. Değerler eğitiminin sistemli bir şekilde verilmesi yanlış öğrenmelerin önüne geçecektir. Değerler eğitimi, öğretim programlarıyla düzenlenerek uygulamaya konulmuştur. Son yıllarda değerler eğitimi pek çok ülkenin politik gündemlerinde yer almaktadır (Veugelers ve Kat, 2003). Milli Eğitim temel amaçları arasında da değer eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (MEB, 2019). Bu temel amaç doğrultusunda toplumsal ve kültürel açıdan eğitimin önemi ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple Özsoy'un (2007) da belirttiği gibi değerleri odak noktasına alan çalışmalar, artarak eğitimcilerin çalışma konuları arasında önemli bir yere sahip hale gelmektedir.

Okuldaki en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Doğrudan öğrencilere rol model olan öğretmenlerin değer eğitimine yönelik tutumları önemlidir. Öğretmen adaylarının henüz meslek hayatına atılmadan önce tespit edilen değer eğitimine yönelik tutumlarının ortaya konması ileriki hayatlarında öğrencinin değerler eğitimi verecek olan öğretmenler için belirleyici olacaktır. Nitekim değer tutumlarının belirlenerek ortaya konması değer eğitimi olumsuz yönde etkileyecek olumsuzlukların tespiti, çözüm yollarının üretilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin değer eğitimine yönelik tutumları öğrencilerin değer eğitiminde önemli bir rol oynar. Öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik algılarını, görüşlerini inceleyen çalışmalar alan yazında yer almaktadır (Akkaya, 2013; Çalışkan vd., 2017; Parlar ve Cansoy, 2016; Saracaloğlu vd., 2013; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Dilmaç vd., 2008; Sarı, 2005; Ulu Kalın vd., 2017; vb.). Bu çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer algılarını, değerler hakkındaki görüşlerini, sahip oldukları değerleri ele aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin değerlerinin, öğrenci değer anlayışı ve davranışlarını etkilediği ile ilgili pek çok araştırma bulgusu vardır (Brophy & Good, 1986; Dickinson, 1990; Gözütok, 1995; Varış, 1973, aktaran: Sarı, 2005). Bu çalışma diğerlerinden farklı olarak öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumlarını ele almakta ve böylece doğrudan ilerideki meslek hayatlarının bir parçası olacak değer eğitimi tutumlarına etki eden faktörleri ortaya koymaktadır.

Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumlarıyla ilgili çalışmalar, eğitimin verimini arttırmak açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin adaylık sürecinde bu tutumlarının belirlenmesi ve belirlenen bu tutumlara etki eden faktörlerin ortaya konması adayların ilerideki meslek hayatları için önemlidir. Gelecek kuşakları yetiştirecek öğretmen adaylarının değer eğitimine olan tutumları öğrencilere verilecek değerler eğitimi üzerinde doğrudan ve etkili bir rol oynamaktadır. Bu açıdan çalışma önem arz etmektedir.

### 1.1. Problem durumu

Değerler eğitimi ailede başlar, toplum içinde devam eder. Sistemli bir şekilde ise örgün eğitim içerisinde alınır. Örgün eğitimin en önemli öğelerinden olan öğretmenler tutum, davranış ve düşünceleriyle öğrencilerin eğitimine etki eder. Değerler eğitimi için de geçerli olan bu durum öğrenciler için rol model

olarak öğretmenlerin eğitimlerinin önemini ön plana çıkarır. Öğretmenlerin eğitim aldıkları süreçte değer eğitimiye yönelik tutumları belirlenmesi yanlış tutumların önüne geçilmesi açısından önemlidir. Yeni nesilleri emanet ettiğimiz öğretmenlerin yetiştirilme aşamasında değer eğitimiye yönelik tutumlarının belirlenmesi sonuçlara bağlı olarak onların gelişimlerine nasıl bir katkı sunulması gerektiği konusunda fikir sahibi olunmasını sağlayacaktır. Geleceğin öğretmenlerinin değer eğitimiyle ilgili tutumları ile ilişkili değişkenleri betimlemeye yönelik yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sürekli yaşadıkları yere göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kardeş sayısına göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Ailelerinin ekonomik durumlarına göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Annelerinin eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Babalarının eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Okudukları kitap sayısına göre öğretmen adaylarının değerler eğitimiye yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## 1.2. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2008).

Öğretmen adaylarının değer eğitimiye yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sürekli yaşanan yer, okul öncesi eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, anne-baba eğitim durumu, okudukları kitap sayısı gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma evrenini eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ege Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde, 2021-2022 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören cinsiyetlerini 155 kadın, 125 erkek ve 2 diğer olarak belirten toplam 282 Türkçe öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla 282 öğretmen adayının 66 tanesi 1. sınıf düzeyinde, 69 tanesi 2. sınıf düzeyinde, 63 tanesi 3. sınıf düzeyinde ve 84 tanesi 4. sınıf düzeyinde eğitim görmektedir.

Öğretmenlerin değerler eğitimiye yönelik tutumlarının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının değer eğitimiye yönelik tutumları Çetin (2018) tarafından geliştirilen 20 olumlu, 11 olumsuz toplam 31 maddeden oluşan değer

eğitimine yönelik tutum ölçeği (DETÖ) ile belirlenmiştir. Ölçek maddeleri: “Tamamen Katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipinde olumlu ifadeler için 5-4-3-2-1; olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5 şeklinde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155 en düşük puan ise 31’dir. Ölçekten alınacak puanların yüksekliği değer eğitimine yönelik olumlu tutumun bir göstergesidir. Bu ölçeğin Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.95’tir. Bu araştırmanın verileri “SPSS 24.00” programında çözümlenmiştir. İkili karşılaştırmalar için Man-Whitney U testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Uygulama gönüllü olan öğrencilere yapılmıştır. Öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada verilen tablolarda yer alan *N* kişi sayısını, *Mean Rank* ortalama puanı ifade etmektedir.

Bu ölçekten elde edilen sonuçlar ve çeşitli değişkenler açısından incelenen değer eğitimine yönelik tutumlarının sonuçlarının alan yazında yer alan ilgili çalışmalarla desteklenerek tartışılması hedeflenmiştir.

## 2. Bulgu ve yorumlar

**Tablo 1.** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimine Yönelik Tutumlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Mean Rank	P
Kadın	155	157,36	,000
Erkek	125	119,59	
Toplam	280		

Öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumlarında cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çözümleme Tablo 1’de verilmektedir. Tablo incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutum puan ortalamalarının (157,36) erkek öğretmen adaylarından (119,59) daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutum ortalamalarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusunu Türk kültüründeki kadına yüklenen sorumluluk duygusunun ve ailenin temel ögesinin çocukla iletişimi daha fazla olan anneye yönelik olmasının payının olacağı düşünülmektedir. Ataerkil aile düzeninde kadının her türlü değerden daha fazla sorumlu olması bilincinin kadınlara verilmiş olması önemlidir.

**Tablo 2.** Sınıf Düzeyi Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimine Yönelik Tutumları Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Mean Rank	P
1	66	120,44	,002
2	69	129,06	
3	63	143,04	
4	84	167,11	
Toplam	282		

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumları çözümlemeleri Tablo 2’de yer almaktadır. Bu tabloya göre sınıf düzeyi arttıkça değer eğitimine yönelik tutumları da artmaktadır. En yüksek değer eğitimine yönelik tutum ortalaması 4. sınıfta okuyan öğrencilerde, en

düşük değer eğitime yönelik tutum ortalaması ise 1. sınıfta okuyan öğrencilerde görülmüştür. 4 ve 3. sınıflar lehine değer eğitime yönelik tutumun anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarına Türkçe dersinde değer aktarımı bilinci gerek programda gerekse program dışı etkinliklerde verilmiş olduğunun göstergesidir. Sınıf düzeyi arttıkça değer eğitime yönelik tutumunun artması aldıkları eğitim-öğretimin öğrencilerin değer eğitime yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

**Tablo 3.** Sürekli Yaşanılan Bölge Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitime Yönelik Tutumları Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sürekli Yaşanılan Bölge	N	Mean Rank	P
Marmara	48	137,99	,188
Ege	143	147,19	
Karadeniz	5	87,90	
Doğu Anadolu	28	127,46	
İç Anadolu	31	128,94	
Doğu Anadolu	9	116,06	
Güney doğu Anadolu	18	176,75	
Toplam	282		

Öğretmen adaylarının sürekli yaşadığı bölgeler değişkenine göre değer eğitime yönelik tutumları çözümlenmeleri Tablo 3'te görülmektedir. Tablo incelendiğinde sürekli yaşanılan bölgelere göre değer eğitime yönelik tutumlarına yönelik anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmamıştır. Türkiye'nin hangi bölgesinde yaşadığının değer eğitime yönelik tutumuna bir etkisi olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.** Kardeş Sayısı Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitime Yönelik Tutumlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	N	Mean Rank	P
1	131	129,96	,048
2	75	145,28	
3	43	145,64	
4 ve üzeri	33	173,33	
Toplam	282		

Öğretmen adaylarının sahip oldukları kardeş sayısına göre değer eğitime yönelik tutumlarının çözümlenmelerini gösteren Tablo 4 incelendiğinde; 2 ve 3 kardeşi olan öğretmen adaylarının bir kardeş sayısına sahip adaya göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 4 ve üzeri kardeş sayısına sahip öğretmen adaylarının (173,33) lehine değer eğitime yönelik tutumları düşük düzeyde anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu değer eğitime yönelik tutumlarının kardeş sayısı arttıkça yükseldiği, azaldıkça ise düştüğü yönündedir. Bunun nedeni olarak çok kardeş sayısı geleneksel aile yapısına ve bağlarına sahip olan ailelerde değerlerin çok daha önemli olması giderek küçülen modern ailelerde ise bu konunun daha az önemli olmasıdır.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimine Yönelik Tutumlarının Man-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Mean Rank	P
Aldım	123	140,54	
Almadım	159	142,25	,861
Toplam	282		

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre değer eğitimine yönelik tutumlarına yönelik yapılan çözümleme Tablo 5'te verilmektedir. Tablo incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutum puan ortalamalarının (140,54) okul öncesi eğitim almayan öğretmen adaylarındaki (142,25) ile hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucunda adaylarının okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre değer eğitimine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

**Tablo 6.** Aile Ekonomik Durumu Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimine Yönelik Tutumlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ekonomik Durumu	N	Mean Rank	P
4000 TL ve altı	51	145,02	
4000 TL - 6000 TL	115	136,28	,669
6000 TL – 9000 TL	73	150,21	
9000 TL ve üzeri	43	136,50	
Toplam	282		

Öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumunun aile ekonomik durumuna göre değişiklik gösterip göstermediğini saptamaya yönelik yapılan çözümleme Tablo 6'da verilmektedir. Tabloya göre öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik durumu değer eğitimine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 7.** Anne Eğitim Durumu Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimine Yönelik Tutumlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Mean Rank	P
Okuma Yazma Bilmiyor	29	145,00	
İlkokul	127	148,33	,493
Ortaokul	51	143,79	
Lise	55	121,35	
Üniversite	18	144,06	
Lisansüstü Eğitim	2	129,75	
Toplam	282		

Öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumlarının annelerinin eğitim durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediği çözümlenmeleri verilen Tablo 7 incelendiğinde, annelerinin farklı eğitim düzeylerinin, öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumları üzerinde anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı saptanmıştır.

**Tablo 8.** Baba Eğitim Durumu Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimiye Yönelik Tutumlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	N	Mean Rank	P
Okuma Yazma Bilmiyor	7	154,93	,714
İlkokul	87	151,10	
Ortaokul	60	142,06	
Lise	86	137,07	
Üniversite	40	128,28	
Lisansüstü Eğitim	2	115,25	
Toplam	282		

Öğretmen adaylarının değer eğitimiye yönelik tutumlarının babalarının eğitim durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediği Tablo 8’de verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının babalarına ait farklı eğitim düzeylerinin, değer eğitimiye yönelik tutumları üzerinde anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Yıllık Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine göre Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimiye Yönelik Tutumlarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Okuduğu Kitap Sayısı	N	Mean Rank	P
1-10	124	124,95	,002
10-20	88	156,26	
20-30	41	171,63	
30 ve üzeri	29	124,86	
Toplam	282		

Öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayılarının değer eğitimiye yönelik tutumlarını etkilemesinin çözümlenmelerinin gösterildiği Tablo 9’da yıllık 20-30 kitap okuyan öğretmen adaylarının (171,63) lehine, diğer adaylara göre anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarında okuma oranı en yüksek orana yükselirken değer eğitimiye yönelik tutumunun düşmesi araştırmanın en ilginç bulgusudur. Kesin olmamakla birlikte okuma oranının yılda 30 kitabın üzerine çıktığında bireylerin içinde yaşadığı toplumla dünya ile uyumsuzluğun başlamasıyla açıklanabilir. Çünkü birey uyumdan çok daha derin sorgulamalara geçme dönemi yaşayabilir.

### 3. Sonuç, tartışma ve öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının değer eğitimiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşadığı bölge, okul öncesi eğitimi alma durumları, aile ekonomik durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitimi durumu değişkenlerinde anlamlı farka rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının değer tutum ve tercihleriyle ilgili yapılan benzer çalışmalara bakıldığında; Sarı (2005) Giresun örneği üzerinden öğretmen adaylarının değer tercihlerini incelemiş, bu tercihleri önem sırasına göre sıralamıştır. Çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilimsel değerleri arasında bir fark yok iken erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyi daha yüksektir, sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmamızda anlamlı bir fark olmasa da kadınlar lehine olan sonucun aksinedir. Dilmaç vd. (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının değer algılarını farklı

değişkenler açısından incelemiş; cinsiyet değişkeninde, evrensellik, öz yönelim ve güç değerlerinde; yaş değişkeninde özyönelim değerinde; sınıf düzeyi değişkeninde, geleneksellik değerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Kolaç ve Karadağ (2012), Türkçe öğretmen adaylarına uyguladıkları açık uçlu sorularla değer kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamasını bulmayı amaçlamışlardır. Sonuç olarak “öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ‘değer’ kavramını toplumun benimsemiş olduğu ölçütler, maddi manevi unsurlar, davranış ve kurallar bütünü, mukaddes sayılan şeyler (pazarlanamayan, satılamayan), vazgeçilemeyenler, toplumda birleştirici ve düzenleyici kurallar ve ölçütler olarak algıladıkları” bulgusu elde edilmiştir. Saracaloğlu vd. (2013), yaptıkları çalışmada “demokratik tutum ölçeği” ile “portre değer anketi” kullanmışlar, ilköğretim öğretmen adaylarının demokratik tutum puanları ile değer algılarına ilişkin puanları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akkaya (2013), öğretmen adaylarının değer tercihlerini incelediği çalışmada; “vicdan huzuru”, “cahillikten arınmış bir dünya” ve “eşitliğin sağlanması” değerleri ilk üç sırada yer alırken “gerçeklerin bilinmesi”, “günahlardan arınma” değerleri son sıralarda yer almaktadır. Ayrıca çalışmada, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sürekli yaşanan yer gibi değişkenlerin değer tercihleri açısından anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu çalışmamızda elde edilen anlamlı bir fark olmaması durumunun aksi yönündedir. Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının değer tercihleri ve değer eğitime yönelik tutumları benzer özellikler göstermektedir. Değer tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği de bulgular arasındadır. Saracaloğlu vd. (2013) cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sürekli yaşanan yer gibi değişkenlerin değer tercihleri açısından anlamlı farklar oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından değer eğitime yönelik tutumlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu her ne kadar anlamlı bir fark olmasa da kadınlar lehine bulduğumuz sonuçla benzerdir. Dilmaç vd. (2008) ise evrensellik, güç ve özyönelim değerlerinde cinsiyet değişkeninde anlamlı farklar elde etmiştir ve bu, çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Sınıf düzeyi arttıkça değer eğitime yönelik tutumunun anlamlı düzeyde arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları eğitim-öğretimin ve içinde buldukları sosyal koşulların değer eğitime yönelik tutumlarına olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır. Araştırmamızın bu bulgusu Dilmaç vd. (2008) geleneksellik değeri için elde ettiği bulgularla da örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının kardeş sayısının değer eğitime yönelik tutumları etkisinin olumlu yönde anlamlı fark oluşturması özellikle dört ve üzeri sayıda kardeşi olan öğretmen adaylarının yüksek düzeyli bir fark oluşturması aile içindeki değerlerin tutuma dönüşmesini destekleyici olduğunu düşündürmektedir. Nitekim aile üyelerinin sayısının artması sevgi, adalet, öz denetim, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerlerin yaşanmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durum kardeş sayısı fazla olan öğretmen adaylarının değer tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmanın en ilginç bulgularından biri öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumlarının yıllık okuduğu kitap sayısının 30 kitaba kadar okunulan kitap sayısı ile doğru orantılı olarak anlamlı düzeyde yükselmesidir. Ancak öğretmen adaylarında yıllık 30 kitap ve üzeri okuyanların değer eğitime yönelik tutumlarının belirgin bir şekilde düştüğü saptanmıştır. Bu sonuca bakarak 30 ve üzeri kitap okuyan öğretmen adaylarının içinde yaşadığı ortamdan başkalaştığı, dünya görüşü ve bakış açısı yönünden farklılaştığı belki de evrensel ve bütüncül bakabildiği için değer eğitime yönelik tutumlarından soyutlandığı söylenebilir. Bireyin okuduğu kitaplarla açılan yeni dünyalarda farklı sorgulamalara girmesi de söz konusu olabilir. Yine kitap okumaya ayrılan sürenin de bireyi sosyal ortamdan uzaklaştırdığı ve bunun da değer eğitime yönelik tutumlarına etkisi olduğu düşünülebilir.



Sonuç olarak öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, okudukları yıllık kitap sayısı gibi değişkenlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Sürekli yaşadıkları yer, okul öncesi eğitim alıp almama durumları, ailelerinin ekonomik durumları, annelerinin eğitim durumları ve babalarının eğitim durumlarının öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu bulgulara dayanılarak şu öneriler geliştirilebilir; değer eğitime yönelik tutumlarında anlamlı farklar elde edilen cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve okudukları yıllık kitap sayısı değişkenlerinin altında yatan sebepler incelenebilir. Öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları farklı bölgelerde yer alan üniversitelerdeki öğretmen adaylarıyla karşılaştırılmalı incelenebilir. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları için farklı kurumlarla iş birliği içinde hareket edilerek gerek ders olarak gerekse sosyal etkinliklerle bu yönlerinin güçlendirilmesinin sağlanması önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Akkaya, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri. *Folklor/Edebiyat*, 19/74, 185-198.
- Aladağ, S. & Kuzgun, M. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Değer' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163-193.
- Bal, U. G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 45, 18-20.
- Brophy, H. W. & Good, T. L. (1986). *Third Handbook of Research on Teaching*. Chicago: McNally.
- Çalışkan, E. F., Yasul, A. F. & Ulaş, A. H. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Değer Algıları ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Education Sciences*, 12/4, 133-146.
- Çetin, F. (2018). Değer Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (DETÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22/1, 323-341.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6/15, 69-88.
- Dickinson, D. J. (1990). The Relation Between Ratings of Teacher Performance and Student Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 142-152.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitiminin Verilmesi ve Eğitimin Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Sınanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6/16, 69-91.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: TDV Yayını.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal Of Education*, 30/2, 169 - 202.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kolaç, E. & Karadağ, R. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükladıkları Anlamlar ve Değer Sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11/3, 762-777.
- MEB. (2019). MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Özsoy, S. (2007). Değerlere Dayalı Bir Ortam Yaratmak Eşittir Daha İyi Bir Dünya Yaratmak. *İlköğretim Dergisi*, 14, 30-34.

- Parlar, H. & Cansoy, R. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bir Yordayıcısı Olarak Bireysel Değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44/44, 125-142.
- Saracaloğlu, A.S., Uça S., Başara Baydilek N. & Coşkun N. (2013). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Değer Algılarının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/1, 45-59.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3/10, 73-88.
- Şahin, N. (2019). Karakter ve değerler eğitimi dersinin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının değer eğitimiye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 63-78 . DOI: 10.29000/rumelide.580457
- TDK (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Ulu Kalın, Ö. & Koçoğlu, E. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bağımsızlık Değerine Karşı Metaforik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18/2, 419-434.
- Variş, F. (1973). Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç Sorun. *50. Yıla Armağan (s. 47-62)*. içinde Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Veuglers, W. & Kat, E. (2003). Moral Task of The Teacher According to Students, Parents and Teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9, 75-91.

## 32. Sosyal Bilgiler alanı yardımcı ders materyalinin Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi

Süleyman ASLAN<sup>1</sup>

İrfan ARIKAN<sup>2</sup>

**APA:** Aslan, S. & Arıkan, İ. (2023). Sosyal Bilgiler alanı yardımcı ders materyalinin Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 481-492. DOI: 10.29000/rumelide.1342140.

### Öz

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilere hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) okutulan Sosyal Bilgiler alanı yardımcı ders materyaline yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup veri toplama aracı olarak Bilim ve Sanat Merkezlerinde Sosyal Bilgiler alanı için hazırlanan 2022-2023 yardımcı ders materyalinin incelenmesine yönelik anket formu kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye' nin farklı bölgelerinde Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan 73 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcılar etkinlik kitabının anayasa ve kanunlara, ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olduğunu ve kitabın bilimsel olarak yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar etkinlik kitabının öğretim programına ve görsellik ilkelerine uygun olduğu görüşündedir. Ayrıca katılımcılar etkinlik kitabının Türkçe'nin dil ve üslup ilkelerine uygun bir biçimde hazırlandığı görüşünü paylaşmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Bilim ve Sanat Merkezleri, Sosyal Bilgiler Ders Materyali, Öğretmen Görüşleri, Sosyal Bilgiler Dersi Programı

## Investigation of the supplementary course material in the field of Social Studies in accordance with the opinions of Science and Art Center teachers

### Abstract

The purpose of this research is to examine the opinions of teachers about the supplementary course material in the field of Social Studies taught in the Science and Art Center (BİLSEM) serving gifted students. Quantitative research method was used in the research, and a questionnaire form was used as a data collection tool for the examination of the 2022-2023 supplementary course material prepared for the field of Social Studies in Science and Art Centers. 73 social studies teachers working in Science and Art Centers in different regions of Turkey participated in the research. The obtained data were analyzed descriptively. Participants think that the activity book is in accordance with the constitution and laws, measurement and evaluation principles, and that the book is scientifically sufficient. Participants are of the opinion that the activity book is suitable for the curriculum and the

<sup>1</sup> Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD (Elazığ,Türkiye), suleymanaslan1071@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7487-1920 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342140]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Şanlıurfa,Türkiye), irfanarikan@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1546-4786

principles of visibility. In addition, the participants share the view that the activity book was prepared in accordance with the language and style principles of Turkish.

**Keywords:** Science and Art Centers, Social Studies Course Material, Teacher Opinions, Social Studies Curriculum

## 1. Giriş

Küreselleşen dünyada hızlı bir şekilde artan teknolojik gelişmeler, kültürel ve toplumsal değişimler eğitim sistemlerini olumlu etkilemekte, eğitim sisteminin iyiye doğru evrilmesini sağlamaktadır. Söz konusu bu gelişmeler eğitim programlarının gelişen dünyayla entegre bir şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Deveci ve Gürdoğan, 2011). Bu minvalde eğitim sistemleri içinde sıvrılan ve ön plana çıkabilen çoklu potansiyele sahip özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğretim programlarının hazırlanması değişen eğitim vizyonları için önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler dersi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri tarafından hazırlanan yardımcı ders materyali ile dersin üstün yetenekli öğrencilerin ilgisini cezbedecek ileri düzeyde bir ders materyali olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle farklı kapasitedeki öğrencileri yakalamak adına farklılaştırılmış ders içeriklerinin kullanılması ve öğretmenlerin ders etkinliğini öğrencilere bırakması kabul gören modern eğitim anlayışlarının ortak yargısıdır. Sosyal bilgiler yardımcı ders materyali sayesinde öğrencilerin okuma-yazma becerilerini ortaya koyabilecekleri, tartışma becerilerini geliştirecek fırsatlar sunarak, sorgulayıcı, işbirlikli projeler ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek zihinötesi (metacognition) işlevlerini kontrol edebilmeleri fırsatı daha somut hale gelmektedir. Öğrenciler elde ettikleri güçlü bilgi temellerini günlük hayat problemleri (siyaset, tarih, coğrafya, ekonomi, vs.) ile doğrudan bağlantılı olarak özümsemelerine uygundur. Diğer disiplinlerin içeriği ile entegrasyonunda ki bu uygunluk sosyal bilgiler disiplini içerisinde bütün disiplinleri derinlemesine anlamak adına multi disiplinler bir branşolmasını sağlamıştır. Böylelikle öğrencilerin disiplinler arası bağlantılar kurulmasına olanak sağlayan bir ders olarak varlığını devam ettirmiştir. Sosyal bilgiler dersinin genel kazanımları doğrultusunda hazırlanmış yardımcı ders materyali üstün yetenekli öğrencilerin kişisel ilgi ve merakları doğrultusunda antropoloji, hukuk, arkeoloji, sosyoloji gibi birçok sosyal bilimi içinde barındırmaktadır. Edebiyat, fen ve toplum bilimleri ile aktüel olayları tarihsel, kültürel, politik ve coğrafi olaylarla bağlantı kurarak özümseyebilmektedirler. Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin bakış açısıyla tarihsel bilginin bütünsel ruhunu daha iyi kavrayabilmeleri doğrultusunda disiplinler arası bağlantılar yapmaları gereklidir. Bütünsel konu ve temalar ile bu temaların birleştirilmesi, mantıksal bağlantılar kurma ve sorgulama tekniklerinin kullanılması, çoklu bakış açılarını birleştirme gibi üst düzey bilişsel yetenekleri içeren araştırma ve keşif merakının yakalayabilmeleri, sebep-sonuç ilişkileri ve keşfetme namına kanıt temelli öğretimin kullanılması üstün veya özel yetenekli öğrenciler için ihtiyaç duyulan farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin ipuçlarını oluşturmaktadır. Farklı öğretim metotlarıyla zenginleştirilmiş ileri muhakeme becerileri sayesinde ülkemiz geleceğinin müstakbel liderleri olma olasılıkları ile üstün veya özel yetenekli bireylerin eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin önemini vurgulayan perspektiflerin bütünü oluşturulmaktadır. Üstün veya özel yetenekli bireylere yönelik eğitim program araştırmaları bugünün özel öğrencilerinin; iş dünyası, siyaset ve diğer meslek gruplarında geleceğin liderleri olacağı amacıyla başlamıştır. Bu görüşün dinamiklerinde, üstün veya özel yetenekli bireylerin eğitimi konusu ülkemizin geleceğine yapılacak bir yatırım olarak ele alınmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler genel manada akranlarına göre farklı öğrenme ve gelişim özellikleri gösteren, akademik yönleriyle fark edilebilen soyut fikirleri hızlı bir şekilde anlayarak akıl yürütme ve muhakeme yönü güçlü olan bireylerdir (Ünal ve Er, 2015). Özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerini farketmelerini sağlayarak güçlü yönlerini

geliştirmelerini sağlamak amacıyla 1995 yılında Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmış olup Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü' ne bağlı olarak halen hizmet vermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi noktasında Türkiye'de yeni çalışma ve araştırmaların yapılmasını yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Programlarının ilgili departmanlarında yapılan araştırma ve projelerle de bu konuda önemli ilerlemeler kaydedilmektedir (Çal, 2018). Literatür incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler yardımcı ders ilişkin algılarını ele alıp inceleyen bazı araştırmalara rastlanmıştır. Deveci ve Gürdoğan Bayır (2011) ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler yardımcı ders kitabının uygulanması ve ders materyalinin önerdiği şekilde özel yetenekli öğrencilerin ilgilerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla öğrencilerin derse ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin hayallerinin sosyal bilgiler dersinin amaçları, sosyal bilgiler dersinde yer alacak konular, sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretme-öğrenme süreçleri ve sosyal bilgiler dersine ilişkin duyuşsal özellikler temaları altında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Dinç (2017), ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarını yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgilerin öğrencilerin zihninde özellikle derste gördükleri konu alanlarını çağrıştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler algısının oluşmasında sosyal bilgilerin içerdiği konuları gerçek yaşamla ve kendi günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmelerinin ve dersin işleniş süreci ile ilgili deneyim ve görüşleri doğrultusunda oluşan derse yönelik ilgilerinin önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir. Yeni çalışmalar sonucu elde edilen bilgi ve ürünlerin öğretmenlere ulaşmasında alanına hakim öğretmenlerin yetişmesinde eksiklikler tamamlanmakta ve bu açık hızla kapatılmaya çalışılmaktadır (Çetin ve Dinç, 2017). Bu konuda kaydedilen önemli bir eksiklik ise; genel olarak özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesinde alanına hakim öğretmen eksikliği ve nitelikli ders materyalleri sorunudur. Alanına hakim ve modern eğitim anlayışına ayak uydurmayı başarmış bir öğretmen bile; özel yetenekli öğrencilerin eğitimi noktasında hangi yöntem ve tekniği nasıl kullanacağına yönelik yeterli bilgi ve donanımına sahip olamayabilmektedir (Şahin, 2015; Conklin ve Frei, 2016). Programın uygulayıcısı olarak öğretmenler, özel yetenekli öğrencileri doğru anlayabilmeli, öğrencinin gelişimini sağlayabilecek doğru kararlar almalı, program doğrultusunda zenginleştirme ve farklılaştırma stratejilerine yer vermelidir (Akdeniz ve Koçer, 2019). Bu stratejilerin uygulanması öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ulaşmaları açısından önem taşımaktadır.

Eğitim, toplumsallaşmanın önemli boyutlarından sayılır. Bu sebeple sosyal bilgiler, bireylerin toplumsallaşma süreçlerinde ve uygarlığın sosyo-kültürel geçmişini tanıyarak geçmiş, günümüz ve gelecek üçgenini anlamlandırmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler dersi güncel sorunlar içermekte, öğretmen ve öğrencilere bu sorunları tartışma olanağı tanımaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin güncel problem ve tartışmalara ilgi duyması, inceleme ve araştırma öz yeterliliklerini geliştirmelerinin yanı sıra; sosyal bilgiler dersine olumlu tutumlara sahip olmalarını da desteklemektedir (Chido ve Byford, 2004; Yılmaz ve Şeker, 2011; Ayaaba, 2013; Atalay, 2014). Fakat özel yetenekli öğrencilerin birçoğu sosyal bilgiler dersinde kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ortamlarla karşılaşmadığından sosyal bilgiler alanından uzaklaşmaktadır (Işık ve Güneş, 2017). Öğrencilerin sosyal bilgiler alanından uzaklaşmaları sosyal bilgiler dersinin kazanımlarına ulaşma hedeflerinin gerisinde kalınmasına neden olmaktadır. Bu yüzden özel yetenekli öğrencilerin bilimsel yaklaşımlara uygun olarak eğitimlerini tamamlamaları, sosyalleşerek geleceğe hazırlanmaları önemli bir konu arz etmektedir.

Yeni bulgu ve araştırmalar neticesinde bilginin ömrünün kısa ve bilgiye ulaşmanın da hızlı olduğu günümüz teknoloji çağında sosyal bilgiler alanı yardımcı ders kitaplarının öğretmene rehber olması ve

öğrencilerde çok yönlü beceri ve değerleri kazandırma konusunda katkıda bulunmaktadır (Demirel, 2011; Oliva ve Gordon, 2018). Bu nedenle sosyal bilgiler dersi için hazırlanan Bilim ve sanat merkezi özelindeki yardımcı ders materyali özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetererek çağın gereksinimlerine göre öğretim programları ve ders kitaplarının işe koşularak hazırlanması önem arz etmektedir.

Disiplinler arası bir yapıya sahip olan sosyal bilgiler dersi yardımcı ders materyalleri öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri problemlerin çözülmesi noktasında onlara zengin deneyimler sunmaktadır (Evans, 2001). Yardımcı ders materyali niteliğinde olan sosyal bilgiler etkinlik kitabı, özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki uygulamaları sırasında yenilikçi ve çok yönlü perspektifler oluşturmalarına katkıda bulunması beklenmektedir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2022 Ankara MEB basımevi tarafından hazırlanan Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Yardımcı ders Materyali 312 sayfadan oluşmakta ve 6 öğrenme alanında 55 başlık altında toplanmış etkinliklerden oluşan bir kitaptır.

Bilim ve Sanat Merkezleri öğretim yönergesinin (2019), 15. maddesi doğrultusunda öğretim programı ve ders materyallerinin öğrencilerin yetenekleri ve seviyeleri dikkate alınarak proje tabanlı ve disiplinler arası bir şekilde düzenlenmiş olması gerektiği vurgulanmıştır. Programın uygulayıcısı öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri tam ve doğru anlayabilmeleri öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda karar almaları eğitim programı doğrultusunda yeni stratejiler kullanmaları uygun olacaktır (Akdeniz ve Koçer, 2019). Bu strateji ve yöntemlerin kullanılması maksadıyla hazırlanan sosyal bilgiler alanı yardımcı ders materyalinin derste kullanılması sunduğu öğrencilerin bireysel yeteneklerini fark etmesini ve özel yeteneklerini geliştirmeleri açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırma ile Bilim ve Sanat Merkezlerinde kullanılan sosyal bilgiler alanı yardımcı ders materyallerine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda elde edilecek verilerin BİLSEM sosyal bilgiler dersi yardımcı ders materyallerinin hazırlanmasına kaynaklık etmesi, bunun yanı sıra; özel yetenekli öğrenciler için nitelikli ve etkili programların oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezlerinde okutulan sosyal bilgiler yardımcı ders materyalinin Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda araştırma sorularına yer verilmiştir.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler yardımcı ders materyalinin kanunlara uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler yardımcı ders materyalinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler yardımcı ders materyalinin bilimsel yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler yardımcı ders materyalinin görsellik ilkelerine uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler yardımcı ders materyalinin öğretim programlarına uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal yardımcı ders materyalinin dil ve üslubuna ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninde betimsel bir araştırmadır. “Tarama deseni, bir evren içerisinde seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlemesini sağlamaktadır” (Cresswell, 2017, s.155). Bu desen amaç evren hakkında çıkarımlarda bulunmaktır. Bu araştırmada değişkenleri herhangi bir şekilde etkileme veya değiştirme amacı güdülmüdüğü için tarama deseni tercih edilmiştir.

Araştırma öncesinde “Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu” tarafından 16.12.2022 tarihli 2022/237 numaralı etik kurul kararı alınmıştır. Araştırma etik ilkelerine uygun bir şekilde tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımlarına sırasıyla yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın örnekleme

Araştırmada örneklem türü olarak uygun durum örnekleme seçilmiştir. “Uygun durum örnekleme araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir” (Ekiz, 2009, s.106). Bu minvalde BİLSEM ’de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yer aldığı bir sosyal ağdan öğretmenlere ulaşılmıştır. Gönüllük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmaya 73 sosyal bilgiler öğretmeni katılım göstermiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Kalıtımcılara ilişkin bilgiler

	Frekans(f)	Yüzde(%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	45	61.6
Erkek	28	38.4
<b>Eğitim durumu</b>		
Lisans	39	53.4
Tezsiz Yüksek Lisans	12	16.4
Tezli Yüksek Lisans	20	27.4
Doktora	5	6.8
<b>Görev yaptığı bölge</b>		
Marmara	11	15.1
Ege	7	9.6
Akdeniz	5	6.8
Karadeniz	8	11
İç Anadolu	6	8.2
Doğu Anadolu	11	15.1
Güneydoğu Anadolu	25	34.2
<b>BİLSEM görev süreleri</b>		
1-3	38	52.1

4-6	16	21.9
7-9	6	8.2
10 ve üzeri	13	7.8
<b>Öğretmenlikte geçen süre</b>		
1-5	11	15.1
6-10	14	19.2
11-15	14	19.2
16-20	11	15.1
21-25	14	19.2
26 ve üzeri	9	12.3
<b>Kitap incelemede panelist</b>		
Evet	17	23.2
Hayır	56	76.8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61.6'sı kadın iken %38.4'ü erkektir. Öğretmenlerin %53.4'ü lisans, %16.4'ü tezsiz yüksek lisans, %27.4'ü tezli yüksek lisans ve %6.8'i ise doktora mezundur. Araştırmaya idari olarak Türkiye'nin her bölgesinden katılım sağlanmıştır. Katılımcıların 15.1'i Marmara, %9.6'sı Ege, %6.8'i Akdeniz, %11'i Karadeniz; %8.2'si İç Anadolu, %15.1'i Doğu Anadolu ve %34.2'i ise Güneydoğu Anadolu Bölgesinden katılmıştır. Katılımcıların %52.1'i 1-3 yıl, %21.9'u 4-6 yıl, %8.2'si 7-9 yıl ve %7.8'i ise 10 yıl ve üzeri sürelerde BİLSEM' de görev yapmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların öğretmenlikte geçen sürelerinin homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin %15.1'i 1-5 yıl, %19.2'si 6-10 yıl, %19.2'si 11-15 yıl, %15.1'i 16-20 yıl, %19.2'si 21-25 yıl ve %12.3'ü ise 26 yıl ve üzeri sürelerde öğretmenlik yapmıştır. Katılımcıların %23.2'si Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı öncülüğünde gerçekleştirilen kitap inceleme sisteminde panelist olarak görev yaparken, %76.8'i ise kitap incelemede panelist olarak görev almamıştır.

## 2.2. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından anket formu geliştirilmiştir. Geliştirilen anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde farklı değişkenlerin yer aldığı sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise sosyal bilgiler yardımcı ders materyaline ilişkin maddeler yer almaktadır. Söz konusu bu maddeler Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı "Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları" esas alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formunu iki Sosyal Bilgiler alan uzmanı ve iki Türk dili alan uzmanı incelemiştir. Sosyal Bilgiler alan uzmanları maddeleri kapsayıcılık açısından, Türk dili uzmanları ise maddeleri açıklık ve anlaşılabilirlik açısından incelemiştir. Nihai olarak hazırlanan anket formu Google Forms uygulamasına aktarılmıştır. Ön uygulama yapıldıktan sonra anket formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin tamamı yardımcı ders kitabını derslerinde kullanmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin %23.2'si daha önce MEB Talim ve Terbiye Kurulunca gerçekleştirilen kitap incelemelerine panelist olarak katılmıştır.



### 2.3. Verilerin analizi

Google Forms üzerinden elde edilen veriler IBM SPSS 25 istatistik programında analiz edilmiştir. Her bir soruya verilen yanıt yüzde(%) olarak hesaplanmıştır. Maddelere ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.992'dir. Bu sonuç maddeler arası iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018, s.19). Araştırmanın geçerliliğini sağlamak üzere bir dizi önlemler alınmıştır. Bu bağlamda veri toplama aracı, amacına uygun bir şekilde kullanılmış, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmıştır. Ayrıca farklı bölgelerden katılımcılar işe koşularak temsil gücü yüksek örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir.

### 3. Bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırmanın amacı çerçevesinde oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar

Sosyal Bilgiler alanı yardımcı ders materyalinin anayasa ve kanunlara uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Sosyal Bilgiler yardımcı ders materyalinin Anayasa ve kanunlara uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle Katılıyorum (%)
İçerikte doğaya zarar verecek veya hayvan haklarına aykırılık teşkil edecek yazılı/görsel herhangi bir unsur bulunmamaktadır.	1.4	1.4	17.8	35.6	3.8
İçerikte Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na aykırılık teşkil edecek herhangi bir unsur yer almamaktadır.	1.4	1.4	9.7	43.8	3.8
Millî menfaatlere zarar verecek içerik bulunmamaktadır.	1.4	1.4	12.3	39.7	5.2
İçerik, herhangi bir reklam unsuru içermemektedir.	1.4	1.4	15.1	34.2	7.9
İçerikte kullanılan alıntı, eserin orijinaline uygun olarak verilmiştir.	1.4	1.4	13.7	37	6.6
Yazılı veya içerikte telif haklarına dikkat edilmiştir.	1.4	2.7	6.8	42.5	6.6
İçerikte olumsuz örnek olabilecek unsurlar yer almamaktadır.	1.4	5.5	8.2	42.5	2.5

Tablo 2'de görüldüğü üzere yardımcı ders materyalinin anayasa ve kanunlara uygunluğuna ilişkin maddelere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu olumlu görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %79.4' ü yardımcı ders materyalinin içeriğinde doğaya ve hayvan haklarına aykırılık teşkil edecek herhangi bir yazılı veya görsel unsurun bulunmadığı görüşündedir. Öğretmenlerin %87.6' sını yardımcı ders materyalinin içeriğinde Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na aykırılık teşkil edecek herhangi bir unsurun yer almadığını düşünmektedir. Katılımcıların %84.9' u yardımcı ders materyalinin millî menfaatlere uygun olduğunu;

%82.2'si içerikte herhangi bir reklam unsurunun olmadığını; %83,6'sı alıntılarda eserin orijinalliğine dikkat edildiğini; %89.1'i telif haklarına dikkat edildiğini ve %85'i içerikte olumsuz örnek oluşturabilecek unsurların yer almadığını görüşündedir.

### 3.2. İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar

Yardımcı ders materyalinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle Katılıyorum (%)
Soru ve etkinlikler soru yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.	1.4	5.5	8.3	42.5	42.5
Sorular ve etkinlikler hata veya eksiklik içermemektedir.	1.4	9.6	19.2	34.2	35.6
Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır.	1.4	5.5	9.6	47.9	35.6
Konuya hazırlayıcı ve öğrenilenleri pekiştirici etkinlik veya sorulara yer verilmiştir.	1.4	4.1	11	46.6	37

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu yardımcı ders materyalinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %85'i yardımcı ders materyalinde yer alan soruların soru yazım ilkelerine uygun olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin %83.5'i ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliğin sağlandığı ve %83.6'sı konuya hazırlayıcı ve öğrenilenleri pekiştirici etkinlik ve sorulara yer verildiği görüşüne katılmaktadır. Bu başlık altında yer alan diğer maddelerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin en çok kararsız (%19.2) kaldıkları konu soru ve etkinliklerin hata veya eksiklik içermemesi maddesidir.

### 3.3. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar

Yardımcı ders materyalinin bilimsel olarak yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Bilimsellik ilkelerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle Katılıyorum (%)
İçerik bilimsellik ilkesi gözetilerek oluşturulmuştur.	1.4	4.1	12.3	42.5	9.7
İçerikte bilgi eksikliği veya bilgi hatası bulunmamaktadır.	4	6.8	19.2	34.2	4.2

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu yardımcı ders materyalinin bilimsel olarak yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %82.2' i yardımcı ders materyalinin içeriğinin

bilimsel olarak yeterli olduğu görüşündedir. İçerikte bilgi eksiliği veya bilgi hatası bulunmadığına ilişkin öğretmenlerin %19.2' si kararsız, %10.8'i bu görüşe katılmazken %68.4'ü söz konusu görüşe katılmaktadır.

### 3.4. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar

Yardımcı ders materyalinin içeriğinin görsellik ilkesine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Görsellik ilkelerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsız (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle Katılıyorum (%)
Metin ile görsel uyumludur.	1.4	2.7	11	46.6	38.4
Görsel ile alt yazısı uyumludur.	1.4	2.7	8.2	47.9	39.7
Görseller içeriğe uygundur.	1.4	2.7	9.6	49.3	37

Tablo 5' te görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu yardımcı ders materyalinin içeriğinin görsellik ilkelerine uygun hazırlandığı görüşündedir. Öğretmenlerin %85'i metin ile görselin uyumlu olduğu; %87.6' sını görselleri ile alt yazı arasında uyum olduğu; %86.3'ü ise görsellerin içeriğe uygun hazırlandığı görüşündedir.

### 3.5. Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar

Yardımcı ders materyalinin içeriğinin öğretim programına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Öğretim programına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsız (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle Katılıyorum (%)
İçerik kazanımlara uygundur.	1.4	4.1	8.2	9.3	37
İçerik kazanımın gerçekleşmesini ve öğrenmeyi destekleyecek, anlamayı kolaylaştıracak görsellerle desteklenmiştir.	1.4	4.1	9.6	7.9	37
Konunun özelliğine uygun kavram ve terimler kullanılmıştır.	1.4	2.7	9.6	5.2	41.1
İçerik ilgili yaş ve sınıf seviyesine uygundur.	2.7	5.5	19.2	5.6	37

İçeriğin dağılımı ünite ve hedeflenen süre bazında dengelidir.	2.7	8.2	16.4	8.4	34.2
İçerik, öğretim programlarında yer alan millî ve manevi değerlere uygundur.	1.4	4.1	8.2	6.6	39.7
İçerik kök değerleri yansıtır niteliktedir.	1.4	4.1	13.7	2.5	38.4
İçerik, öğretim programlarında yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ne (TYÇ) uygun niteliktedir.	1.4	5.5	12.3	6.6	34.2
İçerik eğitim ve öğretim ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.	1.4	4.1	9.6	6.6	38.4
İçerik öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri ve stillerini kullanmasına imkân tanımaktadır.	1.4	5.5	11	2.5	39.7
İçerik yorumlama, analiz ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri kazandır niteliktedir.	1.4	4.1	17.8	8.4	38.4

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu yardımcı ders materyalinin öğretim programına uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %86.3'ü yardımcı ders materyali içeriğinin kazanımlara uygun olduğu; %84.9'u içeriğin kazanımların gerçekleşmesini sağlayacak, öğrenmeyi destekleyecek ve anlamayı kolaylaştıracak görsellerle desteklendiği; %86.3'ü konunun özelliğine uygun kavram ve terimlerin kullanıldığı; %86.3'ü içeriğin öğretim programlarında yer alan millî ve manevi değerlere uygun olduğu ve %82.2'si içeriğin öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri ve stillerini kullanmasına imkân sağladığı görüşündedir. Yukarıda yer alan hususlar bu bölümde öğretmenlerin en çok katıldıkları konulardır. Bu bölümde öğretmenlerin en az katıldıkları hususlar ise %72.6 oranıyla içeriğin yaş ve seviyeye uygun olduğu ve içeriğin dağılımının ünite ve hedeflenen süre bazında dengeli olduğu konularıdır.

### 3.5. Altıncı araştırma sorusuna yönelik bulgular ve yorumlar

Yardımcı ders materyalinin içeriğinin dil ve üslubuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Dil ve üsluba ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle Katılıyorum (%)
İçerikte anlamsal veya yapısal anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.	1.4	6.8	12.3	39.7	39.7
İçerik anlaşılırdır.	1.4	4.1	8.2	47.9	38.4
İçerikte yazım yanlışı bulunmamaktadır.	1.4	6.8	16.4	38.4	37
İçerikte akıcı bir dil kullanılmıştır.	1.4	4.1	15.1	42.5	37
İçerikte yalın bir dil kullanılmıştır.	1.4	5.5	16.4	39.7	37
İçerikte açık bir dil kullanılmıştır.	1.4	5.5	12.3	41.1	39.7

İçerik noktalama ve dil kurallarına uygundur.	1.4	5.5	11	39.7	42.5
---	-----	-----	----	------	------

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu içeriğin dil ve üsluba uygun düzenlendiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin %79.4’ ü içerikte anlamsal veya yapısal anlatım bozukluğu bulunmadığı; %86.3’ü içeriğin anlaşılır olduğu; %75.4’ü içerikte yazım yanlışı bulunmadığı; %79.5’i içerikte akıcı bir dil kullanıldığı; %80.8’i içerikte açık bir dil kullanıldığı; %82.2’si ise içeriğin noktalama ve dil kurallarına uygun olduğu görüşündedir.

#### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırmada BİLSEM’ de kaynak kitap olarak okutulan sosyal bilgiler yardımcı ders materyalinin bu okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama deseninde betimsel bir çalışma olan bu araştırmaya Türkiye’nin bütün idari bölgelerinden 73 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Google Forms üzerinden elde edilen veriler IBM SPSS 25 istatistik programında analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün anket formunda yer alan maddelere olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmenler yardımcı ders materyalinin anayasa ve kanunlara uygun bir şekilde hazırlandığını görüşündedir. Öğretmenler yardımcı ders materyalinin millî menfaatlere uygun bir şekilde hazırlandığı, içerikte olumsuz örnek teşkil edecek unsurlara yer verilmediği, içerik hazırlanırken telif haklarına ve kişisel verilerin korunmasına dikkat edildiği görüşündedir. Bir kitapta yer alması gereken önemli unsurlardan biri ölçme ve değerlendirmedir. Çünkü ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin dört önemli unsurundan birini oluşturmaktadır. Bu araştırmada öğretmenler yardımcı ders kitabının ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun hazırlandığı görüşündedir. Öğretmenler soru ve etkinliklerin soru yazım ilkelerine uygun hazırlandığı ve soruların hata içermediği görüşündedir. Ayrıca öğretmenler soruların ve etkinliklerin konuya hazırlayıcı ve öğrenilenleri pekiştirici mahiyette olduğu kanaatindedir. Öğretmenler ders materyalinin bilimsel olarak yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler ders materyalinin öğretim programına ve görsellik ilkelerine uygun olduğu görüşündedir. Ayrıca öğretmenler ders materyalinin Türkçe’nin dil ve üslup ilkelerine uygun bir biçimde hazırlandığı görüşünü paylaşmaktadır.

Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde özel yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanmış ders materyellerine yönelik yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Akdeniz ve Koçer (2019) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada sosyal bilgiler dersine yönelik etkinliklerin BİLSEM’de görev yapan alanında uzman sosyal bilgiler öğretmenlerin tecrübelerine dayanarak hazırlandığı, güncel ve yaşam temelli içeriklerden oluştuğu ifade edilmektedir. Fakat 2021 yılında yayınlanan mevcut sosyal bilgiler yardımcı ders kitabına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu araştırmada elde edilen bulguların ileride hazırlanacak veya revize edilecek sosyal bilgiler kaynak kitabı için ve ileride yapılacak akademik çalışmalar için görüş sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada sosyal bilgiler yardımcı ders kitabı öğretmen görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır. Öte yandan yapılacak benzer araştırmalarda sosyal bilgiler yardımcı ders kitabı öğrenci görüşleri veya ilgili alanda akademik çalışma yapan akademisyenlerin görüşleri çerçevesinde ele alınabilir.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi işe koşulmuştur. Bu tür araştırmalarda nitel veya karma desen araştırmaları da işe kullanılabilir. Farklı yapısal veya toplumsal seviyeden kişilerle çeşitli yöntemleri bir arada kullanarak yapılacak karşılaştırmalı çalışmalarda, karma yöntem araştırmaları hem uluslararası

farklılıkları hem de küresel eğilimi ortaya çıkarması açısından yol gösterici olacaktır. Bunun yanı sıra karma yöntem, araştırmacının sadece uluslararası değil toplum içi ve toplumlar arası kültürel, sınıfsal ve etnik farkları da anlamasına yardımcı edecektir. Bu konuda yazılan kaynakların ve yapılan çalışmaların artıyor olması da zamanla yöntem hakkındaki belirsizliklerin ortadan kalkacağına ve daha sağlam temelli karma yöntem araştırmalarının yapılacağına olan umudu kuvvetlendirmektedir.

### Kaynakça

- Akdeniz, H.ve Koçer, M. (2019). Özel Yetenekliler İçin Sınıf İçi Eğitsel Düzenlemeler. Özel Yetenekli Öğrencim Var.(120-155). Ankara, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Atalay, Z. Ö. (2019). Yaratıcı Ve Eleştirel Düşünme Stratejilerinin Derslere Entegrasyonunun Gerekliliği. VI. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi: 10 - 12 Ekim 2019 – İstanbul. Bildiriler.
- Ayaaba, D. A. (2013). The attitude of students towards the teaching and learning of social studies concepts in colleges of education in Ghana. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(9), 83-89.
- Çal, Ü. T. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler eğitiminin yeri ve önemi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çetin, Ş., ve Dinç, E. (2017). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarının incelenmesi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler dergisi*, 16, 241-259.
- Chiodo, J. J. ve Byford, J., (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.
- Conklım, W. ve Frei, S. (2016). *Üstün Zekalı Ve Yetenekliler İçin Eğitim Programının Farklılaştırılması* (N.G. Kahveci, Çev.). İstanbul, Özgür Yayınları.
- Creswell, John. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Ç.) 3. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Pegem Akademi.
- Deveci, H., ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2011 (4), 9-28.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 2.baskı. Ankara: Anı yayıncılık.
- Evans, R. W. (2001). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Curriculum, E. W. Ross (Ed.). *The Social Studies Curriculum* (s.291-309). New York, State University of New York Press.
- Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: osmanlı enderun mektebi. *Üstün Zekalılar ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 1-13.
- MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2019.
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2018). *Program Geliştirme* (K. Gündoğdu, Çev.). Ankara, Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2015). *Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) 16(1), s.165-182.
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yılmaz K. ve Şeker M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1), 34-50.

### 33. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR<sup>1</sup>

Senanur KARADAĞ<sup>2</sup>

Şule ÖZTÜRK<sup>3</sup>

**APA:** Vatansever Bayraktar, H. & Karadağ, S. & Öztürk, Ş. (2023). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 493-529. DOI: 10.29000/rumelide.1346218.

#### Öz

Bu çalışmanın genel amacı ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada ilkokul öğrencilerinin “sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarı notu, okul öncesi eğitim alma, cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, her gün kitap okuma, kendine ait kitaplık olma, kitap okumaktan zevk alma” değişkenlerine göre farklılaşma durumu tespit edilmiştir. Çalışmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçesinde bulunan devlet ve özel okullarda öğrenim gören 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 518 kız, 521 erkek olmak üzere toplam 1039 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada veriler 24 maddelik “Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ)” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve Scheffe testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin genel toplam puanlarına göre sözcük öğrenme motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları Türkçe dersi başarı notu, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, baba mesleği, her gün kitap okuma ve kitap okumaktan zevk alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları okul türü, okul öncesi eğitim alma durumu, anne mesleği ve kendine ait kitaplık olması durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Anahtar kelimeler:** İlkokul öğrencileri, sözcük, motivasyon, dil, sözcük öğrenme

#### Vocabulary learning motivation of primary school students

#### Abstract

The general purpose of this study is to examine primary school students' motivation to learn vocabulary in terms of various variables. In the study, primary school students' grade level, Turkish course success grade, pre-school education, gender, school type, mother and father education status, mother and father profession, reading books every day, own library, enjoying reading books according to the variables. differentiation has been detected. The model of the study was carried out according to the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. The

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği (İstanbul, Türkiye), hatice.bayraktar@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0458-3405 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346218]

<sup>2</sup> Sınıf Öğretmeni, MEB (İstanbul, Türkiye), senakaradag2000@gmail.com, ORCID ID : 0000-0003-1040-7560

<sup>3</sup> Sınıf Öğretmeni, MEB (İstanbul, Türkiye), suleoztturk9@gmail.com, ORCID ID : 0000-0002-6464-4177

study group of the research consists of 2nd grade, 3rd grade and 4th grade students studying in public and private schools in Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü and Esenyurt districts. The sample consists of a total of 1039 primary school students, 518 girls and 521 boys, who were selected by the easily accessible sampling method from the universe. In the study, the data were obtained by using the 24-item "Vocabulary Learning Motivation Scale (PSÖS)". T-test, one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) and Scheffe test were used to analyze the data. As a result of the research, it was seen that primary school students' motivation to learn vocabulary was at a high level according to their general total scores. Vocabulary learning motivations of primary school students show a significant difference according to the variables of Turkish course success grade, grade level, gender, parental education status, father's profession, reading and enjoying reading books every day. Vocabulary learning motivations of primary school students do not show a significant difference according to the variables of school type, pre-school education status, mother's profession and own library.

**Keywords:** Primary school students, vocabulary, motivation, language, vocabulary learning

## Giriş

Gündelik hayatta insanlar arası ilişkiler iletişim sayesinde gerçekleşmektedir. İletişimi sağlayan önemli yapılardan birisi dildir. Dil, Türk Dil Kurumuna göre; "*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Vardar' a (2007) göre dil; "*Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi*" olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu (1989) dili "*İnsana özgü ve güçlü bir iletişim aracı olup toplumsallaşmış semboller kümesi*" olarak tanımlamaktadır. İnsanı tabiattaki diğer canlı varlıklardan ayıran, onu özgün yapan değerli hazinelerinden biri dildir. Dil gelişimi, doğum öncesinden başlamakta, doğumdan itibaren de gelişimini sürdürmektedir ve bu gelişimler dönemlere göre değişmektedir.

Okul öncesi dönemde, Piaget'e göre dil edinimi 4 evreden geçerek gelişir. Bunlar; agulama/babıldama evresi, tek sözcük dönemi, telegrafik konuşma ve ilk gramer evresidir. Agulama/babıldama dönemi ilk kez dille karşılaşılın dönemdir (Kol, 2011, s.14). Bu dönemde çeşitli sesler çıkartılır. Tek sözcük dönemi, anlamlı olarak konuşmaya başlanan dönemdir. Telegrafik dönemde cümle kurmaya başlanır. İlk gramer evresinde gramer yapıları öğrenilir ve daha uzun cümleler kurulur (Kol, 2011, s.15).

Vygotsky'ye göre ise dil edinimi 3 evreden geçerek gelişir. Bunlar; sosyal konuşma, benmerkezci konuşma ve içsel konuşmadır. Sosyal konuşma evresine göre çocuk başlangıçta konuşmamaktadır, çevresel şartlardan ötürü konuşmaya başlar (Erdener, 2009, ss. 90-91). Benmerkezci konuşma çocuğun sosyal yaşantısından bireysel yaşantısına olan geçişteki süreçtir (Tuna, 2006, s.13). Bu aşamada çocuk dili problem çözmede araç olarak kullanır. İçsel konuşmaya kadar olan evrelerdeki yaş aralığı okul öncesi döneme denk gelmektedir. İlkokul dönemine denk gelen içsel konuşma evresinde çocuk yüksek sesle konuşmaktan sessiz düşünerek kendi kendine konuşmaya geçer. Yani dışsal konuşmadan içsel bir konuşmaya geçiş olur. Bu kısımda Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri ters düşmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006, s.273).

Çeşitli kuramcılar çocuklardaki dil edinimi süreçlerinin gerçekleşme biçimlerini farklı kuramsal bilgilerle açıklamaktadır (Temizyürek, 2008, s.170). Davranışçı, bilişsel, dilbilimsel- psikolinguistik, sosyal etkileşim ve bütüncül dil kuramı olmak üzere 5 tane dil öğrenme kuramı vardır (Özenç, 2020, s.15). Davranışçı kuramın savunucularından olan Skinner'e göre dil çevreyle olan etkileşimle öğrenilir. Dil, taklit ve tekrar yolu ile kazanılır. Çocuklar pekiştirecin olduğu durumlarda daha fazla taklit ederler



(Yılmaz, 2007, s.4). Bilişsel kuramcılara göre dil edinimi biyolojik süreçlerin üzerine inşa edilerek gerçekleşir. Bu inşa çevreyle etkileşim sonucunda olur. Piaget'e göre yeni bilgi var olan şemalara eklenir. Eğer bu bilgi var olan bilgilerden farklı ise beyin yeni bir şema oluşturur. Dilbilimsel-psikolinguistik kuramın, kuramcılardan olan Chomsky'e göre dil doğuştan gelmektedir. Çocuk kullanacağı dili, çevresine göre şekillendirir (Yılmaz, 2007, s.4). Sosyal etkileşim kuramına göre dil çevreyle olan etkileşimler sonucunda öğrenilir. Birey içinde bulunduğu role göre dili kullanmaktadır (Özenç, 2020, s.14). Bütüncül dil kuramına göre dil, bütünsel şekilde öğretilmelidir (Özenç, 2020, s.13). Bütüncül dil kuramcılarının göre dil parçalarına ayrılmamalıdır (Stahl ve Miller, 1989, akt. Özenç, 2020, s.14). Görüldüğü gibi dil kuramcılarının bazıları olan dilin doğuştan geldiğini, kimisi taklit ve tekrar yoluyla kazanıldığını, kimisi çevreyle etkileşim sonucunda oluştuğunu savunmaktadırlar. Dil ediniminde çevre ile etkileşim kaçınılmazdır. İletişimin bir parçası dilin ve dil gelişiminin çocuklara nasıl bir şekilde öğretilmesi gerektiği tartışılmalıdır. Bireyler arası iletişimde dil temel araçtır.

İnsan sosyal bir varlıktır ve sosyalleşmenin temelini iletişim oluşturur. Doğası gereği insan anlamak ve anlaşılma ister. Bu temel bir gereksinimdir. İnsan çevresindekilerle iletişim halinde olan bir canlıdır (Vatansever ve Doğan 2014, s.39). Anlama ve anlaşılma baz alındığında iletişim, sözlü ve sözsüz iletişim olarak ayrılır. Sözsüz iletişimde araç olarak bireylerin jest, mimik ve bedensel hareketleri kullanılır, bunlardan benzer anlamlar çıkarılır. Sözlü iletişimin temel aracı ise dildir (Kurudayıoğlu ve Dölek 2018, s.273). İletişimin temeli kelimelerden oluşur (Elkatmış 2019, s.175). İnsanın iletişim kurmak ve kendini ifade etmek için dili kullanması sözcükleri meydana getirmiştir. Türk Dil Kurumunun hazırladığı Güncel Türkçe Sözlükte (sozluk.gov.tr) "sözcük", "kelime" kavramı ile açıklanırken kelime ise "*Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat*" (TDK, 2023) olarak tanımlanmaktadır. Sözcükler iletişimi başlatır ve sonlandırır. Seslerin anlamlandırılmasıyla sözcükler meydana gelir. Bireyin kullandığı tüm sözcüklere sözcük dağarcığı denir (Vardar 2007, s.182). Söz dağarcığının iki boyutu vardır. Bunlar alıcı dil ve ifade edici dildir. Alıcı dilde duyma ve anlama aşamaları gerçekleştirilir. Ses beyne iletilir ve anlaşılması sağlanır. İfade edici dilde konuşma ve aktarım vardır. Ne söyleyeceğine karar verir ve seslendirme yapılır. Bu iki süreç bireylerin başkalarıyla iletişim kurmasını sağlar.

Çocuğun iletişim kurduğu ve öğrenme ortamı olan ilk yer ailesidir. Bu nedenle sözcük öğrenimi ve gelişiminde aile ortamı büyük önem taşır. Doğum öncesi ve sonrası çocuğun üzerinde etkisi en çok olan kişi annedir (Karadağ 2005, s.27). Özellikle çocuğun konuşma becerisinin ve kelime hazinesinin gelişimi annenin çocuğuyla sık sık konuşması ve çocuğunun sorduğu sorulara sıklıkla mantıklı cevaplar vermesiyle de ilgilidir. Aile ortamında kullanılan kelimeler ne kadar farklı türde olursa anne babayı rol model alan çocukların kelime hazinesinin de gelişmesi daha kolay olabilir. Bu bakımdan aile içinde ebeveynler, kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etmeli ve doğru anlamlandırmalıdır. Çocuğun anlamını bilmediği kelimeleri yaşına uygun bir biçimde tanımlamalıdır.

Sözcük gelişiminde önemli etkenlerden biri de okumadır. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında aileye büyük bir görev düşer. Aile çocuğa okumayı sevdirmeli ve iyi bir rol model olmalıdır. Okuma alışkanlığı ne kadar erken yaşta başlarsa sözcük dağarcığı o kadar kolay gelişebilir. Ayrıca çocuk okudukça kelime bilgisini artar, okuduğunu anlaması daha rahat gerçekleşebilir ve iletişim becerileri gelişebilir. İlk okuma yazma öğretim yöntemleri arasında kelime yöntemi de yer alır. "*İlkokuma yazma öğretiminde öğrencinin çevresinde bulunan nesnelere karşılığı olan sözcükler verilerek başlanan kelime yönteminde, kelimeler bir anlam teşkil eder. Her kelimenin öğrencinin hatırlayabileceği özel bir biçimi vardır. Her yeni kelime cümlecik veya cümle içinde tekrar edilir*" (Gray, 1975'den; aktaran Vatansever Bayraktar, 2021).

Her ne kadar aile ve çevre ortamlarında sözcük öğrenimi meydana gelse de öğrenimin, doğru ve planlı bir biçimde geliştiği ortam okuldur (Maden, 2020, s.35). Bu durumda aile ve öğretmenler plan ve program dâhilinde dil gelişimini desteklemeli ve kelime dağarcığını genişletmelidir (Kurudayıoğlu ve Dölek 2018, s.274). Söz dağarcığının geniş olması çocuğun akademik ve bilişsel becerilerini geliştirir. İlk okuma ve yazma sürecini kolaylaştırır. Okuma ve konuşma süreçlerinden zevk almasını sağlar. Anlama ve kavramayı kolaylaştırır.

Kelimeler hayatımızın her yerinde yer alır ve kullanılır. İşlevi insanlar için önemlidir. Kelimelerin kendisi olduğu gibi kullanımı ve kelime bilgisi de önem arz etmektedir. Metni anlamak için içinde geçen kelimeleri bilmek ve anlamak gerekir (Irvin 1990; akt. Elkatmış, 2019). Kelime bilgisinin ve dağarcığının genişletilmesinde en önemli rollerden biri sözcük öğretimidir (Ersoy ve Boyacı, 2018, s. 257). Aile, yakın çevre ve okul sözcük öğretiminin gerçekleştiği ortamlardır. Birey, öğrendiği kelimeleri anlamlı bir şekilde kullanmalı ve günlük hayatıyla ilişkilendirebilmelidir. Yeni öğrendiği kelimeler ve dağarcığındaki diğer kelimelerle ilişkiler kurmalıdır. Öğrendiği her yeni kelime birey için yeni bir duygu ve bilgidir. Söz dağarcıkları bireylerin zihinlerindeki dünyadır. Her bireyin sözcük kapasitesi kadar dünyası vardır. Sözcük öğrenimi insana akademik başarıyı ve sosyalleşmeyi kazandırır. Derslerde başarı durumunu olumlu yönde etkilemektedir (Karatay, 2007, s.146)

Kelime öğretiminde eğitimin ve okulların önemli bir sorumluluğu vardır. Türkçe dersinin önemli alanlarından biri de sözcük öğretimidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak alanlara ayrılmıştır. Öğrencinin bu alanlarda başarılı olabilmesi için bireyin iyi bir kelime bilgisine sahip olması gerekmektedir. İlkokul 1. sınıfta kelimelerle ilk tanışma, harfleri öğrenme ile başlar. Kelime öğretileri ilk olarak görsellerle başlanır. Harf öğrenimleri tamamlandıktan sonra sesli-sessiz okuma ve yeni kelime öğrenimleri başlar. İkinci sınıfta kelime öğrenimi çeşitlendirilir. Zıt anlam, eş anlam ve eş sesli anlamlar devreye girer. Dördüncü sınıfta ise öğrenciler artık sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrar. Birbirinden ayırt edebilir. Bu süreçte öğrencinin sözcük dağarcığı zenginleşir ve yeni kelimelerle tanışır.

Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçlarında “*okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması*” maddesi yer almaktadır (MEB, 2019). Bu da Türkçe Öğretim Programı’nda kelime hazinesinin zenginleştirilmesine verilen önemi göstermektedir. Öğrencinin kelime bilgisinin artırılması Türkçe dersi eğitim sürecinin bir sonucudur. (Kurudayıoğlu ve Dölek 2018, s.293) Sözcük dağarcığının yetersiz olması durumunda birey kelimeleri anlama anlamlandırma, yorumlama, düşünme gibi becerilerini kullanmakta zorlanmaktadır (Ersoy ve Boyacı, 2018, s. 257). Bu durum akademik başarısını olumsuz etkiler. Kelime öğretimi derinlemesine öğretilmeli ve öğrenciye kelimeleri anlamlı bir biçimde kullanması sağlatılmalıdır.

Kelime öğrenme, doğumdan ölüme kadar değişken özellikler gösteren bir süreçtir. Fakat okul çağıyla birlikte öğretim programları ve kazanımlar dâhilinde sistematik bir şekilde öğrenciye verilmeye başlar. Bu sürecin iki ana faktörü Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenleridir (Elkatmış 2019, s.190-191). Kelime öğretiminde ilk öncelik öğrencinin merkeze alınmasıdır. Bu sayede kelime öğretiminde öğrenci aktif kılınmış olur. Çocuklara kelimeleri niçin öğretildiği kavratılmalıdır. Anlamını bilmedikleri kelimeler görsellerle tanıtılabilir. Geleneksel metotlar kullanmak yerine kavram haritaları, etkinlikler ve hikâyelerle öğretim yöntemlerini kullanmak daha etkili olmaktadır (Başoğlu, Kaplan ve Okur 2014, s.55). Yeni öğrenilen kelimeler zıt ve eş anlamları ile ilişkilendirilebilir. Kahcılaştırmak için drama yaptırılarak kelimenin canlandırılması yapılabilir. Bilinenden bilinmeyene ilkesi benimsenmelidir.

Anlamını bilmedikleri kelimeleri öğretirken bildikleri nesnelere üzerinden o kelimelere çağrışım yapılmalıdır. Günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeli ve yeni öğrendikleri kelimelerinin kalıcılığını sağlamak için kullanımlarını arttırmaları sağlanmalıdır. Kelime öğretiminin işleniş parçadan bütüne şeklinde olmalıdır. Öğrenciler sırasıyla sesleri, harfleri, heceleri, kelimeleri, daha sonra o kelimelerin içinde geçen cümleleri ve son olarak cümlelerin oluşturduğu paragrafları anlamlandırabilmelidir. Böylece parçadan bütüne giderek, kelimeleri anlayıp son olarak metni anlayabilirler. En önemlisi kelime öğrenmek, sevdirilmelidir. Bilmedikleri kelimelere merak uyandırmalı, ilgileri arttırılmalıdır. Serbest okuma etkinlikleri yaptırılmalı ve öğretmen öğrencilere rol model olmalıdır. Öğretmen kitap okumaya ve sözlük kullanımına öğrencileri özendirilmelidir. Kitap okumaya karşı motivasyonu olan bir öğrenci, okumayı kendiliğinden sürdürmek isteyecektir.

Motivasyon bireye enerji veren, hedef davranışın istekli hale gelmesini sağlayan en büyük faktörlerden biridir (Akbaba, 2006, s.343). Motivasyon kavramını, davranışa enerji ve yön veren ve bireylerin belirli amaçlara yönelmesini sağlayan güçler olarak tanımlamak mümkündür. Motivasyon kavramının temelinde davranışların tetiklenmesi, yönlendirilmesi ve sürdürülmesi yatar. Motivasyonun temel amacı, baskı ve zorlama olmadan bireylerin istekli, verimli ve etkin çalışmalarını sağlamaktır. İnsanlar temel beklentileri karşılandığı sürece daha verimli çalışacak, motivasyonları da yüksek olacaktır. Motivasyon ile performans arasında doğru orantı vardır. Öğrencinin motivasyonu ne kadar yüksekse, performans da o derece yüksek olacaktır (Vatansver Bayraktar, 2015). Okullarda sıklıkla görülen problemlerden biri de öğrencilerin bazıları derse çok istekliken bazılarının hiç isteğinin olmamasıdır. İsteksiz olan öğrencilere buna çözüm bulmak yerine genelde bu problemde kaçmayı seçerler. Bu durumda isteklendirme devreye girmektedir. Yeterince isteklendirilmeyen bir öğrenci, kendini öğrenmeye açık hale getirmez. Öğrenmede motivasyon kavramının etkisi çok önemlidir. Öğrenciler genelde sevdikleri ve ilgi duyduğu dersleri daha kolay öğrenir ve daha başarılı olur. Çünkü o derse anlamaya karşı bir isteği vardır. İstekle beraber öğrenmeye hazır hale gelir. Sonuç olarak öğrenci ne kadar motive olursa akademik anlamda o kadar başarılı olur.

Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceğine ve başarı düzeylerini yükseltmelerine yardımcı olabileceğine inanılmaktadır (Ashton & Webb, 1986; Tschannen-Moran et al., 2002'den Akt. Vatansver Bayraktar, 2016). Vatansver Bayraktar ve Akın (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ne kadar olumlu ve iyi olursa bu gücü ve enerjiyi ilkökul öğrencilerine de daha iyi yansıtabileceklerdir. Böylece öğrencilerinin dersler ile ilgili akademik başarıları, sözcük öğrenme motivasyonları vb. daha iyi olabilecektir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde “*ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi*” (Kuşdemir, 2019); “*ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*” (Maden, 2020); “*ilköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi*” (Başoğlu, Kaplan ve Okur, 2014) konularında çalışmalara rastlanmıştır. Ancak örneklem grubu İstanbul'dan oluşan ve ilkökul 2,3,4. sınıfların sözcük öğrenme motivasyonlarının birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri, kolay iletişim kurabilmeleri açısından önem taşıyan sözcük öğrenme motivasyonu bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonunu inceleme amacıyla yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın temel amacı ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları Türkçe dersi başarı notu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları okul öncesi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları anne mesleği değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
10. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları baba mesleği değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
11. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları kendisine ait kitaplık olup olmama durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
12. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları her gün kitap okuma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
13. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları kitap okumaktan zevk alma durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırma modeli

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlayan bu çalışma var olan durumu olduğu gibi değiştirmeden ortaya koymayı amaçladığından çalışmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi

amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2000: 78).

### Çalışma grubu

Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı çevresinde kolay ve hızlı ulaşılabileceği katılımcılar üzerinden verileri toplar (Baltacı, 2018 s.259). Araştırmanın örneklemini Avcılar, Bağcılar, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçesinde bulunan devlet ve özel okullarda öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu; 518 kız, 521 erkek olmak üzere toplam 1039 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin kişisel bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışmaya Katılan İlkokul Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler	Değişkenler	Frekans	Yüzde -%
Cinsiyet	Kız	518	49,9
	Erkek	521	50,1
Sınıf Düzeyi	2.sınıf	269	25,9
	3.sınıf	312	30
	4.sınıf	458	44,1
	Geliştirilmeli	34	3,3
Türkçe Dersi Başarı Notu	İyi	257	24,7
	Çok İyi	748	72
Okul Türü	Devlet Okulu	1019	98,1
	Özel Okul	20	1,9
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	602	57,9
	Hayır	437	42,1
Anne Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	92	8,9
	İlkokul	268	25,8
	Ortaokul	252	24,3
	Lise	237	22,8
	Üniversite	190	18,3
Baba Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	54	5,2
	İlkokul	185	17,8
	Ortaokul	261	25,1

	Lise	262	25,2
	Üniversite	277	26,7
Anne Mesleği	Ev hanımı	769	74
	İşçi	108	10,4
	Memur	7	,7
	İşçi Emeklisi	6	,6
	Memur Emeklisi	8	,8
	Öğretmen	24	2,3
	Serbest Meslek	57	5,5
	Diğer	60	5,8
	Baba Mesleği	İşçi	440
Memur		44	4,2
İşçi Emeklisi		40	3,8
Memur Emeklisi		7	,7
Öğretmen		17	1,6
Serbest Meslek		185	17,8
Diğer		306	29,5
Kendine Ait Kitaplık Olma Durumu	Evet	749	72,1
	Hayır	290	27,9
Her Gün Kitap Okuma Durumu	Evet	779	75
	Hayır	260	25
Kitap Okumaktan Zevk Alma Durumu	Evet	982	94,5
	Hayır	57	5,5
Toplam		1039	100

Tablo 1’de araştırmaya katılan ilkökul öğrencileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde %49,9 kızlardan (n=518); %50,1 erkeklerden (n=521) oluştuğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde %25,9 (n=269) 2. sınıf, %30 (n=312) 3. sınıf, %44,1 (n=458) 4. sınıf olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri son dönem Türkçe dersi başarı notu değişkenine göre incelendiğinde %3,3 (n=34) geliştirilmeli; %24,7 (n=257) iyi, %72 (n=748) çok iyi olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri okul türü değişkenine göre incelendiğinde %98,1 (n=1019) devlet okulunda, %1,9 (n=20) özel okulda öğrenim gördüğü görülmektedir. İlkokul öğrencileri okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre incelendiğinde %57,9 (n=602) evet; %42,1 (n=437) hayır olduğu görülmektedir.

İlkokul öğrencileri anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde %8,9 (n=92) okuma yazma bilmiyor, %25,8 (n=268) ilkokul, %24,3 (n=252) ortaokul, %22,8 (n=237) lise, %18,3 (n=190) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde %5,2 (n=54) okuma yazma bilmiyor, %17,8 (n=185) ilkokul, %25,1 (n=261) ortaokul, %25,2 (n=262) lise, %26,7 (n=277) üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencileri anne mesleği değişkenine göre incelendiğinde %74 (n=769) ev hanımı, %10,4 (n=108) işçi, %7 (n=7) memur, %6 (n=6) işçi emeklisi, %8 (n=8) memur emeklisi, %2,3 (n=24) öğretmen, %5,5 (n=57) serbest meslek, %5,8 (n=60) diğer meslek grubu olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri baba mesleği değişkenine göre incelendiğinde %42,3 (n=440) işçi, %4,2 (n=44) memur, %3,8 (n=40) işçi emeklisi, %7 (n=7) memur emeklisi, %1,6 (n=17) öğretmen, %17,8 (n=185) serbest meslek, %29,5 (n=306) diğer meslek grubu olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin kendine ait kitaplık olma durumu değişkenine göre incelendiğinde %72,1 (n=749) evet; %27,9 (n=290) hayır olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin her gün kitap okuma durumu değişkenine göre incelendiğinde %75 (n=779) evet; %25 (n=260) hayır olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin kitap okumaktan zevk alma durumu değişkenine göre incelendiğinde %94,5 (n=982) evet; %5,5 (n=57) hayır olduğu görülmektedir.

### Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını incelemek amacıyla Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Ersoy ve Boyacı (2018) tarafından oluşturulmuştur. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Ölçek maddelerine verilecek olan cevaplar üçlü likert tipindedir. Ölçek maddelerinin cevaplarının değerlendirilmesi şu şekildedir: “Bana Uygun”, “Bana Kısmen Uygun”, “Bana Uygun Değil”. Ölçek içsel motivasyon, dışsal motivasyon, araçsal-amaçsal motivasyon olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin varyans açıklayıcılık yüzdesi %44,73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı  $\alpha=.855$  olarak belirlenmiştir (Ersoy ve Boyacı, 2018).

Veriler, kâğıt üzerine basılmış ve formlar aracılığıyla toplanmıştır.

### Veri analizi

Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA testi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Bağımsız iki değişkenler için t testi, ikiden fazla bağımsız değişkenler için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Cinsiyet, okul türü, okul öncesi eğitim alma durumu, kendisine ait kitaplığı olma durumu, her gün kitap okuma durumu, kitap okumaktan zevk alma durumu değişkenleri için t testi kullanılmıştır. Türkçe dersi başarı notu, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği değişkenleri için tek yönlü varyans analizi ANOVA testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümünde ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon düzeylerine ve ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının “cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarı notu, okul türü, okul öncesi eğitim alma, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, kendine ait kitaplık olma, her gün kitap okuma, kitap okumaktan zevk alma” değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** İlkokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	N	En düşük	En yüksek	X	ss
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	1039	1,00	3,00	2,62	,367
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	1039	1,00	3,00	2,44	,413
Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu	1039	1,00	3,00	2,58	,396
Toplam	1039	1,00	3,00	2,55	,332

Tablo 2 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının içsel motivasyon alt boyutunda  $X=2,62$ ; dışsal motivasyon alt boyutunda  $X=2,44$ , araçsal-amaçsal faktörler alt boyutunda  $X=2,58$  ve sözcük öğrenme motivasyonları genel toplamının  $X=2,55$  aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde değer aldığı tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, içsel motivasyon alt boyutunda  $X=2,62$  ile en yüksek değer aldığı gözlenirken, en az değeri  $X=2,44$  ile dışsal motivasyon alt boyutunda aldığı görülmektedir.

**Tablo 3.** İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasındaki Farklılaşmayı Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	X	ss	$t$ Testi		
					$t$	$Sd$	$P$
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Kız	518	2,65	,360	2,392	1037	,017
	Erkek	521	2,59	,371			
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Kız	518	2,42	,418	-1,325	1037	,186
	Erkek	521	2,46	,409			
Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu	Kız	518	2,59	,378	1,090	1037	,276
	Erkek	521	2,57	,414			
Toplam	Kız	518	2,56	,319	,930	1037	,353



Erkek	521	2,54	,344
-------	-----	------	------

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon ( $t(1037) = -1,325, p > 0.05$ ), araçsal amaçsal faktörler ( $t(1037) = 1,090, p > 0.05$ ) alt boyutları ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $t(1037) = 0,930, p > 0.05$ ).

İlkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $t(1037) = 2,392, p < 0.05$ ) alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık kız öğrenciler lehinedir. Cinsiyeti kız olan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarından içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.** İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

Boyut	Grup	$f, \bar{x}$ ve $SS$ Değerleri				ANOVA Sonuçları						
		N	$\bar{x}$	$SS$	Var. K.	$KT$	$Sd$	$KO$	$F$	$P$	Anlamlı fark	
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	2.Sınıf	269	2,73	,358	<b>G.Arası</b>	5,50	2	2,75				
	3.Sınıf	312	2,61	,359	<b>G.İçi</b>	134,35	1036	,13	21,204	0.00*	2-3,2-4	
	4.Sınıf	458	2,55	,361	<b>Toplam</b>	139,85	1038					
	Toplam	1039	2,62	,367								
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	2.Sınıf	269	2,59	,423	<b>G.Arası</b>	8,89	2	4,44				
	3.Sınıf	312	2,43	,382	<b>G.İçi</b>	169,01	1036	,16	27,247	0.00*	2-3, 2-4,3-4	
	4.Sınıf	458	2,36	,406	<b>Toplam</b>	177,90	1038					
	Toplam	1039	2,44	,413								

	2.Sınıf	269	2,69	,392	<b>G.Arası</b>	4,88	2	2,44			
Araçsal Amaçsal Faktörler	3.Sınıf	312	2,56	,394	<b>G.İçi</b>	158,68	1036	,15	15,941	0.00*	2-3,2-4
Alt Boyutu	4.Sınıf	458	2,53	,388	<b>Toplam</b>	163,56	1038				
	Toplam	1039	2,58	,396							
	2.Sınıf	269	2,68	,343	<b>G.Arası</b>	6,36	2	3,18			
	3.Sınıf	312	2,54	,318	<b>G.İçi</b>	108,25	1036	,10	30,452	0.00*	2-3, 2-4,3-4
Toplam	4.Sınıf	458	2,48	,314	<b>Toplam</b>	114,61	1038				
	Toplam	1039	2,55	,332							

Tablo 4'teki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $F(2-1036) = 21,204$ ,  $p < 0.05$ ), dışsal motivasyon ( $F(2-1036) = 27,247$ ,  $p < 0.05$ ), araçsal amaçsal faktörler ( $F(2-1036) = 15,941$ ,  $p < 0.05$ ) alt boyutlarında ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ( $F(2-1036) = 30,452$ ,  $p < 0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 5.** İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının sınıf düzeyine göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucu

Alt Boyut	(I) sınıf_düzei	(J) sınıf_düzei	X (I-J)	sh	p
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	2.Sınıf	3.Sınıf	,11959*	,02996	,000
		4.Sınıf	,18001*	,02766	,000
	3.Sınıf	2.Sınıf	-,11959*	,02996	,000
		4.Sınıf	,06042	,02644	,074
	4.Sınıf	2.Sınıf	-,18001*	,02766	,000
		3.Sınıf	-,06042	,02644	,074
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	2.Sınıf	3.Sınıf	,15345*	,03361	,000
		4.Sınıf	,22879*	,03103	,000
	3.Sınıf	2.Sınıf	-,15345*	,03361	,000
		4.Sınıf	,07535*	,02965	,040
	4.Sınıf	2.Sınıf	-,22879*	,03103	,000
		3.Sınıf	-,07535*	,02965	,040

Araçsal amaçlar Faktörler Alt Boyutu	2.Sınıf	3.Sınıf	,13788*	,03256	,000
		4.Sınıf	,16539*	,03006	,000
	3.Sınıf	2.Sınıf	-,13788*	,03256	,000
		4.Sınıf	,02751	,02873	,632
	4.Sınıf	2.Sınıf	-,16539*	,03006	,000
		3.Sınıf	-,02751	,02873	,632
Toplam	2.Sınıf	3.Sınıf	,13469*	,02690	,000
		4.Sınıf	,19323*	,02483	,000
	3.Sınıf	2.Sınıf	-,13469*	,02690	,000
		4.Sınıf	,05854*	,02373	,048
	4.Sınıf	2.Sınıf	-,19323*	,02483	,000
		3.Sınıf	-,05854*	,02373	,048

Tablo 5'te görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının sınıf düzeyine göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, içsel motivasyon ve araçsal-amaçsal faktörler alt boyutunda, gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık 2. sınıf ile 3. sınıflar arasında, 2. sınıflar lehine; 2. sınıf ile 4. sınıflar arasında, 2. sınıflar lehinedir. 2. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları araçsal-amaçsal faktörler ve içsel motivasyon alt boyutlarında 3 ve 4. sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının sınıf düzeyine göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, genel toplamda ve dışsal motivasyon alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık 2. sınıf ile 3. sınıflar arasında, 2. sınıflar lehine; 2.sınıf ile 4. sınıflar arasında, 2. sınıflar lehine; 3. sınıf ile 4. Sınıflar arasında, 3. sınıflar lehinedir. 2. Sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, toplam puan ve dışsal motivasyon alt boyutunda 3 ve 4. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. 3. Sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları, toplam puan ve dışsal motivasyon alt boyutunda 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 6.** İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Notu Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamli fark
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Geliştirilmel i	34	2,45	,386	<b>G.Arası</b>	1,477	2	,738			
	İyi	257	2,59	,364	<b>G.İçi</b>	138,376	1036	,134	5,528	0,04*	Çok iyi-Geliştirilmel i
	Çok İyi	748	2,64	,365	<b>Toplam</b>	139,853	1038				
	Toplam	1039	2,62	,367							
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Geliştirilmel i	34	2,45	,339	<b>G.Arası</b>	,258	2	,129			
	İyi	257	2,46	,377	<b>G.İçi</b>	177,641	1036	,171	,754	,471	
	Çok İyi	748	2,43	,428	<b>Toplam</b>	177,900	1038				
	Toplam	1039	2,44	,413							
Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu	Geliştirilmel i	34	2,48	,459	<b>G.Arası</b>	,499	2	,250			
	İyi	257	2,56	,388	<b>G.İçi</b>	163,069	1036	,157	1,586	,205	

	Çok İyi	748	2,59	,396	<b>Toplam</b>	163,568	1038		
	Toplam	1039	2,58	,396					
	Geliştirilmeli	34	2,45	,343	<b>G.Arası</b>	,367	2	,183	
	İyi	257	2,54	,319	<b>G.İçi</b>	114,250	1036	,110	1,664
Toplam	Çok İyi	748	2,56	,335	<b>Toplam</b>	114,617	1038		
	Toplam	1039	2,55	,332					

Tablo 6'daki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon ( $F(2-1036) = ,754$ ,  $p > 0.05$ ), araçsal-amaçsal faktörler ( $F(2-1036) = 1,586$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutlarında ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $F(2-1036) = 1,664$ ,  $p > 0.05$ ).

İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarı notuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F(2-1036) = 5,528$ ,  $p < 0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 7.** İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının Türkçe dersi başarı notuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucu

Alt Boyut	(I) Türkçe dersi başarı notu	(J) Türkçe dersi başarı notu	X (I-J)	sh	p
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Geliştirilmeli	İyi	-,14169	,06669	,105
		Çok İyi	-,18972*	,06409	,013
	İyi	Geliştirilmeli	,14169	,06669	,105
		Çok İyi	-,04803	,02643	,192
	Çok İyi	Geliştirilmeli	,18972*	,06409	,013
		İyi	,04803	,02643	,192

Tablo 7'de görüldüğü üzere ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının Türkçe dersi başarı notuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda,

içsel motivasyon alt boyutunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık Türkçe dersi başarı notu çok iyi olanlar ile geliştirilmeli olanlar arasında Türkçe dersi başarı notu çok iyi olanlar lehinedir. Türkçe dersi başarı notu çok iyi olan ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarında içsel motivasyonları ders başarı notu geliştirilmeli olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 8.** İlkokul Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Okul Türü	N	X	ss	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Devlet Okulu	1019	2,62	,366	,759	1037	,428
	Özel Okul	20	2,55	,402			
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Devlet Okulu	1019	2,44	,412	1,495	1037	,135
	Özel Okul	20	2,30	,489			
Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu	Devlet Okulu	1019	2,58	,394	1,067	1037	,286
	Özel Okul	20	2,49	,508			
Toplam	Devlet Okulu	1019	2,55	,330	-1,288	1037	,198
	Özel Okul	20	2,46	,415			

Tablo 8 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin okul türüne göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $t(1037) = ,792$ ,  $p > 0.05$ ), dışsal motivasyon ( $t(1037) = 1,495$ ,  $p > 0.05$ ), araçsal amaçsal faktörler ( $t(1037) = 1,067$ ,  $p > 0.05$ ) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(1037) = 1,288$ ,  $p > 0.05$ ). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarında okul türünün bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Anlamsız farkın çıkma sebebi okul türü sayıları arasındaki belirgin fark da olabilir.

**Tablo 9.** İlkokul Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	X	ss	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Evet	602	2,63	,362	1,201	1037	,230
	Hayır	437	2,60	,372			
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Evet	602	2,46	,409	1,604	1037	,109
	Hayır	437	2,41	,419			
Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu	Evet	602	2,59	,397	,686	1037	,493
	Hayır	437	2,57	,395			
Toplam	Evet	602	2,56	,328	-1,445	1037	,149
	Hayır	437	2,53	,337			

Tablo 9 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $t(1037)= 1,201$ ,  $p>0.05$ ), dışsal motivasyon ( $t(1037)= 1,604$ ,  $p>0.05$ ), araçsal amaçsal faktörler ( $t(1037)= ,686$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(1037)= 1,445$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 10.** İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı fark
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	92	2,57	,399	<b>G.Arası</b>	4,536	4	1,134			
	İlkokul	268	2,68	,337	<b>G.İçi</b>	135,317	1034	,131	8,665	0.00*	İlkokul-üniversite; ortaokul-üniversite; lise-üniversite
	Ortaokul	252	2,63	,365	<b>Toplam</b>	139,853	1038				
	Lise	237	2,65	,353							
	Üniversite	190	2,49	,379							
Toplam	1039	2,62	,367								
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	92	2,45	,423	<b>G.Arası</b>	2,445	4	,611			
	İlkokul	268	2,48	,401	<b>G.İçi</b>	175,455	1034	,170	3,602	,006*	İlkokul-üniversite; ortaokul-üniversite
	Ortaokul	252	2,48	,399	<b>Toplam</b>	177,900	1038				
	Lise	237	2,42	,426							
	Üniversite	190	2,35	,417							
Toplam	1039	2,44	,417								

	Toplam	1039	2,44	,413						
	Okuma yazma bilmiyor	92	2,55	,425	<b>G.Arası</b>	1,853	4	,463		
	İlkokul	268	2,63	,364	<b>G.İçi</b>	161,716	1034	,156	2,962	,019*
Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu	Ortaokul	252	2,58	,400	<b>Toplam</b>	163,568	1038			İlkokul- üniversite
	Lise	237	2,59	,388						
	Üniversite	190	2,51	,423						
	Toplam	1039	2,58	,396						
	Okuma yazma bilmiyor	92	2,53	,351	<b>G.Arası</b>	2,925	4	,731		
	İlkokul	268	2,60	,302	<b>G.İçi</b>	111,692	1034	,108	6,769	,000*
Toplam	Ortaokul	252	2,57	,334	<b>Toplam</b>	114,617	1038			İlkokul- üniversite; ortaokul- üniversite; lise- üniversite
	Lise	237	2,56	,332						
	Üniversite	190	2,45	,339						
	Toplam	1039	2,55	,332						

Tablo 10'daki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $F(4-1034)= 8,665$ ,  $p<0.05$ ), dışsal motivasyon ( $F(4-1034)= 3,602$ ,  $p<0.05$ ), araçsal amaçsal faktörler ( $F(4-1034)= 2,962$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F(4-1034)= 6,769$ ,  $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.



**Tablo 11.** İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucu

Alt Boyut	(I) Anne eğitim durumu	(J) Anne eğitim durumu	X (I-J)	sh	p	
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	İlkokul	-,11122	,04371	,167	
		Ortaokul	-,05866	,04407	,778	
		Lise	-,07441	,04444	,591	
		Üniversite	,07902	,04595	,565	
	İlkokul	Okuma yazma bilmiyor	,11122	,04371	,167	
		Ortaokul	,05256	,03174	,602	
		Lise	,03681	,03226	,861	
		Üniversite	,19024*	,03431	,000	
	Ortaokul	Okuma yazma bilmiyor	,05866	,04407	,778	
		İlkokul	-,05256	,03174	,602	
		Lise	-,01575	,03273	,994	
		Üniversite	,13768*	,03476	,004	
	Lise	Okuma yazma bilmiyor	,07441	,04444	,591	
		İlkokul	-,03681	,03226	,861	
		Ortaokul	,01575	,03273	,994	
		Üniversite	,15343*	,03523	,001	
	Üniversite	Okuma yazma bilmiyor	-,07902	,04595	,565	
		İlkokul	-,19024*	,03431	,000	
		Ortaokul	-,13768*	,03476	,004	
		Lise	-,15343*	,03523	,001	
	Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	İlkokul	-,02436	,04978	,993
			Ortaokul	-,02711	,05018	,990
			Lise	,03142	,05060	,984
			Üniversite	,10389	,05232	,414
İlkokul		Okuma yazma bilmiyor	,02436	,04978	,993	
		Ortaokul	-,00275	,03615	1,000	
		Lise	,05577	,03673	,680	
		Üniversite	,12825*	,03907	,030	
Ortaokul		Okuma yazma bilmiyor	,02711	,05018	,990	
		İlkokul	,00275	,03615	1,000	
		Lise	,05853	,03727	,651	

		Üniversite	,13100*	,03958	,028
		Okuma yazma bilmiyor	-,03142	,05060	,984
	Lise	İlkokul	-,05577	,03673	,680
		Ortaokul	-,05853	,03727	,651
		Üniversite	,07247	,04011	,515
	Üniversite	Okuma yazma bilmiyor	-,10389	,05232	,414
		İlkokul	-,12825*	,03907	,030
		Ortaokul	-,13100*	,03958	,028
		Lise	-,07247	,04011	,515
		İlkokul	-,08731	,04779	,503
	Okuma yazma bilmiyor	Ortaokul	-,03492	,04817	,971
		Lise	-,04241	,04858	,943
		Üniversite	,03737	,05023	,968
		Okuma yazma bilmiyor	,08731	,04779	,503
	İlkokul	Ortaokul	,05239	,03470	,685
		Lise	,04491	,03526	,805
		Üniversite	,12468*	,03751	,027
		Okuma yazma bilmiyor	,03492	,04817	,971
	Ortaokul	İlkokul	-,05239	,03470	,685
		Lise	-,00748	,03578	1,000
		Üniversite	,07229	,03800	,460
		Okuma yazma bilmiyor	,04241	,04858	,943
	Lise	İlkokul	-,04491	,03526	,805
		Ortaokul	,00748	,03578	1,000
		Üniversite	,07977	,03851	,369
		Okuma yazma bilmiyor	-,03737	,05023	,968
	Üniversite	İlkokul	-,12468*	,03751	,027
		Ortaokul	-,07229	,03800	,460
		Lise	-,07977	,03851	,369
		İlkokul	-,07728	,03971	,436
	Okuma yazma bilmiyor	Ortaokul	-,04320	,04003	
		Lise	-,03247	,04037	,884
		Üniversite	,07863	,04175	,958
	İlkokul	Okuma yazma bilmiyor	,07728	,03971	,471
		Ortaokul	,03409	,02884	,436

	Lise	,04482	,02931	,845
	Üniversite	,15592*	,03117	,674
Ortaokul	Okuma yazma bilmiyor	,04320	,04003	,000
	İlkokul	-,03409	,02884	,884
	Lise	,01073	,02974	,845
	Üniversite	,12183*	,03158	,005
Lise	Okuma yazma bilmiyor	,03247	,04037	,958
	İlkokul	-,04482	,02931	,674
	Ortaokul	-,01073	,02974	,998
	Üniversite	,11110*	,03200	,017
Üniversite	Okuma yazma bilmiyor	-,07863	,04175	,471
	İlkokul	-,15592*	,03117	,000
	Ortaokul	-,12183*	,03158	,005
	Lise	-,11110*	,03200	,017

Tablo 11’de görüldüğü üzere ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, genel toplamda ve içsel motivasyon alt boyutunda, gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık annesi ilkökul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ilkökul mezunu olanlar lehine; annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ortaokul mezunu olanlar lehine; annesi lise mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi lise mezunu olanlar lehinedir. Annesi ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan ilkökul çocuklarının sözcük öğrenme genel motivasyonları ve içsel motivasyonları annesi üniversite mezunu olan ilkökul çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, dışsal motivasyon alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık annesi ilkökul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ilkökul mezunu olanlar lehine; annesi ortaokul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ortaokul mezunu olanlar lehinedir. Annesi ilkökul ve ortaokul mezunu olan ilkökul çocuklarının sözcük öğrenme dışsal motivasyonları annesi üniversite mezunu olan ilkökul çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının anne eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, araçsal-amaçsal faktörler alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık annesi ilkökul mezunu olanlar ile annesi üniversite mezunu olanlar arasında annesi ilkökul mezunu olanlar lehinedir. Annesi ilkökul mezunu olan ilkökul çocuklarının sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin araçsal-amaçsal faktörler alt boyutu puanları, annesi üniversite mezunu olan ilkökul çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 12.** İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

		<i>f</i> , $\bar{X}$ ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı fark
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	54	2,56	,407	<b>G.Arası</b>	2,545	4	,636			
	İlkokul	185	2,67	,346	<b>G.İçi</b>	137,308	1034	,133	4,792	0.01*	
	Ortaokul	261	2,65	,362	<b>Toplam</b>	139,853	1038				İlkokul-üniversite; ortaokul-üniversite;
	Lise	262	2,64	,334							lise-üniversite
	Üniversite	277	2,55	,395							
	Toplam	1039	2,62	,367							
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	54	2,47	,427	<b>G.Arası</b>	1,786	4	,447			
	İlkokul	185	2,46	,397	<b>G.İçi</b>	176,113	1034	,170	2,622	,034*	
	Ortaokul	261	2,46	,388	<b>Toplam</b>	177,900	1038				
	Lise	262	2,46	,428							
	Üniversite	277	2,37	,426							
	Toplam	1039	2,44	,413							

Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	54	2,48	,454	<b>G.Arası</b>	2,402	4	,600		
	İlkokul	185	2,62	,390	<b>G.İçi</b>	161,167	1034	,156	3,852	,004*
	Ortaokul	261	2,60	,373	<b>Toplam</b>	163,568	1038			Lise- üniversite
	Lise	262	2,61	,382						
	Üniversite	277	2,51	,415						
	Toplam	1039	2,58	,396						
Toplam	Okuma yazma bilmiyor	54	2,51	,368	<b>G.Arası</b>	2,098	4	,525		
	İlkokul	185	2,59	,316	<b>G.İçi</b>	112,519	1034	,109	4,821	,001*
	Ortaokul	261	2,58	,322	<b>Toplam</b>	114,617	1038			İlkokul- üniversite; ortaokul- üniversite; lise- üniversite
	Lise	262	2,58	,315						
	Üniversite	277	2,48	,350						
	Toplam	1039	2,55	,332						

Tablo 12'deki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $F(4-1034)= 4,792$ ,  $p<0.05$ ), dışsal motivasyon ( $F(4-1034)= 2,622$ ,  $p<0.05$ ), araçsal-amaçsal faktörler ( $F(4-1034)= 3,852$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F(4-1034)= 4,821$ ,  $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 13.** İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının baba eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucu

Alt Boyut	(I) Baba eğitim durumu	(J) Baba eğitim durumu	X (I-J)	sh	p
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	İlkokul	-,11114	,05636	,422
		Ortaokul	-,09422	,05448	,560
		Lise	-,08790	,05446	,626
		Üniversite	,01023	,05421	1,000
	İlkokul	Okuma yazma bilmiyor	,11114	,05636	,422
		Ortaokul	,01692	,03502	,994
		Lise	,02324	,03499	,979
		Üniversite	,12137*	,03460	,016
	Ortaokul	Okuma yazma bilmiyor	,09422	,05448	,560
		İlkokul	-,01692	,03502	,994
		Lise	,00632	,03187	1,000
		Üniversite	,10445*	,03144	,027
	Lise	Okuma yazma bilmiyor	,08790	,05446	,626
		İlkokul	-,02324	,03499	,979
		Ortaokul	-,00632	,03187	1,000
		Üniversite	,09813*	,03140	,045
	Üniversite	Okuma yazma bilmiyor	-,01023	,05421	1,000
		İlkokul	-,12137*	,03460	,016
		Ortaokul	-,10445*	,03144	,027
		Lise	-,09813*	,03140	,045
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	İlkokul	,00263	,06383	1,000
		Ortaokul	,00766	,06170	1,000
		Lise	,00228	,06168	1,000
		Üniversite	,09767	,06139	,639
	İlkokul	Okuma yazma bilmiyor	-,00263	,06383	1,000
		Ortaokul	,00504	,03966	1,000
		Lise	-,00035	,03963	1,000
		Üniversite	,09505	,03919	,209
	Ortaokul	Okuma yazma bilmiyor	-,00766	,06170	1,000
		İlkokul	-,00504	,03966	1,000
		Lise	-,00538	,03609	1,000

	Üniversite	,09001	,03560	,173	
	Okuma yazma bilmiyor	-,00228	,06168	1,000	
Lise	İlkokul	,00035	,03963	1,000	
	Ortaokul	,00538	,03609	1,000	
	Üniversite	,09539	,03557	,127	
	Okuma yazma bilmiyor	-,09767	,06139	,639	
Üniversite	İlkokul	-,09505	,03919	,209	
	Ortaokul	-,09001	,03560	,173	
	Lise	-,09539	,03557	,127	
	İlkokul	-,13598	,06107	,292	
	Ortaokul	-,11724	,05902	,414	
Okuma yazma bilmiyor	Lise	-,13096	,05900	,296	
	Üniversite	-,03097	,05873	,991	
	Okuma yazma bilmiyor	,13598	,06107	,292	
İlkokul	Ortaokul	,01873	,03794	,993	
	Lise	,00502	,03791	1,000	
	Üniversite	,10501	,03749	,098	
	Okuma yazma bilmiyor	,11724	,05902	,414	
Araçsal amaçlar Faktörler Alt Boyutu	Ortaokul	İlkokul	-,01873	,03794	,993
	Lise	-,01372	,03453	,997	
	Üniversite	,08627	,03406	,171	
	Okuma yazma bilmiyor	,13096	,05900	,296	
Lise	İlkokul	-,00502	,03791	1,000	
	Ortaokul	,01372	,03453	,997	
	Üniversite	,09999	,03402	,072	
	Okuma yazma bilmiyor	,03097	,05873	,991	
Üniversite	İlkokul	-,10501	,03749	,098	
	Ortaokul	-,08627	,03406	,171	
	Lise	-,09999	,03402	,072	
	İlkokul	-,07839	,05102	,670	
	Ortaokul	-,06505	,04932	,783	
Okuma yazma bilmiyor	Lise	-,06681	,04930	,766	
	Üniversite	,03079	,04907	,983	
Toplam	Okuma yazma bilmiyor	,07839	,05102	,670	
	Ortaokul	,01334	,03170	,996	

	Lise	,01158	,03168	,998
	Üniversite	,10919*	,03132	,017
Ortaokul	Okuma yazma bilmiyor	,06505	,04932	,783
	İlkokul	-,01334	,03170	,996
	Lise	-,00176	,02885	1,000
	Üniversite	,09585*	,02846	,023
Lise	Okuma yazma bilmiyor	,06681	,04930	,766
	İlkokul	-,01158	,03168	,998
	Ortaokul	,00176	,02885	1,000
	Üniversite	,09761*	,02843	,019
Üniversite	Okuma yazma bilmiyor	-,03079	,04907	,983
	İlkokul	-,10919*	,03132	,017
	Ortaokul	-,09585*	,02846	,023
	Lise	-,09761*	,02843	,019

Tablo 13'te görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının baba eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, genel toplamda ve içsel motivasyon alt boyutunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılık babası ilkokul mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar arasında babası ilkokul mezunu olanlar lehine; babası ortaokul mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar arasında babası ortaokul mezunu olanlar lehine; babası lise mezunu olanlar ile babası üniversite mezunu olanlar arasında babası lise mezunu olanlar lehinedir. Babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan ilkokul çocuklarının sözcük öğrenme genel motivasyonları ve içsel motivasyonları babası üniversite mezunu olan ilkokul çocuklarından daha yüksek çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının baba eğitim durumuna göre hangi gruplarda farklılık gösterdiğini görmek için yapılan Scheffe analizi sonucunda, dışsal motivasyon ve amaçsal-faktörler alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).



**Tablo 14.** İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleğine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlamlı fark
İçsel Motivasyonun Alt Boyutu	Ev hanımı	769	2,63	,364	G.Arası	1,793	7	,256	1,913	,064	
	İşçi	108	2,65	,369	G.İçi	138,060	1031	,134			
	Memur	7	2,38	,343	Toplam	139,853	1038				
	İşçi emeklisi	6	2,54	,354							
	Memur emeklisi	8	2,62	,338							
	Öğretmen	24	2,60	,274							
	Serbest meslek	57	2,48	,422							
	Diğer	60	2,61	,357							
Toplam	1039	2,62	,367								
Dışsal Motivasyonun Alt Boyutu	Ev hanımı	769	2,43	,410	G.Arası	1,413	7	,202	1,180	,312	
	İşçi	108	2,51	,455	G.İçi	176,486	1031	,171			
	Memur	7	2,26	,341	Toplam	177,900	1038				
	İşçi emeklisi	6	2,31	,445							
	Memur emeklisi	8	2,50	,462							
	Öğretmen	24	2,46	,402							
	Serbest meslek	57	2,35	,394							
	Diğer	60	2,45	,391							
Toplam	1039	2,44	,413								
Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu	Ev hanımı	769	2,58	,390	G.Arası	2,623	7	,375	2,401	,019*	
	İşçi	108	2,63	,395	G.İçi	160,945	1031	,156			
	Memur	7	2,17	,647	Toplam	163,568	1038				
	İşçi emeklisi	6	2,56	,408							

	Memur emeklisi	8	2,72	,237							
	Öğretmen	24	2,60	,365							
	Serbest meslek	57	2,45	,433							
	Diğer	60	2,57	,400							
	<b>Toplam</b>	<b>1039</b>	<b>2,58</b>	<b>,396</b>							
Toplam	Ev hanımı	769	2,55	,328	G.Arası	1,639	7	,234			
	İşçi	108	2,60	,354	G.İçi	112,978	1031	,110	2,136	,038*	
	Memur	7	2,30	,358	Toplam	114,617	1038				
	İşçi emeklisi	6	2,47	,313							
	Memur emeklisi	8	2,60	,249							
	Öğretmen	24	2,56	,297							
	Serbest meslek	57	2,43	,365							
	Diğer	60	2,55	,301							
	<b>Toplam</b>	<b>1039</b>	<b>2,58</b>	<b>,396</b>							

Tablo 14'teki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin anne mesleğine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $F(7-1031)= 1,913, p>0.05$ ) ve dışsal motivasyon ( $F(7-1031)= 1,180, p>0.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlkokul öğrencilerinin anne mesleğine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin araçsal-amaçsal faktörler ( $F(7-1031)= 2,401, p<0.05$ ) alt boyutunda ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F(7-1031)= 2,136, p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 15.** İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleğine Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonlarına İlişkin Farklılaşma Durumunu Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonucu

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Anlamlı fark
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	İşçi	440	2,66	,362	G.Arası	1,917	6	,320			
	Memur	44	2,62	,335	G.İçi	137,936	1032	,134	2,391	,027	
	İşçi emeklisi	40	2,59	,366	Toplam	139,853	1038				

	Memur emeklisi	7	2,36	,555						
	Öğretmen	17	2,54	,443						
	Serbest meslek	185	2,57	,388						
	Diğer	36	2,60	,350						
	<b>Toplam</b>	<b>1039</b>	<b>2,62</b>	<b>,367</b>						
	İşçi	440	2,49	,410	G.Arası	2,548	6	,425		
	Memur	44	2,46	,315	G.İçi	175,351	1032	,170	2,500	,021*
	İşçi emeklisi	40	2,48	,423	Toplam	177,900	1038			
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Memur emeklisi	7	2,23	,588						
	Öğretmen	17	2,44	,455						
	Serbest meslek	185	2,37	,419						
	Diğer	306	2,39	,413						
	<b>Toplam</b>	<b>1039</b>	<b>2,44</b>	<b>,413</b>						
	İşçi	440	2,62	,393	G.Arası	1,667	6	,278		
	Memur	44	2,49	,465	G.İçi	161,902	1032	,157	1,771	,102
	İşçi emeklisi	40	2,56	,384	Toplam	163,568	1038			
Araçsal Amaçsal Faktörler Alt Boyutu	Memur emeklisi	7	2,34	,499						
	Öğretmen	17	2,58	,383						
	Serbest meslek	185	2,54	,407						
	Diğer	306	2,57	,381						
	<b>Toplam</b>	<b>1039</b>	<b>2,58</b>	<b>,396</b>						
	İşçi	440	2,59	,334	G.Arası	1,830	6	,305		
	Memur	44	2,54	,308	G.İçi	112,786	1032	,109	2,791	,011*
	İşçi emeklisi	40	2,55	,351	Toplam	114,617	1038			
Toplam	Memur emeklisi	7	2,31	,543						
	Öğretmen	17	2,51	,351						
	Serbest meslek	185	2,50	,343						
	Diğer	306	2,53	,310						
	<b>Toplam</b>	<b>1039</b>	<b>2,55</b>	<b>,332</b>						

Tablo 15'teki tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin baba mesleğine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $F(6-1032) = 2,391, p > 0.05$ ) ve araçsal-amaçsal faktörler ( $F(6-1032) = 1,771, p > 0.05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlkokul öğrencilerinin baba mesleğine göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin dışsal motivasyon ( $F(6-1032)= 2,500$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutunda ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F(6-1032)= 2,791$ ,  $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için Scheffe analizi uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 16.** İlkokul Öğrencilerinin Kendine Ait Kitaplık Olma Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Kendine Ait Kitaplık Olma Durumu	N	X	ss	t Testi		
					t	Sd	p
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Evet	749	2,63	,351	1,680	1037	,093
	Hayır	290	2,59	,403			
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Evet	749	2,43	,406	-,558	1037	,577
	Hayır	290	2,45	,432			
Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu	Evet	749	2,58	,384	,612	1037	,541
	Hayır	290	2,57	,427			
Toplam	Evet	749	2,56	,318	-,770	1037	,442
	Hayır	290	2,54	,364			

Tablo 16 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin kendine ait kitaplık olma durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $t(1037)= 1,680$ ,  $p>0.05$ ), dışsal motivasyon ( $t(1037)= -,558$ ,  $p>0.05$ ), araçsal amaçsal faktörler ( $t(1037)= ,612$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(1037)= ,770$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 17.** İlkokul Öğrencilerinin Her Gün Kitap Okuma Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Her Gün Kitap Okuma Durumu	N	X	ss	t Testi		
					t	Sd	p
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Evet	779	2,66	,341	7,160	1037	,000
	Hayır	260	2,48	,405			
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Evet	779	2,46	,404	3,454	1037	,001
	Hayır	260	2,36	,432			
Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu	Evet	779	2,62	,383	5,563	1037	,000
	Hayır	260	2,46	,412			
Toplam	Evet	779	2,59	,314	6,455	1037	,000
	Hayır	260	2,44	,358			

Tablo 17 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin her gün kitap okuma durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $t(1037)= 7,160$ ,  $p<0.05$ ), dışsal motivasyon ( $t(1037)= 3,454$ ,  $p<0.05$ ), araçsal amaçsal faktörler ( $t(1037)= 5,563$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $t(1037)= 6,455$ ,  $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılık her gün kitap okuyan öğrenciler lehinedir. Her gün kitap okuyan ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 18.** İlkokul Öğrencilerinin Kitap Okumaktan Zevk Alma Durumuna Göre Sözcük Öğrenme Motivasyonları Arasında Farklılaşma Durumunu Gösteren T Testi Sonucu

Ölçek Alt Boyutları	Kitap Okumaktan Zevk Alma Durumu	N	X	ss	t Testi		
					t	Sd	p
İçsel Motivasyon Alt Boyutu	Evet	982	2,63	,351	5,471	1037	,000
	Hayır	57	2,36	,506			
Dışsal Motivasyon Alt Boyutu	Evet	982	2,45	,407	3,228	1037	,001
	Hayır	57	2,27	,488			
Araçsal-Amaçsal Motivasyon Alt Boyutu	Evet	982	2,59	,391	2,920	1037	,004
	Hayır	57	2,43	,456			
Toplam	Evet	982	2,56	,321	4,842	1037	,000
	Hayır	57	2,35	,439			

Tablo 18 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin kitap okumaktan zevk alma durumuna göre sözcük öğrenme motivasyonu ölçeğinin içsel motivasyon ( $t(1037)= 5,471$ ,  $p<0.05$ ), dışsal motivasyon ( $t(1037)= 3,228$ ,  $p<0.05$ ), araçsal amaçsal faktörler ( $t(1037)= 2,920$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutlarına ilişkin ve genel sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $t(1037)= 4,842$ ,  $p<0.05$ ). Bu anlamlı farklılık kitap okumaktan zevk alan öğrenciler lehinedir. Kitap okumaktan zevk alan ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

## Sonuç ve tartışma

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir. Yapılan çalışmada ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının genel toplamı yüksek düzeyde çıkmıştır. Maden'in (2020) ortaokul öğrencilerine yaptığı çalışmasında sözcük öğrenme motivasyonları iyi düzeyde çıkmıştır. Kuşdemir'in (2019) ilkökul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmasında sözcük öğrenme motivasyonları orta düzeydedir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerine yaptıkları çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları yüksek düzeyde çıkmıştır. Yapılan çalışmalarda motivasyon düzeylerinin farklı olma sebebi uygulanan çalışma gruplarının seviyelerinin birbirinden farklı olması olabilir. Aynı zamanda kullanılan veri toplama araçlarının da yorum için yapılacak puan ortalamalarının farklı olması olabilir.

Birinci alt problem olan ilkökul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının cinsiyet değişkenine bakıldığında genel ölçekte anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Ölçeğin içsel motivasyon alt boyutuna bakıldığında ise kız öğrencilerin lehine olan bir anlamlılık söz konusudur. Kuşdemir'in (2019) ilkökul

dördüncü sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelendiği çalışmada aynı ölçek kullanılmış ve çalışmada cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuduğunu anlama düzeyinde kızların ortalaması erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Maden'in (2020) ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını incelediği çalışmada anlamlı bir fark vardır. Bu fark erkek öğrencilerin lehinedir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisinin incelediği çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Okuma motivasyonları incelendiğinde ise kız öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde bazı araştırmalar, kızların sözcük öğrenme motivasyonunun daha yüksek olduğunu gösterirken diğer araştırmalar erkeklerin motivasyonlarının daha yüksek çıktığını göstermektedir. Buradan yola çıkarak cinsiyetin sözcük öğrenme motivasyonu üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ancak bireysel farklılıkların motivasyonlarını etkilediği söylenebilir.

İkinci alt problem olan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesinde anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin içsel motivasyon ve araçsal amaçsal faktörler alt boyutunda 2.sınıfların sözcük öğrenme motivasyonları 3. ve 4.sınıftan daha yüksek çıkmıştır. Dışsal motivasyon alt boyutunda ve ölçek toplamında 2.sınıfların sözcük öğrenme motivasyonları 3. ve 4.sınıftan, 3.sınıfların sözcük öğrenme motivasyonu 4.sınıflardan daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin her alt boyutunda 2.sınıfların motivasyon düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Maden'in (2020) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasına göre sözcük öğrenme motivasyonu için sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Ortaokul öğrencilerinde 8. sınıf hariç öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonları yükselmektedir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışmasına göre sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı fark vardır. 8.sınıf hariç öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okuma motivasyonları düşmektedir. İki çalışmada tam tersine olan farklılığın sebebi olarak bir grubun sınav kaygısı yaşarken diğer grubun sınav için daha fazla motive olarak motivasyonlarının arttığı yorumu yapılabilir. Daha düşük sınıflardaki öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olma sebebi olarak bu sınıf düzeyi öğrencilerinin genellikle daha meraklı ve keşfetmeye açık olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin okuma yazmayı bilerek başladığı ilk sınıf 2.sınıftır ve okumaya daha motive ve heyecanla başladığı düşünülebilir. Bu yüzden sözcük öğrenme ve okuma motivasyonları daha yüksek olabilir.

Üçüncü alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları okul türü değişkeni incelendiğinde devlet okulu ve özel okulda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarına ilişkin anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu sonuç, sözcük öğrenme motivasyonunun okul türünden bağımsız olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonunu arttırmak için öğretmenlerin, okul türüne göre farklı öğretim yöntemleri seçmek zorunda olmadıkları anlamına gelir. Yapılan literatür taraması sonucunda bu konuda okul türü değişkeninin incelendiği başka bir çalışma bulunamamıştır.

Dördüncü alt problem olan Türkçe dersi başarı notu değişkeni incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonu içsel motivasyon alt boyutunda anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bu fark geliştirmeli ve çok iyi puanlamaları arasındadır ve çok iyi lehinedir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) çalışmasına göre ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ve Türkçe dersi başarı notu arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark 3 orta ve 5 pek iyi ile 4 iyi ve 5 pek iyi notları arasındadır. Saraçlı Çelik'in (2019) 4. sınıf

öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerini incelediği çalışmada Türkçe ders notları arasında olumlu bir ilişki vardır. Öğrencilerin Türkçe ders notları arttıkça doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri de artmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile Türkçe dersi başarı notu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları arttıkça motivasyonlarının da arttığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olmalarını sağlamak için daha fazla çaba sarf etmesinin gerektiğini gösterir. Türkçe dersinin beceri, tutum ve davranışlarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu beceri, tutum ve davranışları kazanan öğrencilerin başarıları yüksek olduğu gibi motivasyonları da yüksek düzeydedir.

Beşinci alt probleme göre ilkökul öğrencilerinin okul öncesi eğitim almaları ve sözcük öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği çalışmada da okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı bir fark yoktur. Bozgün ve Kösterelioğlu'nun (2022) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonunu incelediği çalışmada okul öncesi eğitim almaları ve yazma motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın sonuçlarına ve literatürdeki çalışmalara dayanarak okul öncesi eğitim almış veya almamış olmanın, öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Anlamlı farklılığın olmamasının sebebi okul öncesi eğitim almanın veya almamanın öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonunu etkilemek için yeterli bir farklılık yaratmamış olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Altıncı alt probleme göre ilkökul öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonuna ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ölçeğin her üç alt boyutunda da annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha düşük seviyede çıkmıştır. Bozgün ve Kösterelioğlu'nun (2022) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonunu incelediği çalışmada anne eğitim durumu ile ilkökul öğrencilerinin yazma motivasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkökul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmada doğru ve sessiz sözcük okuma akıcılığı düzeyleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Bu çalışmada ise gruplar arası anlamlı farklılıkta eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin çocuklarının akıcılık düzeyleri daha yüksektir. Ergül ve diğerlerinin (2020) çalışmada anne eğitim düzeylerine göre çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların (lisansüstü ve lisans mezunu) becerilerini geliştirmedeki ilerleme anne eğitim düzeyi düşük olan çocuklardan (ilkokul, ortaokul) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulguların sonucunda eğitim seviyesi daha düşük olan annelerin çocuklarının motivasyon düzeylerinin üniversite mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkması, eğitim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarının okul başarılarının iyi olmasını arzulaması bu yüzden çocuklarının sözcük öğrenmesine daha çok önem vermeye çalışması şeklinde yorumlanabilir.

Yedinci alt probleme göre ilkökul öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonuna ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ölçek genel motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutunda üniversite mezunu olan babaların çocuklarının motivasyon düzeyleri; ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan babaların çocuklarının motivasyon düzeylerine göre daha düşük seviyede çıkmıştır. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkökul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmada doğru ve sessiz sözcük okuma akıcılığı düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık vardır. Bu çalışmada gruplar arası anlamlı farklılıkta eğitim düzeyi daha yüksek olan babaların çocuklarının akıcılık düzeyleri daha yüksektir. İki çalışmanın bulgularının

aynı olmamasının sebebi olarak incelenen durumun farklı olması gösterilebilir. Daha fazla eğitim alan kişinin konuşması daha iyi olabileceğinden çocuğunun da akıcılık bağlamındaki düzeyi daha iyi olabilir.

Sekizinci alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin anne meslekleri incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonuna ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin genel motivasyonu ve araçsal amaçsal faktörler alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farka bakılmak için yapılan test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkokul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmasında öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ile anne mesleği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Burada önemli olanın annenin mesleğinin ne olduğundan ziyade çocuğuyla olan alakasıdır yorumu yapılabilir.

Dokuzuncu alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin baba meslekleri incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyonuna ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçeğin genel motivasyonu ve dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki farka bakılmak için yapılan test sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Saraçlı Çelik'in (2019) ilkokul dördüncü sınıflara uyguladığı çalışmasında öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri ile baba mesleği arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İncelenen gruplara bakıldığında memur olan babaların çocuklarının doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyleri; çalışmayan, serbest meslek icra eden ve işçi olan babaların çocuklarının düzeylerine göre daha yüksektir. Esnaf ve memur grupları karşılaştırıldığında ise sonuç esnaf olan babaların lehinedir.

Onuncu alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının kendine ait kitaplık olma durumu değişkeni incelendiğinde sözcük öğrenme motivasyon düzeylerinin öğrencilerin kendilerine ait kitaplıkları olması arasında anlamlı bir fark yoktur. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasına göre de evinde kitaplık olan öğrencilerde okuma motivasyonlarına yönelik anlamlı bir fark yoktur. Saraçlı Çelik'in (2019) 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeylerini incelediği çalışmasında öğrencilerin evinde kitaplık olması durumunun okuma düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olmasına rağmen anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin kitaplıkları olmasına rağmen oradaki kitapları okumamalarından ötürü fark anlamlı çıkmamış olabilir.

On birinci alt problem olan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonlarının her gün kitap okuma durumuna göre değişmesi incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık her gün kitap okuyanların lehinedir. Elde edilen sonuçlar, ilkokul öğrencilerinin düzenli kitap okuma alışkanlığı geliştirmelerinin sözcük öğrenme motivasyonlarını arttırabileceğini göstermektedir. Bozgün ve Kösterelioğlu'nun (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonunu incelediği çalışmasında da sonuçlar günlük çok ya da biraz kitap okuyanların lehinedir. Çok kitap okuyan öğrencilerin yazma motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Durualp ve Çiçekoğlu'nun (2013) 6-8. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmasında en yüksek puanın her gün kitap okuyan öğrencilerin aldığı sonucuna varılmıştır. Erdoğan, Gülay ve Uzuner'in (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerinin incelenmesinde yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sebeplerinin arasında okuma çalışmalarını düzenli bir şekilde gerçekleştirmemeleri sonucu bulunmuştur. Yapılan çalışma ve incelenen literatür taraması sonucunda her gün veya düzenli kitap okumanın başarıyı ve motivasyonu arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle, okullarda ve evlerde öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için teşvik edici çalışmalar yapılması gerekmektedir.



On ikinci alt problem olan ilkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları ile kitap okumaktan zevk alma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark kitap okumaktan zevk alan öğrenci lehinedir. Bağcı'nın (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı bir fark vardır. Kitap okumayı çok seven öğrencilerin, biraz seviyorum ve sevmiyorum cevabını veren öğrencilere göre okumaya yönelik tutumları daha olumludur. Kitap okumaktan zevk alan çocuk kitap okumaya devam eder ve böylece sözcük öğrenmeye ilişkin motivasyonu da daha yüksek düzeyde çıkar.

## Öneriler

### Uygulayıcılar için öneriler

1-İlkokulda öğrenim gören kız öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Erkek öğrencilerin sözcük öğrenme motivasyonlarını artırıcı çalışmalar, etkinlikler yapılabilir.

2-Öğretmenler, öğrencilere sözcükleri öğrenmenin eğlenceli ve keyifli olabileceğini göstermek için oyunlar ve yarışmalar düzenleyebilirler.

3-Öğretmenler öğrencilerin ilgi alanlarına uygun kitaplar seçerek, kelime öğrenme ve kitap okuma sürecini eğlenceli hale getirilebilir.

4-Kelimeleri resimlerle birleştirerek, öğrencilerin kelimelerin anlamlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olunabilir.

5-Öğretmenler öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri kullanarak kendi öykülerini yazmalarını sağlayarak, sözcüklerin kullanımını pekiştirebilirler.

6-Öğretmenler öğrencilere sözcüklerin kullanıldığı gerçek hayattaki durumlara dair örnekler vererek sözcüklerin önemini ve kullanımını açıklayabilirler.

### Araştırmacılar için öneriler

1-Bu çalışma nicel bir çalışmadır. İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları hem nitel hem nicel olarak birlikte incelendiği çalışmalar yapılabilir.

2-İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları farklı değişkenlere göre incelenebilir.

3-İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonları ile belirlenen parametre arasındaki ilişki incelenebilir.

**Kaynakça**

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aydın Yılmaz, Z., (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2018-2033.
- Başoğlu, N., Kaplan, T. & Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Bozgün, K., & Kösterelioğlu, M. A. (2022). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 119-135.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Elkatmış M. (2019). Kelime Bilgisi, Hasan Kavruk, Hasan Kurnaz (Ed.), *Türkçe Öğretimi* içinde (s.175-199), Nobel Yayıncılık
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A., & Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.
- Ergül, C., Tülü, B. K., Demir, E., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., & Kudret, Z. B. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 269-292.
- Ersoy, B. G., & Boyacı, Ş. D. B. (2018). Sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği (SÖMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(1), 255-267.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel Yayıncılık
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi/Turkish Journal of Social Research*, 19(3) 53-70.
- Kurudayıoğlu M. & Dölek O. (2018). Kelime Öğretimi, Bilginer Onan, Mustafa Onu Kan (Ed.), *İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi* içinde (s.273-324), Nobel Yayıncılık
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 962-979.
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 34-48.
- MEB.(2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr>

- Özenç, E. G. (2020). Dil öğretimi-çocuklarda dil gelişimi. (Edit. Özenç, E. G., ve Özenç, M.) *Kuramda uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s.1-18). Ankara: Pegem Akademi
- Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21-22.
- TDK, (2023). <https://sozluk.gov.tr/>; (27.01.2023).
- Tuna, S. (2006). *Vygotsky ve Piaget'de düşünme/düşünce-dil ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2.Baskı). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vatansever Bayraktar, H., & Doğan, C. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerilerinin değerlendirilmesi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi/IZU Journal of Social Science*. 2(4), 37-50.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Vatansever Bayraktar, H. (2016). Examination of the self-efficacy of primary school teacher candidates towards first reading-writing education, *Higher Education Studies*, 6(4), 119-130.
- Vatansever Bayraktar, H. & Akın E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi, *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24, 37 - 63.
- Vatansever Bayraktar, H. & Girgin, S. (2021). İlkokul döneminde ilkokuma ve yazma öğretimi, (Ed.) Hatice Vatansever Bayraktar, Kamil Arif Kırkıç, *Kuramdan uygulamaya ilkokul eğitiminde güncel öğrenme ve öğretim konuları* içinde (s.21-52), İstanbul: Efe Akademi Yayınevi

### 34. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi<sup>1</sup>

Gökhan ALTAY<sup>2</sup>

Özlem BAŞ<sup>3</sup>

**APA:** Altay, G. & Baş, Ö. (2023). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 530-558. DOI: 10.29000/rumelide.1342148.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet Dönemi Türkçe programlarındaki ilk okuma yazma öğretimini betimlemektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup elde edilen veriler doküman analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma şu sonuçları ortaya koymaktadır: Tevhid-i Tedrisat ile yeniden şekillenmeye başlayan genç Türkiye'nin eğitim sisteminin somut örneklerinden biri de 1924 yılı İlk Mektepler Müfredat Programıdır. 1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı, dönemin eğitim anlayışı dikkate alınarak oluşturulmuştur. 1 Kasım 1928 tarihinde kabul edilen yeni Türk alfabesi öncelikli olarak ilk okuma ve yazma alanını etkilemiştir. Elifba dersinin adı Alfabe adını almış ve ilk okuma yazma öğretimi haftalık 10 saat şeklinde düzenlenmiştir. Yeni alfabenin nasıl öğretileceği üzerine birçok çalışma yapılmıştır. 1930 İlk Mektepler Müfredat Programı, bu arayışa tam yanıt verememiştir. 1936 tarihli İlkokul Programı, okulların milli bir eğitim yuvası olarak görülmesi anlayışı ile oluşturulmuştur. 1948 yılı İlkokul Programı, şehir ve köy okulları arasındaki öğretim programı farklılığını ortadan kaldırarak bu okullar arasında birliktelik sağlamıştır. 1968 yılı İlkokul Programı ile ilk okuma ve yazma alanında köklü bir değişim olmuştur. Okuma ve yazma öğretiminde uzun yıllar kullanılacak "Cümle Yöntemi" resmen kabul edilmiştir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programında ilk okuma ve yazma öğretiminde cümle yöntemi kullanılmaya devam etmiştir. 2005 yılı 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim programı ile Cumhuriyet döneminin en uzun süre kullanılan okuma ve yazma yöntemi olan "Cümle Yöntemi" uygulamadan kaldırılmış yerine "Ses Temelli Cümle Yöntemi" getirilmiştir. 2017 ve 2018 Türkçe Öğretim Programındaki yeni gelişme yazı çalışmaları üzerinedir. Programların her ikisinde de okuma ve yazma öğretiminde birleşik eğik harfler veya dik temel harflerin kullanılabilmesi belirtilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** İlk okuma ve yazma öğretimi, öğretim programları, Türkçe

<sup>1</sup> Bu makale, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirilen proje çalışmasından üretilmiştir.  
<sup>2</sup> Sınıf Öğretmeni, MEB, Doruklu İlkokulu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği (Tezsiz) YL Mezun (Ankara, Türkiye), gokhanaltay@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0009-0002-4352-2880 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342148]  
<sup>3</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), ozlembas@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0716-103X

## The teaching of primary reading and writing in the Turkish Lesson Curricula of the Republican Period

### Abstract

The aim of this study is to describe the teaching of primary reading and writing in the Turkish Programmes of the Republican period. The survey method was used in the research and the data obtained were analysed by document analysis. The research reveals the following results: One of the concrete examples of the education system of young Turkey, which started to be reshaped with Tevhid-i Tedrisat, is the 1924 Primary Schools Curriculum Programme. The 1926 Primary Schools Curriculum Programme was created by taking into account the educational understanding of the period. The new Turkish alphabet, which was adopted on 1 November 1928, primarily affected the first reading and writing field. The name of the Elifba course was changed to Alphabet and the teaching of first reading and writing was reduced to 10 hours per week. Many studies were conducted on how to teach the new alphabet. The 1930 Primary School Curriculum Programme could not fully respond to this search. The 1936 Primary School Curriculum Programme was created with the understanding that schools should be seen as a national education centre. 1948 Primary School Curriculum Programme eliminated the difference in curriculum between urban and rural schools and ensured unity between these schools. With 1968 Primary School Curriculum Programme there was a radical change in the first reading and writing. the "Sentence Method", which will be used in teaching reading and writing for long years, was officially accepted. In the 1981 Basic Education Schools Turkish Curriculum, the sentence method continued to be used in teaching first reading and writing. With the 2005 Turkish Curriculum for Grades 1-5, the "Sentence Method", the longest reading and writing method of the Republican period, was abolished and replaced by the "Sound-Based Sentence Method". The new development in 2017 and 2018 Turkish Teaching Programmes is on writing activities. In both programmes, it is stated that combined oblique letters or vertical basic letters can be used in reading and writing teaching.

**Keywords:** Literacy, curricula, Turkish

### Giriş

Okuma ve yazma, insanların duygularının ve düşüncelerinin aktarılmasını sağlayan ve etkili iletişim kurulmasına katkıda bulunan dil becerileridir. İlk okuma ve yazma ise okuryazarlık aşamasının başlangıcı olup temel eğitim döneminde önemli yer tutar. İlköğretimin temeli olan ilk okuma ve yazma öğrenimi çok yönlü süreçlerden meydana gelmektedir. İlk okuma ve yazma öğretimi ile sadece okuryazarlar yetiştirilmemekte aynı zamanda temel dil becerilerini kullanarak yeni bilgiler üretme, sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etme, ana dilini tanıyarak ona karşı duyarlı olma gibi birtakım beceriler de kazandırılmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması, ilkokul döneminin ilk süreçlerine denk gelir. Böylelikle eğitimin temeli ilköğretim ise ilk okuma ve yazma öğrenimi de ilköğretimin temelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997). Bu nedenle okuma ve yazmayı öğrenme süreci, planlı ve programlı bir şekilde öğretilmesi gereken kritik bir dönemdir.

İlk okuma ve yazma öğretimi ile erken çocukluk döneminde edinilen konuşma ve dinleme becerilerine, okuma ve yazma becerileri eklenir. Okuma ve yazma öğretim dönemi, iki dil becerisi arasında geçiş sürecidir. Aktürk (2009)'e göre okuma ve yazma öğrenimi, çocuklar için sözlü dilden yazı diline geçiş yapılan bir eşik olarak görülebilir. İnsanoğlunun birikmiş tecrübelerini kuşaktan kuşağa aktarmaya

yarayan okuma ve yazma becerileri, nesiller arası haberleşmeyi sağlayan önemli ve etkin bir araç olma özelliğini korumaktadır (Öz ve Çelik, 2007). Bu nedenle ilk okuma ve yazma sürecinin başlangıçtan itibaren doğru ve titizlikle planlanması önemini korumaktadır. Ana dil eğitimi zihinsel beceriler yanı sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerileri ile ilişkilidir. Türkçe öğretim programlarında yer alan “ilk okuma ve yazma alanı” ana dil öğretiminde kuşkusuz büyük öneme sahiptir. Nitelikli okuryazar yetiştirmenin temel koşullarından biri de uygulanan öğretim programının kaliteli ve işlevsel olmasıdır. Bu durum, geçmişten günümüze ilk okuma ve yazma eğitiminin niteliği konusunda tartışmaları gündeme getirmiştir.

Tarihsel süreç içerisinde dünyada olduğu gibi ülkemizde de pek çok okuma ve yazma öğretim yöntemi uygulanmış, öğretim programlarında da düzenlemelere gidilmiştir. Tüm bu değişimler, ilk okuma ve yazma öğretiminin gelişimi ile ilgili alan yazılarının bütünlüğünü sağlamada sınırlık getirmiştir. Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarını inceleyen birçok çalışma vardır. Ancak bu programlar içerisinde ilk okuma ve yazma öğretiminin, kronolojik olarak, tarihsel gelişimini farklı açılardan ele alan çalışmalar sınırlıdır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan ilk okuma ve yazma öğretiminin gelişimini bütüncül olarak ele alıp disiplinler arası anlayış içerisinde incelemektir. Cumhuriyet Dönemi öğretim programlarını incelemeye önce Cumhuriyet öncesi süreçte ilk okuma ve yazma öğretiminin genel hatlarını da değinilerek bu uzun süreç arasında bağlantılar da kurulmuştur. Bu nedenle yapılan bu araştırma alan içerisinde yer alan boşluğu giderecektir. Bütüncül bir bakış açısıyla ele alınan çalışma ile Türkçe öğretim programları ile programlarda yer alan ilk okuma ve yazma öğretiminin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca kronolojik şekilde incelenen çalışma, gelecekte yürütülecek araştırmalara kaynak da oluşturabilir.

## **Araştırma problemi**

Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi, tarihsel süreç içerisinde (metodolojik açıdan) nasıl bir değişim göstermiştir?

## **Alt problemler**

1. Cumhuriyet öncesi dönemde ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik gelişmeler nelerdir?
2. Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel özellikleri ile ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın araştırma modeli, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## **Araştırmanın modeli**

Bu çalışma, tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmada “Türkçe dersi öğretim programları” ve “ilk okuma ve yazma öğretimi” ile ilgili çalışmaların amaç, kapsam ve yöntem açısından durumu analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar’ın (1999) ifade ettiği gibi tarama modelleri, geçmişte veya mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle tasvir etmeyi amaçlayan çalışmalara uygundur. Dolayısıyla betimsel yöntemler ile araştırılmak

istenen problemin geçmişteki ve şu anki durumu arasında bağlantı kurularak gelecek çalışmalar için veri olması sağlanır. Betimsel tarama modeli gereği, Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarının çözümlenmesinden önce Cumhuriyet öncesi dönem de tarihsel bir süreç içerisinde ele alınmış ve değişim unsurları belirlenmiştir. Araştırmanın analiz birimini Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanmış/uygulanmakta olan ilkokul Türkçe öğretim programları oluşturmaktadır. Her ne kadar Cumhuriyet'in ilanı sonrası süreç ele alınsa da Cumhuriyet öncesi ilk okuma ve yazma öğretim sürecine de gönderme yapılmış olup bu sayede geçmiş ile bağlantı kurularak günümüze bir altyapı oluşturulmuştur.

### **Veri toplama süreci**

Çalışmada bir nitel araştırma veri toplama yöntemi olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde konu ile ilgili kaynak araştırması yapıldıktan sonra belirlenen kaynaklara ulaşılarak incelenmeye başlanmıştır. Konu ile ilgili benzer alanlarda yapılan çalışmalar, araştırmaya kaynak olmuş ve buradan hareketle yeni yazılı kaynaklara ulaşılmıştır. Kaynakça analizi yapılırken uzman görüşüne de başvurulmuştur. Çalışmanın analiz birimini oluşturan Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarına ulaşılarak bu kaynakların ilk okuma ve yazma bölümleri incelenmiştir. İncelemeler sonucu elde edilen veriler tarihsel bütünlük içinde birbiri ile karşılaştırılmıştır. Çalışma boyunca pek çok ilgili araştırma incelenerek zengin bir kaynakça elde edilmiştir.

### **Veri toplama araçları**

Araştırmanın çerçevesi oluşturulduktan sonra derin bir literatür taraması yapılmıştır. Alan yazınlarında ilk okuma ve yazma öğretimi bölümleri betimsel şekilde incelenmiştir. Çalışma için başucu kaynağı olan Balcı'nın ve Temizyürek'in "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programı" kitabında 2005 yılı öncesi Türkçe öğretim programları, temel dil becerilerine göre sınıflandırılmıştır. Bunların yanı sıra 1924, 1926,1930,1936, 1948,1968 yılları İlkokul Türkçe Öğretim Programları ile 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve güncellenmiş hali ile 2019 (1-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programları ilk okuma ve yazma yönüyle veri toplama sürecinde çalışmanın temelini oluşturmuştur. Araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular, tarihi araştırma ışığında kronolojik olarak sıralanmıştır. Verileri alan ile ilgili akademik çalışmalar, bildiri ve kitaplar gibi kuramsal eserler ile anayasa, tutanak ve arşiv belgeleri gibi tarihi kayıtlar da oluşturur.

### **Verilerin analizi**

Çalışmadan elde edilen nitel verilerin analizi için doküman analizi kullanılmıştır. Türkçe öğretimi programları ilk okuma ve yazma yaklaşımları açısından taranmış, içerikleri analiz edilmiştir. Sosyal bilimler ile ilgili çalışmalarda yazılı kaynaklar sistematik olarak incelenip değerlendirilmesi sonucunda yeni bilgiler veya mevcut sorunlara çözüm bulunur. Kırıl'a (2020) göre basılı veya elektronik halde olan bütün belgeleri tetkik etmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan sistematik yöntem doküman analizi denir. Veriler analiz edilirken "Cumhuriyet Öncesi Dönem" ve "Cumhuriyet Dönemi" olmak üzere iki ana başlık oluşturulmuştur. Her ana başlık altında da müfredat programlarının yayımlanan tarihlerine göre alt başlıklara ayrılmıştır. Çalışmanın bulguları yorumlanırken, "Cumhuriyet öncesi ilk okuma ve yazma öğretimi" ve "Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi" olmak üzere tasnif edilerek sonuca ulaşılmıştır.

## Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan ilk okuma ve yazma öğretimi faaliyetlerini incelenmiştir. Ancak Cumhuriyet Dönemi'ne geçmeden önce bu döneme birikim olarak aktarılan Cumhuriyet öncesi dönemde yürütülen ilk okuma ve yazma öğretiminin genel özelliklerine değinmekte fayda vardır.

### 1. Cumhuriyet öncesi dönemde ilk okuma ve yazma öğretimi

Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim sisteminin aksaklıklarını düzeltmek amacıyla pek çok girişimde bulunulmuştur. Tanzimat Dönemi'nde ilköğretimde yapılan yeniliklerden biri, Sultan Abdülmecit tarafından 8 Nisan 1847'de sıbyan mektepleri için çıkarılan talimatnamedir. "Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini'ne Veçhile İcra Eylemleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatibi Hacerleri Efendilere İta Olunacak Talimat" başlığını taşıyan talimat sıbyan mekteplerine öğretim, yönetim ve denetim alanlarında yenilikler getiren bir belgedir. Tanzimat döneminde yayımlanan bu belge aynı zamanda bir müfredat programı özelliği de taşır (Şahbaz, 2017). Talimatnamede, okuma ve yazma öğretimine Elifba cüzünü okutarak başlanması gerektiği ardından Amme cüzü ile diğer cüzlerle devam edilmesi söylenir. Alfabedeki harfler gruplara ayrılmıştır. Harflere fethile hareke verilerek okutulur (örneğin be, te, se gibi) ve sesli harflerin sessizlerle birleştirilmesiyle oluşan yeni heceler okutulur, yazdırılır (Şahbaz, 2017). Türkçe lügatların öğretilmesi de önemle belirtilir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin okuduklarını yazması gerektiği vurgulanır. Bu talimatname ile ilk kez resmi olarak ilk okuma ve yazma öğretiminin içeriği ve işleyişi ele alınmıştır. Ancak talimatname, çeşitli nedenlerden dolayı sıbyan mekteplerinde tam anlamıyla uygulanamamıştır.

Osmanlı Devleti'nin eğitim sisteminde, okuma ve yazma öğretim yöntemleri eğitimciler arasında tartışılan bir konu olmuştur. İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan "ilk Türkçe alfabe kitabı" Doktor Rüştü tarafından 1858 yılında yazılmıştır. Dr. Rüştü Bey "Nuhbetü'l Etfal" kitabında harf yöntemini esas almıştır. Tanzimat döneminin başlarında okuma ve yazma öğretimi için adlandırmaya dayalı harf metodu tercih edilmekteydi. Bu nedenle Mehmet Rüştü Bey, Türkçe okuyup yazmayı kolaylaştıracak ve kısa zamanda öğretilmesini sağlayacak şekilde bir alfabe kitabı yazdı. Kitabı orijinal kılan bir diğer noktası, öğretmenlere kılavuzluk edecek bilgilerin bulunmasıdır. Rüştü Bey kitabında, öğrencilerin zor anlayacağı konuları daha kolay kavratmak için öğretmenlere yapması gereken talimatları da sıralamıştır.

Selim Sabit Efendi ise 1870 yılında kaleme aldığı "Rehnuma-i Muallimin" eserinde savti(ses) usulüne dayalı öğretimi savunmuş bu amaçla "Elifba Risalesi"ni hazırlamıştır. Sabit (1299), genel olarak tümevarım (bişim) yöntemi savunmuştur. Geleneksel ve ezberciliğe dayalı harf yöntemi yerine harfin sadası (sesi) dikkate alınarak "savti" usulü ile Elifba öğretiminin yapılması tavsiye edilmiştir. Elifba Risalesi (1863), usul-i savti yöntemi kullanılarak yazılmış ilk okuma-yazma ders kitabıdır. Kitapta ilk olarak harflerin şekillerini gösteren alfabe yer alır. Daha sonra harflerin hareketleri gösterilir. Bir sonraki aşamada ise savti esasına dayanan heceleme kısmına geçilir.

Dönemin eğitim bilimcilerinin özellikle II. Meşrutiyet (1908-1918) yıllarında eğitimi çağın düzeyine ulaştırma çabası yadsınamaz. Osmanlı eğitim sisteminde Usül-i Cedid hareketinin temsilcilerinden olan Satı Bey, okuma ve yazma öğretiminde fonetik temelli "savti yöntemini" eğitim hayatına kazandırmıştır. Satı Bey, Selim Sabit Efendi gibi okuma yazma öğretiminde tesmiye (adlandırma) yöntemini eleştirmiş ve harflerin sesinin daha önemli olduğunu bu nedenle harflerin seslerini çıkararak öğretime başlanması



gerektiğini savunmuştur (Binbaşıoğlu, 1998). Satı Bey ayrıca okuma ve yazma öğretiminde harflerin alfabeindeki sırası ile öğretimine de karşı çıkmıştır. Ona göre dönemin alfabesinde sesli harflerin sonlara doğru yer alması okuma ve yazma öğretiminde sakıncalıdır. Sesli harflerin öğretimin başlarında işlenmesi gerektiğini savunur.

II. Meşrutiyet eğitimcilerinden olan Kazım Nami Duru'nun öğretim tekniğinden biri tümdengelimci kelime çözümlene yöntemidir. Kazım Nami gibi Nüzhet Sabit de çözümlene yöntemini savunmuştur. Sabit'e göre çocukların zihninde soyut yer alan harf ve hecelerine yerine kelimeler somut ve canlıdır. Kelime öğretimi ile çocukların ilgi ve alakası çekilir dolayısıyla daha kolay ve anlaşılır okuma ve yazma öğretimi yapılmış olur. Nüzhet Sabit'in 1916 yılında yazmış olduğu "Kelime Usülü Elifba" kitabı ile okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi Türk eğitim sistemine girmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında da etkisi görülen ve çocuk gelişiminin bilimsel verileri dikkate alınarak oluşturulan bu yöntemin eğitim hayatımıza girişi, dönemin dönüm noktası olarak sayılabilir (Göğüş, 1970). II. Meşrutiyet dönemi, okuma ve yazma öğretim yöntemlerinin uygulamasında âdeti bir deneme/test sürecidir. En doğru ilk okuma ve yazma öğretimini gerçekleştirmek için geliştirilen yöntemler, Cumhuriyet Dönemi'ne büyük bir birikim olarak aktarılacaktır.

## 2. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi

Cumhuriyet'in ilanı ile çağın yaşam standartlarına ayak uyduran toplumu oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen inkılaplar, devletin siyasal ve toplumsal kurumlarında büyük bir etki etmiş ve bu yeniliklerden en büyük payı da eğitim sistemi almıştır. Kurtuluş Savaşı sırasında dahi eğitimdeki arayışlar devam ederken eğitim kongreleri düzenlenmiş ve burada alınan kararlar ile yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemine altyapı oluşturulmuştur.

### 2.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretimi

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim alanında yapılan ilk devrim, 3 Mart 1924 yılında "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" (Öğretimin Birleştirilmesine Dair Kanun) ile olmuştur. Eğitim ve öğretimde birliği içeren bu kanun eğitim alanındaki tüm düzenlemelerin rehberi olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ışığında yeni devletin uygar ve bilimsel eğitim bir sistemi oluşturulması amaçlanmıştır. Bu anlayışı benimseyen kurumlar açılarak nitelikli öğretim programları hazırlanmıştır. Öğretim programları, cumhuriyet sistemini destekleyen bir anlayışla oluşturulmuş ayrıca programlar "milli birlik ve beraberlik, çağdaş yaşam, laiklik, pozitif ilimler ve ana dil eğitimi" gibi başlıklardan oluşan ilkeler üzerine yapılandırılmıştır. İyi bir Türkçe eğitimi, arzu edilen "milli ve çağdaş eğitime" kavuşmanın baş şartı olarak görülmüştür. Cumhuriyet öncesi dönemde atılan adımlarla birlikte Türkçe öğretim programlarında iyileştirmelere ağırlık verilmiştir. Eğitimi yeni baştan yapılandırmak için toplanan II. Heyet-i İlmiye'de alınan bazı kararlar şöyledir (Tevhid-i Tedrisat, 1340/ 1924):

- Kanunla ülkedeki bütün eğitim kurumları Maarif Vekaleti'ne (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlandı. Öğretim kurumları tek çatı altına alındı.
- Eğitimde "fırsat eşitliği ilkesi" anlayışıyla kız ve erkek fark etmeksizin ilköğretim zorunlu tutularak kesintisiz beş yıl olmuştur. İlköğretim, parasız ve devletleştirilmiş bir kamu hizmeti olarak görülmüştür.
- Okutulacak eğitim müfredatları millî ve laik şuurla yeniden düzenlendi.

- Ülke genelinde yer alan ve “misyonerlik” faaliyetleri ile dikkati çeken azınlık ve yabancı okulları, Türk eğitim kurumları gibi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanarak devlet denetimine alındı.
- Ayrıca haftalık ders saati ilkokullarda 26, liselerde 30 saat olarak planlanmıştır (Aslan, 2011).

1924 tarihli *İlk Mektepler Müfredat Programı*, Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk müfredat programıdır. Bu programın kaynağını “1913 Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı” oluşturmuştur. Programda ilkokulun amaçları maddeler halinde açıklanarak tüm derslerin amaçları, “Dersin Gayesi” veya “Dersin Hedefi” başlıkları altında ayrıca verilmiştir. Programda Türkçe dersleri “Elifba”, “Kıraat (İnşad ve Temsil)”, “İmlâ”, “Sarf” ve “Yazı (Sülüs ve Rik’a)” adı altında ayrı ayrı yer almıştır. Böylelikle Türkçe dersleri bütün olarak değil okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarına dikkat edilerek ayrı ayrı gruplanmıştır. İlk Mektepler Müfredatı’nda Türkçe ders gruplarının amaçları, her bir dersin hangi yöntemlerle işlenmesi gerektiği ve bu çalışmaların öğrenci gelişimine etkisi açıklanmıştır. 1924 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programında Elifba dersleri ile ilk okuma ve yazma öğretilmiştir. Türkçeye tahsis edilen dersler içerisinde en büyük ağırlığı oluşturan “Elifba” haftalık 12 ders saatine sahiptir. Henüz harf devriminin yapılmamış olması sonucu program eski alfabeyle göre hazırlanmıştır. Programın okuma ve yazma öğretimine yönelik açıklamaları müfredatta madde madde yer alır (Maarif Vekâleti, 1924’ten aktaran Temizyürek ve Balcı, 2015):

1. Okuma ve yazma öğretiminde yöntem, “Maarif Vekâleti, İlk mekteplerde çocuklara elifba tedris eden muallimleri tedrisatta savtı üsul ile kelime usulünden birini intihap etmekte muhayyer bırakmıştır.” ifadesiyle öğretmenin tercihine bırakılmıştır. Böylelikle öğretmen ya savtı usulünü ya da kelime yöntemini seçmelidir
2. “Her iki usule göre takip olunacak yollar ayrı bir talimatname ile izah olunacaktır.” denilmektedir. Her iki okuma ve yazma öğretiminin yöntem ve tekniklerinin kapsamlı bir şekilde ele alınmış olması bir ilktir.
3. Elifba öğretiminin her gün iki ders olarak yürütülmesi gerektiği belirtilir. Elifba dersinde okuma ve yazma öğretiminin eş zamanlı yapılması kararlaştırılmıştır. Açıklamada, çocukların her okudukları kelime ve cümleyi yazması ve yazdıklarını da okuması gerektiği yer alır.
4. Harf öğretimi yapılırken alfabetik sıralamaya riayet edilmesi yasaklanmıştır. Programda elif, be, pe, te, se şeklinde öğretim yapılmaması gerektiği izah edilmiştir. Okuma ve yazmanın kolaydan zora doğru öğretilmesi, öğretim ilkelerine dikkat edildiğini göstermektedir.
5. Elifba derslerinde anlamsız hecelerden oluşan kelimelerin bulunmaması gerektiği yer almıştır. “Tehecci (Heceleme) Usulü” açık şekilde yasaklanmıştır. Öğretim sırasında daima kelimeler dahilinde temrinler (alıştırmalar) yapılmalıdır.
6. Müfredat, eğitimde materyal kullanımına da değinmiştir. “Duvar levhaları ve müteharrik harfler gibi vesaitten muallim istifade edebilir.” “denilerek öğretmenlerin duvar levhaları veya hareketli kelime modellerinden yararlanması yoluyla eğitimi somutlaştırması vurgulanmıştır.
7. Programda dikkat çeken bir husus da “yöresel farklılıklarından kaynaklı ağız, şive ve lehçe” hatalarına öğretmenin müdahale etmesidir. Bu madde ile öğretmenin yanlış telaffuzları anında düzeltilmesi ve buna karşı itinalı olması gerektiği sonucu ortaya çıkar.
8. Okuma ve yazma öğretiminde *Kıraat*, *Tahrir*, *İmla* derslerinden de yararlanılması dile getirilmiştir. Böylelikle dil becerilerinin geliştirilmesi önemsenmiştir.

## 2.2. 1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı’nda ilk okuma ve yazma öğretimi

Cumhuriyet Dönemi’ndeki öğretim programları ilk kez 1924’te hazırlanmış ve bir geçiş programı özelliği taşımıştır. Atatürk’ün eğitim ile ilgili çalışmaları ve düşünceleri ışığında zamanın çağdaş eğitim-öğretim ilkeleri benimsenerek 1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı oluşturulmuştur. Cumhuriyet’in ilk kapsamlı ve nitelikli öğretim programının amacı, genç neslin çevresine etkin bir şekilde uyum sağlamak suretiyle iyi yurttaşlar yetiştirmek olarak belirtilmiştir (İlkokul Programı, 1926). 1926 yılı programında da ilkokul beş yıl olarak kalmıştır fakat bu kademe iki devreye ayrılmıştır. Programda ilkokul 1. Devre 1.

2. ve 3. sınıflar ve 2. Devre ise 4. ve 5. sınıflardan oluşur. Yeni programın dikkat edilecek ilk yeniliği “toplu öğretim yöntemidir.” Mihver ders uygulamasına geçiş yapılarak birinci devredeki (1, 2,3. Sınıflar) tüm dersler, Hayat Bilgisi dersi ile ilişkilendirilmiştir. Bu programda ayrıca ilk kez her bir dersin özel amaçları “Dersin Hedefi” bölümünde açıklanmıştır. Programda derslerin isimlerinde ve ders saatlerinde değişiklik olmuştur. 1926 programı çağdaş eğitim kuramları, öğretim ilke ve yöntemleri ile oluşturulmaya çalışılmıştır. Zira programda gözlem, inceleme, araştırma gibi eğitim ilke ve yöntemlerine sık sık değinilmiştir. Program, yeni Türk alfabesi kabul edilmeden önce yürürlüğe girmiştir. 1926 programına göre ilk mekteplerin haftalık ders çizelgesi tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** 1926 tarihli İlk Mekteplerin haftalık ders dağılım cetvelinde Türkçe dersleri

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	<b>1.Sınıf</b>	<b>2.Sınıf</b>	<b>3. Sınıf</b>	<b>4. Sınıf</b>	<b>5.Sınıf</b>
Elifba*	12	-	-	-	-
Kıraat	-	4	4	2	2
İmla	-	3	2	1	1
Tahrir	-	2	2	2	2
Kavaid	-	-	-	1	1
Yazı	-	3	2	1	1

Not: (Maarif Vekaleti, 1926)

1926 tarihli müfredat programında “Türkçe Dersleri Bir Külldür” başlıklı açıklama yer alır. 1924 yılı programıyla aynı kalarak Türkçe dersleri “Elifba, Kıraat, Tahrir, İmla, Kavaid (Gramer) ve Yazı” olmak üzere altı dersten oluşmuştur. Bu bölümde Türkçe ders grupları her ne kadar ayrı ayrı olarak adlandırılrsa da bunların hepsinin bir bütün olarak işlenmesi gerektiği belirtilir. Türkçe eğitimi için bu derslerin birbirinin tamamlayıcısı ve destekleyicisi olduğu ifade edilmiştir. 1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı’nda ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik açıklamalar şöyledir (Maarif Vekâleti, 1926’dan aktaran Temizyürek ve Balcı, 2015):

- Okuma ve yazma öğretimi Elifba dersi bölümünde ele alınmıştır. Birinci sınıfta, on iki ders saati Elifba’ya ayrılmıştır. Henüz yeni Türk Alfabesi ilan edilmediği için Arapça harflerle okuma ve yazma öğretimine devam edilmektedir. Programda ilk kez okuma ve yazma öğretiminde “bilinenden bilinmeyene” ilkesi yer alır. Öğrencilerin bildikleri ve günlük hayatlarında kullandıkları kelimelerin öğretilmesi ve kelimelerin yazılışında imla ve yazım kurallarına dikkat edilmesi gerektiği belirtilir.

- Öğretim programının bir ilki de yöntemlerin tanıtılmasıdır. Müfredat içerisinde ilk okuma ve yazma yöntemleri “*Tesmiye, Savti, Kelime ve Muhtelit Usuller*” olarak dörde ayrılmıştır. Her bir yöntemin özelliği ifade edilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Programa göre tesmiye usulü kesinlikle memnudur(yasaktır). Programda kelime yönteminin harf ve hecelere değinmeden kısa cümlelerdeki kelimelerin okunması ve yazılmasına dayalı yöntem olduğu bir kez daha yinelenmiştir. Muhtelit usulün ise savti ve kelime yöntemlerinin birleşiminden oluştuğu ifade edilir. Maarif Vekaleti, öğretmenleri okuma ve yazma öğretiminde “Kelime veya Muhtelit” usullerden birini tercih etmekte özgür bırakmıştır.

- İlk okuma ve yazma öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler 1924 programıyla benzerlik göstermektedir. Bu programda da her gün iki ders Elifba öğretiminin yapılması, okuma ve yazma faaliyetlerinin birlikte yürütülmesi, kelimelerin sık sık tekrar edilerek cümleler içerisinde örnekler verilmesi ayrıca öğretim sırasında duvar levhalarının kullanılması gerektiği tekrarlanmıştır.

- Açıklamalarda okuma ve yazma öğretimi sürecinde öğrenciler arası seviye farkının bulunduğu dikkat çekilmiştir. Bu durum ilk kez nedenleri ile programda yer almıştır.

### 2.3. Yeni Türk alfabesinin kabulü ve 1930 tarihli İlk Mektep Müfredat Programı

Uzun yıllar Türk dilinin sadeleşmesinde istenilen mertebeye henüz ulaşılammış olması ve kullanılan yazı ile konuşma dili arasındaki farklılık gibi elverişsiz durumları ortadan kaldıracak çözümler aranıyordu. Türk harflerinin kabulüne kadar dil devriminin hazırlık sürecini oluşturan pek çok gelişmeler yaşandı. Alfabenin iyileştirilmesi veya değiştirilmesine yönelik tartışmalar aslında Tanzimat dönemine kadar uzanmaktadır. 1860'lı yıllarda Münif Paşa tarafından başlatılan girişimler, 1928 yılına kadar aralıksız devam etmiş ve çözüm arayışları 1 Kasım 1928 yılında "Türk Harf İnkılabı" ile nihayete ermiştir. 1923-1928 yılları Harf İnkılabı için hazırlık dönemidir. Atatürk, sosyal alandaki eksiklikleri ve bozuklukları Osmanlı Devleti'nin yıkılış nedenleri arasında görmüştür. Bu nedenle toplumsal alanda yapılacak yenilikleri de öncelikli hedefler olarak ele almıştır. Alfabe değişikliği üzerine birçok çalışma ve toplantılar yapılarak farklı bakış açılarıyla ele alınan görüşler öne sürüldü. Beş yıllık hazırlık ile uzun tartışmalar ve çalışmalar neticesinde, "Yeni Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun" adıyla 1 Kasım (Teşrinisani) 1928 tarihinde Harf İnkılabı gerçekleştirilmiştir. İlgili kanun, 3 Kasım 1928 günü de 1030 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmış ve yeni Türk Alfabesi, 1928-1929 eğitim yılında bütün okullarda tam olarak uygulanmıştır. Harf İnkılabı'nın genel amaçları şunlardır (Eroğlu, Gönülal ve Arıkan, 1981'den aktaran Dönmez 1992):

- Ülkede bilgisizliğe son vermek için okuma yazmayı kolaylaştırarak yaygınlaşmasını sağlamak.
- Türkçeye kişilik kazandırmak.
- Eğitim ve öğretimde arzu edilen verimliliği gerçekleştirmek.
- Kişilik gelişimimizi sınırlandıran doğu kültüründen ayrılmak,
- Batı ile ilişkileri artırarak çağdaş uygarlık düzeyine erişmek için şartları oluşturmak.

Yayımlanan kanundan itibaren, yeni Türk alfabesinin tanıtılması ve öğretilmesi için çabalar sarf edilmiştir. Basının da desteği alınarak ülkenin her yerinde yeni alfabenin benimsenmesi, öğrenilmesi ve okuryazarlığın yaygınlaştırılması amacıyla ciddi çalışmalar yapıldı. Yeni Türk alfabesi okuma ve yazmayı kolaylaştırdığı için okuma ve yazma seferberliği başlatıldı. Okuma ve yazma oranının artması için birtakım gelişmeler de bu süreden sonra hız kazandı. Gerçekleşen tüm faaliyetler ile ana dil öğretiminde büyük ilerlemeler kaydedildi. 1926 yılı programı Latin harflerinin kabulünden sonra tekrar basılmış ve bazı değişiklikler yapılmıştır. *1930 İlk Mektep Müfredat Programı*, genel hatları ile 1926 yılı programı ile benzerlik taşır. İlkokulların iki devreli sistemi devam etmiş, müfredatta her bir dersin amacı tekrar edilmiştir. Toplu öğretim ilkesi dikkate alınarak programda düzenleme yapılmıştır. Türkçe ders gruplarında da birtakım değişiklik görülmektedir. Benzer (2017) çalışmasında 1930 tarihli programın haftalık ders cetvelinde Türkçe dersinin dağılımını şöyle vermiştir:

**Tablo 2.** 1930 tarihli İlk Mektep Müfredat Programında Türkçe derslerinin haftalık dağılımı

DERSLER	I. DEVRE			II. DEVRE	
	<b>1.Sınıf</b>	<b>2.Sınıf</b>	<b>3. Sınıf</b>	<b>4. Sınıf</b>	<b>5.Sınıf</b>
Alfabe*	<b>10</b>	-	-	-	-
Kıraat	-	4	4	3	3
İmla	-	2	2	1	1
Tahrir	-	2	2	2	2
Gramer	-	-	-	1	1
El Yazısı	-	2	2	1	1

Elifba dersinin adı 1930 tarihli müfredat programında “Alfabe” olmuştur. Bir başka değişiklik ise önceki programlarda yer alan Kavaid dersi “Gramer (Dilbilgisi)” ve Yazı dersi “El Yazısı” olarak düzenlenmiştir. 1930 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programında ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik açıklamalar, Alfabe dersi kısmında yer alır. Daha önceki programların tersine *Alfabe* dersinin haftalık ders saati 10 olarak belirlenmiştir. Yeni Türk harfleri ile okuma ve yazmaya kolay geçilmesi sonucu ders saatinin azaltıldığı düşünülebilir. Program 1926 yılının devamı niteliğinde olduğundan Alfabe dersinin hedefleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim sürecinde dikkat edilmesi gerekenler aynı kalmıştır. Yine ilk okuma ve yazma öğretiminde okuma ve yazmanın eş zamanlı olarak yapılması vurgulanmıştır. Ayrıca yöntem olarak bir önceki programda olduğu gibi okuma ve yazma öğretiminde “kelime veya muhtelit yöntem” öğretmenin tercihinin bırakılmıştır (İlkmektep Müfredat Programı, 1930) . Alfabe dersi sırasında her kelimenin anlamının izah edilmesi, örnekler ile pekiştirilmesi ve yeni cümleler oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Uygulamaya dair açıklamaları irdelediğimiz zaman okuma ve yazma öğretiminde çözümleme yöntemine doğru geçişin izleri görülmektedir. Birinci sınıfta okuma ve yazma öğretilirken önce büyük harflerle yazılır. Büyük harflerin yazımı öğretildikten sonra basit kitap yazısı küçük harfler öğretilir. El yazısı dersi bölümünde yazı ile ilgili detaylı açıklamalar vardır.

#### 2. 4. 1936 tarihli İlkokul Programı ve ilk okuma-yazma öğretimi

Cumhuriyet’in ilanından sonra yeni kurulan bir devlet için yapılan inkılaplar tamamlandıktan sonra eğitim sisteminin de bu inkılaplar çerçevesinde şekillenmesi gerekmiştir. Türk devriminin mecbur kıldığı yeni ihtiyaçlar itibariyle ilkokul programlarda da değişikliklerin yapılması lazım gelmiştir. (İlkokul Programı,1936). 1936 müfredatı sosyolojik, felsefi ve bilimsel bir yaklaşıma sahiptir. 1936 tarihli İlkokul Programı haftalık ders çizelgesinde Türkçe ders grubu şöyledir:

**Tablo 3.** 1936 tarihli İlkokul Programı haftalık ders çizelgesi (Kültür Bakanlığı, 1936)

DERSLER	DEVRE			DEVRE	
	I.Sınıf	II.Sınıf	III.Sınıf	IV.Sınıf	V.Sınıf
Türkçe*	10	7	7	6	6
Yazı	-	2	1	1	1

1936 İlkokul Programında Türkçe ders grubu Alfabe, Kıraat, İmla ve Tahrir dersleri olarak ayrılmamış; hepsi Türkçe dersi altında toplanmıştır. Sadece Yazı dersi, ikinci sınıftan itibaren Türkçeden bağımsız bir ders olmuştur. Türkçe dersi öğretim programı “*Birinci Sınıfta Okuma ve Yazmağa Başlayış, Okuma, Talebeyi İfadeye Alıştırmak ve İmla*” bölümlerinden oluşur (İlkokul Programı, 1936). Türkçe dersi, birinci sınıfta haftalık 10 saat olarak belirlenmiştir. Bu süre zarfında ilk okuma ve yazma öğretimi yapılacaktır. Programda okuma ve yazma öğretimine yönelik açıklamalar geniş bir yer tutmuştur. “*Birinci Sınıfta Okuma ve Yazmağa Başlayış*” bölümünde yer alan açıklamaları şöyle özetleyebiliriz (Temizyürek ve Balcı, 2015):

- İlk okuma ve yazma metodu kesin olarak değişmiş çözümleme (kelime veya cümle) yöntemi kabul edilmiştir. Programda mihver ders olan Hayat Bilgisi dersi ile bağlantılı olarak ve öğrencilerin gelişimlerine dikkat edilerek basit cümle ve kelimelerle okuma ve yazma öğretimi yapılmıştır (İlkokul Programı, 1936). Bu öğretim yönteminin tercih edilmesinde “çocukların gelişimi özellikleri ve tündengelim öğretim tekniği” etkili olmuştur.

- Okuma ve yazma faaliyetlerinin birlikte yürütülmeli ve öğretim esnasında okunan her şeyin manası üzerinde durulmasına önem verilmelidir. Ayrıca okutulacak cümleler veya kelimeler öğrenciye uygun olmalı, anlama ve anlatma çalışmalarına yer verilmelidir.

- Kelimeler kavratıldıktan sonra kelimeyi oluşturan hecelere ve harflere dikkat çekilerek hece ve harf öğretimine geçilmelidir. *Bu öğretim okuma ve yazma öğretiminde çözümlene yönteminin bir aşamasıdır.*

- Okuma ve yazma öğretiminde materyaller kullanılmalıdır. Bu materyaller; okunup yazılacak kelime ve cümlelerden oluşan *büyük fişler (tahtaya veya duvara asılacak olanlar)* ve *küçük fişler (öğretim sırasında öğrenciye verilecek olanlar)*, *kara tahta, renkli tebeşirler, çamur, kum masası ve müteharrik harfler* olarak sınıflandırılmıştır. Materyal kullanımında gaye çocuğun doğasından yola çıkarak öğretimi eğlenceli, etkin, somut ve anlamlı hale getirmedir. İlk okuma ve yazma kitabı öğretim sürecini bağlayıcı olarak sıkı sıkıya kullanılmaması gerektiği ifade edilmiş gerekçe olarak sınıfın günlük hayatındaki değişimler gösterilmiştir. Okuma ve yazma kitabı sadece bir örnekleme vasıtası olarak görülmüştür.

## 2.5. 1948 tarihli İlkokul Programı

1948 İlkokul Programı, 1936 yılı programındaki ilkeleri temel alarak hazırlanmıştır. İlke ve açıklamalara daha çok ayrıntı verilmiş ve örneklerle açıklanmıştır. Türkiye’deki öğretim programları ilkokullarda ikiye ayrılıyordu. Daha önce bahsettiğimiz 1936 programı “şehir ilkokullarında”, 1930 yılında çıkarılan “Köy Mektepler Müfredat Programı” ise köylerde uygulanıyordu. İlkokullarda bulunan bu iki ayrı öğretim programı, şehir ve köy ilkokullarındaki eğitim ve öğretim fırsatları bakımından birbiri ile denk değildi. Bu ikilemi ortadan kaldırmak için Talim ve Terbiye Dairesi 11 Şubat 1944 tarih ve 2/187.4 sayılı yazıyla tüm öğretmenlere cevaplaması için anket göndermiş bu anketin neticesinde “köy ve şehir ilkokullarının programlarının birleştirilmesi” kararı alınmış ve “1948 Tarihli İlkokul Programı” oluşturulmuştur. Türkçe dersleri bir önceki programdaki şekliyle “Türkçe ve Yazı” olarak işlenmiştir. Türkçe dersi ile ilgili açıklamaları incelediğimizde programın ilerlemeciliğin ilk adımlarını görmekteyiz. Türkçe dersinin genel amaçlarında öğrencilerin ilgi ve istidatları dikkate alınarak öğrenme ve öğretme sürecinde aktif ve etkin kılınması önemle vurgulanmıştır. Ayrıca talebelerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerini destekleyici çalışmalara yer verilmesi belirtilmiştir. Türkçe dersinin bütünü ile ilgili esaslar programda yinelenmiştir. Okuma alışkanlığı edinmesinde öğretmenlerin hem rol model olması hem de öğrencinin dikkatini çekici etkinlikler yapması “okumaya sevk etmek” için destekleyici yollar olarak sunulmuştur (İlkokul Programı, 1948). İlk okuma ve yazma öğretimi açısından 1948 programı bize şunları sunar:

- 1948 Yılı İlkokul Programında, birinci sınıfta *Türkçe* dersi 10 saat olarak belirlenmiştir. Böylece 1930 yılından beri birinci sınıfta Türkçe ders saatinde bir değişiklik olmamıştır. Müfredatta “*İlk Okuma ve Yazma*” adlı bir bölüm vardır. Bu bölümde okuma ve yazma yöntemi çözümlene yöntemi olarak devam ettiği belirtilir.

- Daha önceki programlarda da çözümlene yöntemi öngörülse de yönteme uygun materyal eksikliği nedeniyle tam sonuç alınamamıştır. Fakat 1948 yılı ile birlikte uygulamaya başlanarak olumlu sonuçlar alınmıştır. Okuma ve yazma öğretiminin daima beraber yürütülmesi ve alfabemizdeki harflerin metinler içinde yeterince tekrarlanmasına ve seçilen cümlelerin öğrencilerin ilgilerine ve onların yaşamına hitap edecek şekilde seçilmesine dikkat edilmiştir (İlkokul Programı, 1948).

- Okuma ve yazma öğretiminde, programın yazı esaslarına uyularak *önce temel harflerin büyüklerinin öğretilmesi* uygun görülmüş, zamanla *küçük harflerin öğretilmesine* geçilmiştir. Ders kitabına körü körüne bağlanmak yerine öğretimde *fişler, hikaye, tekerleme, bilmece gibi okuma parçaları, kum masası, müteharrik harfler (çözümleme aşamasında) ve çözümleme levhaları* gibi ders araç-gereçlerinden yararlanılması önerilmiştir. Örnek hikayelerden, masallardan ve tekerlemelerden yararlanılarak birinci sınıftan itibaren hem okuma ve yazmaya hazırlık hem de öğrencilerde edebi zevk duygusu oluşturulmaya çalışılmıştır.

## 2.6. 1968 tarihli İlkokul Programı ve ilk okuma-yazma öğretimi

Gelişen ve yenilenen eğitim anlayışları, zamanın gereksinimlerine göre ülkelerin öğretim programlarının değişimine yol açmıştır. Bu nedenle 1961 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü ile Talim ve Terbiye Kurulu iş birliği yaparak yeni bir öğretim programının taslak çalışmalarına başlamıştır. Başlanan bu çalışma sonucunda 1962 yılında hazırlanan taslak, yaklaşık 6 yıllık detaylı çalışma süreci ve uygulama evresinden geçerek Talim Terbiye Kurulu'nun 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararı ile "1968 Tarihli İlkokul Programı" olarak kabul edilmiştir. 1968 programı, 1948 yılı programı ile örtüşse de program çok daha kapsamlı ve nitelikli olarak hazırlanmıştır. 1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nı incelediğimizde 1948 yılı programındaki gibi Türkçe ders saatinin sınıflara göre dağılımı da aynı kalmıştır (Gülcan ve diğerleri, 2003). Yeni programda 1936, 1948 yıllarında kalkan "İnşaat" dersi, Türkçe ders grupları içerisine tekrar eklenmiştir. (Bu ders 1981 yılı program yenilenmesinde kaldırılacaktır.) Türkçe ders grupları bütünsel bir anlayışla hazırlanmıştır. Her alan birbiri ile ilişkilendirilerek sınıf etkinlikleri, tüm dil faaliyetleri birbirini tamamlayan ve destekleyen bir öneme sahip olmuştur. 1968 yılı Türkçe programının en önemli noktalarından bir tanesi de ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olmuştur. Daha önceki programla aynı kalarak birinci sınıflarda haftalık 10 saatlik dilimde Türkçe dersi adı altında okuma ve yazma öğretimi yapılmıştır. 1968 yılı programda ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olarak "*Cümle Yöntemi*" kabul edilmiş ve ülkenin resmi okuma ve yazma öğretim metodu olarak belirlenmiştir. Bu yöntem, cumhuriyet döneminde en uzun kullanılan okuma ve yazma öğretim yöntemi olacaktır. Cümle yöntemi çözümlemeye dayalı bir yöntemdir. Okuma ve yazma öğretiminde cümle yönteminin kullanılmasının psikolojik, fizyolojik ve lengüistik(dilbilimsel) açıdan dayanakları;

- Çocuğun bütünü algılaması sonucu cümlelerin anlamını kolaylıkla kavrayabilmesi (psikolojik açıdan),
- Gözün doğal hareketleri sebebiyle satırın büyükçe kısmını algılayarak, satırlar arası hızlı şekilde sıçrayabilmesi (fizyolojik açıdan),
- Anlamli cümlelerden kelimeler öğretilmesi ve bu kelimeler ile yeni cümleler kurulması sebebiyle anlama-anlatma becerilerini geliştirmesi (dil gelişimi açısından),
- Türkçenin sondan eklemeli dil yapısına uygun şekilde elde edilen kök ve ekler ile yeni sözcükler üretmenin kolay olmasıdır (lengüistik açıdan).

Programda ilk defa "İlk Okuma Yazma Öğretimi" adı altında bir bölüm yer almıştır. Yöntemin uygulanışı, uygulamada dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır (MEB, 1968):

- ❖ Birinci sınıfta ilk okuma ve yazma çalışmaları bütün öğretim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçasıdır ve Hayat Bilgisi konuları, okuma ve yazma için fırsat olarak görülmeli ve bu şekilde planlanmalıdır.

- ❖ İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlamalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli; yapılan çözümlenmelerle elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır.
- ❖ Okuma ve yazma etkinlikleri her zaman birlikte yürütülmeli, okuması öğretilen cümle ve kelimeler aynı zamanda yazdırılmalıdır.
- ❖ İlk okumaya ve yazmaya başlarken, programın belirttiği yazı ilkelerine uygun olarak, büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir. Harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırdaki konumlarına, büyük ve küçük harflerin birbiri ile ilişkilerine ve oranlarına dikkat çekilmelidir.
- ❖ Okuma ve yazmayı öğretmede alıştırmaların büyük bir yeri vardır. Cümleleri öğrencilere maksatsız tekrar ettirmekten kaçınmalı, öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek şekilde yapılmalıdır.
- ❖ Cümle yönteminde kullanılan basamaklar; “Hazırlık Çalışmaları, Cümle Verme, Kelimeleri Tanıma, Hece Tanıma, Harf Seslerinin Adlarını Duyma, Serbest Okuma ve Yazmaya Geçiş” şeklinde sıralanmaktadır.

**2.6.1. Okuma ve yazmaya hazırlık aşaması:** Hazırlık çalışmaları için öğretmenler tarafından bir hafta ile on gün civarında süre ayrılmaktadır. Okumaya hazırlık çalışmaları kapsamında öğretmen tarafından çocukların ilgilerini çekecek basit çocuk hikayeleri, masalları okunur veya anlatılır. Öğrencilerden bu masal veya hikayelerin resimlerini de kullanarak ifade becerilerini geliştirmek için anlatmaları istenir. Yazmaya hazırlık aşamasında ilk ve en temel olan beceri kalem tutma yeteneğini geliştirmektir. Doğru kalem tutma becerisini gelişen öğrenciler çizgi çizmeye başlar. Öğrencilere herhangi bir harfi yazdırmadan harfleri meydana getiren (*dik, yatay, sola eğri, sağa eğri, eğik ve yuvarlak*) çizgiler öğretilir.

**2.6.2. Cümle verme aşaması:** Cümleleri verme, okuma ve yazma sürecinde en temel etken “verilecek cümlelerdir.” Verilecek cümlelerin belirlenmesinde belli başlı faktörler bulunur. Özetle, verilecek cümleler Hayat Bilgisi dersinde işlenecek ünitelerle ilgili olmalıdır. Cümleler 7 yaş çocuklarının anlayabileceği ve dikkatini çekebilecek cümleler olmalıdır. Cümleler içinde kelime sayısı fazla olmamalı, başlangıçta cümleler iki, üç daha sonra sayısı artırılacak kelimelerden oluşmalıdır. Cümlelerde yalnız nokta, soru işareti, virgül ve konuşma çizgisi kullanılmalıdır. Verilen ilk cümleler kısa emir cümleleri olmalı, kolaydan zora doğru gidilmelidir (İlkokul Programı, 1968). Cümle yöntemine göre bu özelliklere uygun MEB tarafından fiş cümleleri hazırlanmıştır. Bu fişlerin hepsinin kullanılması zorunlu değildir. Bunun yanı sıra 0-9 arası rakamlar da aynı süre içinde öğretilir. Cümle verme, okuma ve yazma öğretimi yapılırken şu aşamalara göre yapılır:

- a. Hayat Bilgisi dersi ile bağlantı kurularak örnek resimden hareketle fiş cümlesi buldurulmaya çalışılır. Fiş cümlesi bulduktan sonra öğretmen ve öğrenciler tarafından söylenir.
- b. Öğretmen bu cümlelerin büyük fişini tahtaya asar. Önce kendi okur. Okurken kelimeler vurgulanmamalıdır. Cümlelerin tümü ağır ağır ve bir bütün olarak okutulur, kavratılır.
- c. Fiş cümlesi yazılırken önce öğretmen tahtaya yazar. Yazarken el hareketlerine ve nasıl yazıldığına dikkat çeker. Yazma işi bittikten sonra öğretmen cümleyi tekrar bir bütün olarak okur ve sınıfa okutturur.
- d. Öğrenciler öğretmenin talimatları ile havaya ve sıraya yazar. Burada oyunlaştırılarak öğretim amacı da vardır.
- e. Öğretmen küçük fişleri dağıtır. Dağıtılan fişler okunur. Küçük fişteki örneğe bakarak öğrenciler defterlerine ağır ağır yazar ve cümle yazıldıktan sonra okunur. Deftere yazıldıktan sonra çalışma kitaplarından da tekrar ettirilir.



**2.6.3. Kelime tanıma aşaması:** Çözümle çalışmalarının ilki kelime tanıma aşamasıdır. Bu çalışmalar ile çözümleme tekniğinin ilk aşaması tamamlanmış olur. Kelime tanıma aşamasında uygulanan basamaklar şunlardır (İlkokul Programı, 1968):

- a. Verilen cümleler içerisinde, öğrenciler tarafından çok iyi kavranmış olan cümle tekrar okutulur ve yazdırılır. Cümleyi öğretmen bu sefer ağır ağır ve kelimelere dikkat çekerek okutur ve öğrencilerde aynı şekilde okur.
- b. Öğretmen cümlelerin kaç defada söylendiğine dikkat edilmesini ister ve cümleyi okutur. Cümleler, kelimeler kısmından çizilerek ayrılır ve ayrı ayrı okutulur.
- c. Öğrenciler de kendi küçük fişlerini kelimeler belli olacak şekilde dik çizgilerle ayırır. Ayrılan kısımlar yani kelimeler ayrı ayrı okutulur.
- d. Öğretmen büyük fişteki cümleyi kelimelerden keser. Öğrenciler de kendi fişlerini aynı yerden keser. Kesilen kelimeler ayrı ayrı okunur ve deftere yazdırılır. Kelimeler daha sonra karıştırılarak okutulur ve yeni cümleler yapılır. Yapılan cümleler okutularak deftere yazdırılır. Bu aşamaya dair kitaptaki çalışmalar da yapılarak pekiştirilir.

**2.6.4. Hece tanıma aşaması:** Yeni cümleler ve kelimeler öğretilirken, hece tanıma çalışmalarına sıra gelir. Bu aşamada amacımız öğrencilere okuma ve yazma becerisi kazandırmaktır. Hece tanıma aşaması şu sıra ile öğretilir:

- a. İyi kavranmış ve kelimelere ayrılmış olan büyük fiş cümlesi tahtaya asılır. Bu cümlede bir heceli bir kelime olmalıdır. Sınıfta önce cümlelerin tamamı daha sonra kelimelere dikkat ayrı ayrı okutulur.
- b. Tek heceli olan kelime üzerinde öğrencilerin dikkati çekilerek kelimelerin ağızdan bir çırpıda (bir defada) çıktığı öğrencilere sezdirilir. Tek tek, sıra sıra veya koro şeklinde okutulurken hece bilinci yerleştirilmeye çalışılır ama açıklama yapılmaz (İlkokul Programı, 1968).
- c. Ardından iki heceli kelime alınarak öğretmen tarafından ağır ağır okunur ve bunun kaç kerede okunduğu öğrenciye sezdirilir.
- d. Öğrencilerde kelimeyi ağır ağır parçalayarak okuduktan sonra öğretmen heceleri elleri arasına alır ve ayrı okur. Heceler dik bir çizgi ile çizilir ve ayrı ayrı okutulur.
- e. Sonra çizilen heceler kesilir, okunur ve yazdırılır. Yeni heceler yerleri değiştirilerek, saklanıp gösterilerek, çeşitli eğlenceli oyunlarla okunur ve yazılır. Yeni hecelerle yeni kelimeler hatta yeni kelimelerle yeni cümleler yapılır.

**2.6.5. Harf tanıma Aşaması:** Harf tanıma, cümle yöntemi ile ilk okuma ve yazma öğrenmenin son aşamasıdır. Bu aşamada önce sesli harfler, sonra sessiz harfler öğretilerek, okuma ve yazma becerisi kazandırılmış olur. Bu aşamada harf tanıma süreci iki şekilde gerçekleştirilebilir:

a) Verilen cümleler uygun olduğu takdirde, sesli harfler hece tanıma aşamasında öğrenilmiş olur.

b) Öğrenilmemiş harfler ise şu sıra ile öğretilir (İlkokul Programı, 1968):

- ❖ Önceden öğrenilmiş bir kelime tekrar ele alınır, öğretmen tarafından ve sınıfça tekrar bir iki defa okunur ve hecelere ayrılır. Heceler okunur ve yazdırılır. Hecedeki harflerden birinin üzerinde durulur ve öğrencilerin dikkati çekilir.
- ❖ Sessiz harflerin adı bu aşamada söylenmez sadece şekil veya çıkardıkları seslere dikkat edilir. Öğrenilen harflerin diğer hecelerdeki sesleri ve rolleri duyurulur.

- ❖ Bir hece içerisinde üç harf varsa üçü birden öğretilmez sadece öğretilmesi planlanmış bir harf kavratılır. Eğer öğrenci artık rahatça okuyup yazabiliyorsa öğretilen harflerin adları ayrı ayrı yazdırılabilir.
- ❖ Eğer öğrenci okuma ve yazmayı kavrayamamış ise bu öğrencilere harflerin adları birleştirme yolu ile kazandırılmaya çalışılır. Sesli ve sessiz harflerin tanıtımı bittikten sonra bütün harflere dair harf tablosu üzerinden çalışılır. Bu sürece kadar okuma ve yazma konusunda kavrama sorunu olan öğrenciler seviye grubu çalışması ile çözümlenmeye devam ettirilir.

## 2.7. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 26 Ekim 1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. "1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı" bir dizi yenilikle oluşturulmuştur. Temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması sonucu bütüncül bir Türkçe öğretimi ihtiyacını doğduğundan bu program hazırlanmıştır. 1981 tarihli haftalık ders çizelgesindeki Türkçe derslerine göz attığımızda 1968 yılı programındaki Yazı dersi ayrı bir ders olmaktan çıkmış, Türkçe ders grubu içine dahil edilmiştir (MEB, 1986). *1981 tarihli Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı*, kapsamlı bir özellik taşıyan öncü programdır. Program genel çerçevede "1-5. Sınıflar Türkçe", "6-8.Sınıflar Türkçe" ve "İlk Okuma ve Yazma" bölümlerine ayrılmıştır. Türkçe programı oluşturulurken davranışçı yaklaşımın öğrenme üzerine savunduğu görüşler ile taksonomik hedefler tespit edilmiştir (Özcan, 2017). 1981 Türkçe programında Türkçe öğretimi "Anlama, Anlatım, Dilbilgisi ve Yazı" olarak dört öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu alanlara ilişkin özel amaçlar ve öğrenciye kazandırılması gereken davranışlar sınıflara ayrılarak ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1981 İlkokul Programında ilk okuma ve yazma öğretimi, programın aynı adlı bölümünde açıklanmıştır. Diğer öğretim programlarında olduğu gibi bu müfredatta da haftalık 10 saatlik dilimde okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilecektir. Okuma ve yazma yöntemi, 1968 yılıyla paralel olarak kesin bir dille ifade edilmiş ve geçerli metot "cümle yöntemi" olmaya devam etmiştir. 1981 yılı öğretim programında ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik açıklamalar, 1968 yılı programı ile hemen hemen benzerlik gösterir. *İlk kez okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarına* bu programda yer verilmiştir. Hazırlık çalışmalarının üç safhada gerçekleştirilmesi hedeflenir (MEB,1986):

- Ders araç-gereçlerinin tanıtılması ve kullanılmasına yönelik hazırlık
- Karalama ve çizgi çalışmaları yapılması ile yazmaya hazırlık
- Göz hareketlerini geliştirecek etkinlikler ile okumaya hazırlık

1981 Temel Eğitim (İlköğretim) Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretiminde dikkat edilecek hususlar, 1968 programı ile benzerlik taşımaktadır. Okuma yazma öğretimine hazırlık çalışmaları ile başlanması, okuma ve yazma öğretiminin bütün öğretim etkinlikleri ile birlikte yürütülmesi, ilk okuma ve yazma öğretimine *kısa cümleler ile başlanarak bu cümlelerden kelimelere, hecelere ve harflere doğru çözümlenme tekniği* kullanılması vurgulanmıştır. Ayrıca okuma ve yazma ayrılmaz bir bütün olduğundan bu etkinlikler birlikte yapılmasına, *büyük ve küçük harfler* birlikte öğretilmesine dikkat çekilmiştir. Okuma ve yazmayı öğretirken ders kitapları yanı sıra *fiş, okuma metinleri, yazı tahtası, kum masası veya havuzu ve harf modelleri* gibi yardımcı materyallerden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim boyunca sıkıcı ve amacı olmayan tekrar ve alıştırmalardan kaçınılması belirtilmiştir.

## 2.8. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)

2005 yılına gelindiğinde Türk eğitim sisteminde bir dönüm noktası hasıl olmuş ve ülkenin eğitim felsefesi yenilenmiştir. Türkiye’de 2005 yılından itibaren eğitim ve öğretim faaliyetleri “yapılandırmacı yaklaşım” anlayışı ile gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bu gelişmeler ışığında tasarlanan 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, bir dizi yenilik yapılmıştır. Birinci kademe (ilkokul) Türkçe Öğretim Ders Programında bilgiyi öğrencinin zihninde yapılandırması ile öğretimin gerçekleştirilmesini temel almıştır. Bu yapılandırma Türkçe dersi için anlam kurmaktır. Programda sunulan bilgiyi ön bilgileri ile karşılaştıran, onları sorgulayarak ve araştırarak; dinlediğini, okuduğunu ve yazdığını tümevarımsal bir yöntemle anlamlandıran okuyazarlar hedeflenir. Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğrenme ve öğretme süreci “Hazırlık, Anlama, Metin Aracılığı ile Öğrenme, Kendini İfade Etme, Ölçme ve Değerlendirme” olarak beş aşama ile gerçekleşir (MEB,2005).

**Tablo 4.** 2006 Öğretim Programına göre Türkçe dersinin haftalık dağılımı (Benzer, 2017)

DERSLER	SINIFLAR								TOPLAM
	İlkokul				Ortaokul				
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5	58

Tablo 4’ü incelersek ilkökuller Türkçe dersinin, haftalık ders sayısı bir önceki programa göre azalmıştır. Programda 1-5. Sınıflar için *dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile görsel sunu ve görsel okuma* olmak üzere öğrenme alanları beşe ayrılmıştır. Görsel sunu ve görsel okuma alanı programa yeni eklenmiştir. Bu alanlar “Türkçe dersi bir bütündür.” anlayışı ile iç içe geçerek birbiri ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. 1981 programından farklı olarak dilbilgisi ayrı bir alan olarak planlanmamıştır. Diğer öğrenme alanları içinde sezdirilmesi kararlaştırılmıştır. Metinlerden ve etkinliklerden hareketle dilbilgisi öğretimi örtük bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yeni programda konular temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. *Kazanım* sözcüğü ilk kez bu programda kullanılmıştır. Önceki programlarda kullanılan amaç, hedef ve hedef davranışlar bu programda kazanım şeklinde ifade edilmiştir. 2005 yılı 1-5.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi de değişmiştir. Resmi olarak 1968 yılından beri okuma ve yazma yöntemi olan Cümle Yöntemi yerine *Ses Temelli Cümle Yöntemi* uygulanmaya başlamıştır. Bu program ile birlikte birinci sınıf Türkçe dersinin haftalık ders sayısı azalarak 10 saat olmuştur. İlk okuma-yazma öğretim metodu ise bireşim yöntemi temelli Ses Temelli Cümle Yöntemi olmuştur. Ayrıca tercih edilen yeni yöntemin bir gereği olarak, dik temel harfler yerine bitişik eğik el yazısı kullanılmaya başlamıştır. MEB İlköğretim Programı (2005)’na göre Ses Temelli Cümle Yönteminin özelliklerini şu şekilde ele alırız:

- ❖ Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- ❖ Okuma yazma öğretimine seslerle başlayarak seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturmak ve cümlelere ulaşılacak bilgilerin yapılandırılmasını kolaylaştırır. STCY, bu özelliği ile yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.
- ❖ Bu yöntem öğretim sürecinde belli sayıda, tek tip ve belirli kalıplara sıkıştırılan cümleler yerine öğrencilerin çeşitli ve çok sayıda hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini gerekli kılar. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellerken cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirir. Dolayısıyla bu yöntem, öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirmektedir.
- ❖ Okuma yazma öğretimi, kolaydan zora doğru yürütülmektedir.

- ❖ Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Böylelikle öğrencilerin bütün sesleri öğrenmeleri ve kelimeleri doğru yazmaları kolaylaşmaktadır.
- ❖ Bu yöntem ile öğrencilerin duydukları ve çıkardıkları seslerin farkına varması sağlanırken öğrencilerin doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme gibi dil gelişimine katkıda bulunulur.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma ve yazma öğretim basamakları programda ayrıntılı olarak açıklanması bir yeniliktir. Kapsamlı bir şekilde öğretimin her aşaması anlatılmıştır. Buna göre Ses Temelli Cümle Yönteminin basamakları şöyledir:

**2.8.1. İlk okuma-yazmaya hazırlık aşaması:** Hazırlık aşaması kendi içinde üç alt basamaktan oluşur.

- a) **Genel hazırlık:** Bu aşamada öğrenciye temel olarak okul hayatına başlamaya dair çalışmalar yapılmaktadır.
- b) **Okumaya hazırlık:** Öğretmen okumaya hazırlık için oturma düzeni, kitapları tutma veya açma, kitabın sayfalarını çevirme, resimleri inceleyip görsel okuma yapma, hikaye veya masal anlatıp dinlettirme çalışmaları yanı sıra okumaya özendirme için tekerleme, şiir veya şarkı söyleme etkinlikleri de yapılabilir.
- c) **Yazmaya hazırlık:** Cümle yönteminde kullanılan dik temel harfler, ses temelli cümle yönteminin kabul edilişi ile yerini bitişik eğik el yazısına bırakmıştır. Bu aşamada bitişik eğik el yazısının özelliklerine uygun olarak “el hareketleri ve boyama, kalem tutma, serbest çizme çizme ve karalama, düzenli çizgiler çizme” çalışmaları yapılır.

**2.8.2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşaması:** İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme aşaması dört alt işlemde oluşmaktadır. Bu işlemler her ses için yinelenen işlemlerdir. Sesler, bazı unsurlar dikkate alınarak altı gruba ayrılmıştır. İlk okuma ve yazma öğretimindeki bu aşamadaki basamaklar şunlardır:

**a) Sesi hissetme ve tanıma:** Bu aşama, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamayı amaçlar. Bu süreçte sırasıyla şu etkinlikler yapılmalıdır (MEB,2005):

- ✓ Tanıtılacak sesi anlamlı hale getirmek için drama yapma, tekerleme veya şarkı söyleme ve öykü anlatma,
- ✓ Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla sesin geçtiği kelimeleri buldurma ve örnekler verirken ilgili sesi vurgulama,
- ✓ Görseller aracılığıyla sesi ayırt etme çalışmaları ve sesin başta, sonda ve ortada bulunduğunu ayırt ettirecek örnekler verme veya öğrencilerden örnek isteme vb.

**b) Sesi okuma ve yazma:** Sesin yazıdaki sembolü olan ve altı gruptan oluşan harflerin yazdırılmasını içeren aşamadır. Türkçe öğretim programında yer alan tematik yaklaşıma ve ses temelli cümle yöntemine uygun harfler şöyle gruplandırılmıştır:

1. Grup : e . l . a . t	E . L . A . T
2. Grup : i . n . o . r . m	İ . N . O . R . M
3. Grup : u . k . v . y . s . d	U . K . V . Y . S . D
4. Grup : ö . b . ü . ş . z . ç	Ö . B . Ü . Ş . Z . Ç
5. Grup : g . c . p . h	G . C . P . H
6. Grup : ğ . v . f . j	Ğ . V . F . J

Çizelge 1: 2005 Türkçe Öğretim Programı ses/harf grupları

Program (MEB, 2005)'a göre sesi okuma ve yazma öğretimi şu şekildedir:

- ✓ Öğretmen harflerin nasıl yazıldığını tahtada büyükçe yazarak göstermeli ve okumalıdır. Harflerin yazılış yönüne dikkat ettirerek, parmaklarını kalem gibi kullanarak havada, sırada yazdırabilir.
- ✓ Öğrencilerin satır aralıklarına yazılmış harfin üzerinden parmakları ve kalemleriyle geçmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrenciler harfi yazı defterlerine yazarken, harfin yazılış yönüne göre doğru yazıp yazmadığına ve seslendirmesini doğru yapıp yapmadıklarına dikkat edilmelidir.
- ✓ Çalışma kitaplarından ve etkinlik sayfalarından yararlanılmalıdır.
- ✓ Büyük harfleri öğretirken kelime ve cümlelerden yararlanılmalıdır. Özel adların yazımı ve cümleye büyük harfle başlama kuralından faydalanılmalıdır. Aynı zamanda “F, N, P, V, T” harflerinin kendinden sonra gelen küçük harflerle bağlanmadığı vurgulanmalıdır. Bitişik eğik el yazısında büyük harfler ile kelime yazarken harfler birleştirilmez.
- ✓ Rakamlar (1,2,3,4,5,6,7,8,9,0) Matematik dersi öğretim programı ile birlikte ses öğretimi tamamlandıktan sonra aşamalı bir şekilde verilmelidir.

**c) Heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma:** Anlamli öğrenmenin ve okuryazar olma yolunda temel atıldığı aşamadır. Sırasıyla heceler, kelimeler ve son olarak cümleler oluşturulmaktadır. Öğretim şu şekilde gerçekleşir (MEB,2005):

1. Verilen ilk iki sestem sonra bu seslerle ilgili hecelere ulaşılır. Önce sesli harf ardından sessiz harf verilerek bir çırpıda okunur. Öğretmen burada tahtaya oluşan heceyi yazar. Bu süreç oyunlaştırılarak verilebilir. Bol bol okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
2. Oluşan ilk heceler aynı zamanda ilk kelimeler olduğundan buna dair boyama ve resimler yapılarak, şarkılar söylenerek vs. etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Oluşan hecelerle okuma ve yazma, dikte çalışmaları yapılabilir.
3. Kelime oluşturmaya geçilirken anlamli hecelerle özellikle sınıfın iyi bildiği hecelerle başlanmalıdır. Bilinen heceye, sesli bir harf getirilerek yeni kelime oluşturulur. Önce daha önce öğrenilen hece, ardından yanına getirilen harf okutulur. Oluşan kelime sık sık okutulur, yazdırılır.
4. Pekiştirme yapmak için verilen her yeni ses ve oluşan hece, kelimeler birbiri ile ilişkilendirilmeli, bol bol okutup yazdırılmalıdır.
5. Yeteri kadar kelime öğrenildikten sonra ilk cümleler kurulur. Öğretmen öğrenilmiş olan kelimeleri ağır ağır okur ve öğrencilere de okutturur. Kelimeleri anlamli olarak sıralar ve cümleyi okur. Okunan cümleler deftere, çalışma kitaplarına veya etkinlik sayfalarına yazdırılmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütülmesidir. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalı, bol bol dikte çalışmaları da yapılmalıdır.

**ç) Metin oluşturma:** Öğrenilen kelime ve cümlelerden yararlanılarak metinler oluşturulmaktadır. Metinler okutularak, yazdırılmalı aynı zamanda öğrencilerden yapabilecekleri kadarıyla basit metinler oluşturması istenebilir. Metinler kılavuz çizgili defterlere yazdırılırken estetik açıdan da özen gösterilmelidir.

**2.8.3. Okuryazarlığa ulaşma aşaması:** Bu aşamaya gelen öğrenciler ilk okuma ve yazma sürecinde edindiği becerileri alışkanlık haline getirip kullanmaya başlamaktadır. Okuma ve yazma

becerisini geliştirecek çalışmalar yaptırılmalıdır. Okuma ve yazma öğretimi ile metin işleme birbiri ile bağlantılı, biri diğzerinin devamı niteliğindedir (Cemaloğlu, 2000).

## 2.9. 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ilk okuma ve yazma öğretimi

Ülke genelinde uygulanan öğretim programları bireylerin ve toplumun ihtiyaçları ile bilimsel ve teknolojik gelişimlerden yola çıkarak yeniden düzenlenebilir. 2015 yılı değışiklikleri yapılırken özellikle 2012 yılında gerçekleştirilen 4+4+4 eğitim sistemi reformu ve bilimsel-teknolojik gelişmeler dikkate alınmıştır. Talim Terbiye Kurulu dönemin eğitim anlayışı ile 2015 İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programını oluşturmuş ve 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren 1. ve 5. sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulamayı planlamıştır. Türkçe dersi kazanımları gelişim düzeylerine uygun olarak yenilenmiştir. Bu durum, 4+4+4 yıllık eğitim sistemi göz önüne alındığını gösterir. Okula başlama yaşının düşmesi ve beşinci sınıfların ortaokul kademesine geçmesi sonucunda ders kazanımları da bu değışime göre uyarlanmıştır. *2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında* öğrenme alanları 1.sınıftan 8.sınıfa kadar bir bütün olarak oluşturulmuştur. Önceki programda ilkokul (1-5.sınıflar) ve ortaokul (6-8.sınıflar) için ayrı öğrenme alanları bulunuyordu. Yeni programda (2015) ise tüm sınıflar için “Sözlü İletişim, Okuma ve Yazma” olmak üzere üç öğrenme alanı oluşturulmuştur. *Sözlü İletişim* öğrenme alanı, konuşma ve dinleme/izleme alanlarının tek çatı altında birleştirilmesi ile düzenlenmiştir. Programda dilbilgisi diğzer öğrenme alanlarının içerisine dağıtılmıştır. Öğretim programında tematik yaklaşım devam etmektedir. *2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk okuma yazma süreci birinci sınıflarda haftalık on saat olarak gerçekleştirilir.* İlk okuma ve yazma öğretimi sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir. İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kullanılmaya devam etmektedir. Programda (MEB, 2015) ilk okuma ve yazma öğretimi aşamalarının bazı bölümleri yeniden adlandırılmıştır:

### 1. İlk okuma-yazmaya hazırlık

#### 2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

- ✓ Ses hissetme, tanıma ve ayırt etme
- ✓ Harfi okuma ve yazma
- ✓ Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- ✓ Metin oluşturma

### 3. Bağımsız okuma ve yazma

Programın okuma ve yazma aşamalarını kısaca değıerlendirecek olursak şu notları düşebiliriz:

- “Sesi Okuma ve Yazma” aşamasının adı “*Harfi Okuma ve Yazma*” olarak değıştirilmiştir. “Ses” kavramı yerine “harf” kavramına geçiş görülmektedir. Bir diğzer değışiklik ise serbest okuma ve yazma döneminin bu programda “*Bağımsız Okuma ve Yazma*” olarak yenilenmesidir.
- Ayrıca programda öğretim ile ilgili yeni bir açıklama bulunmaktadır. *2015 Türkçe Öğretim Programı’nda hece, kelime ve cümlelerin hangi harf grubunda verilmesi açıklanmıştır. İlk okuma ve yazma öğretiminde birinci grup sesler verilirken ses-harf ilişkisi kavratılarak sadece hece, ikinci grup sesler verilirken kelime, üçüncü grup sesler verilirken cümlelerin tanıtılması ve dördüncü gruptan itibaren öğrenilenler ile metinlerin oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.* Daha önceki programda kademeli olarak hece, kelime ve cümle öğretimi yapılmasına dair bir açıklamada bulunulmamıştır. Programda hece öğretiminde işlek heceler ile başlanması gerektiği

ve kolaydan zora doğru heceler oluşturulması vurgulanmıştır. Türkçenin ses yapısına uygun olarak daha kolay kelime türetmek için açık heceye (le, te, ta vb.) ulaşılmalı daha sonra kelime oluşturmaya başlanmalıdır (l+e; e+le; ele) (MEB, 2015).

- İlk okuma ve yazma öğretiminde “ses/harf gruplarının” değişmesi programın bir yeniliğidir. Öğrencilerin okuma ve yazmasını kolaylaştırmak amacıyla sesli harfler ilk gruplara çekilmiştir. İlk üç grupta sesli harflerin öğretimi tamamlanmıştır. Son grup harflerinde sadece dört harfin öğretim sırası değişmiştir.

SES/HARF GRUPLARI		
1. Grup	e. l. a. n	E. L. A. N
2. Grup	i. t. a. b. u	İ. T. A. B. U
3. Grup	k. i. r. ö. s. ü	K. İ. R. Ö. S. Ü
4. Grup	m. d. ş. y. c. z	M. D. Ş. Y. C. Z
5. Grup	ç. ğ. p. h	Ç. Ğ. P. H
6. Grup	f. v. ğ. j	F. V. Ğ. J

**Çizelge 2:** 2015 Türkçe Öğretim Programı ses/harf grupları

- İlk okuma ve yazma çalışmalarının bitişik eğik el yazısı ile yapılmasına devam edilmektedir. Ancak bazı harflerin yazılış özelliklerinde birtakım değişiklikler vardır: Bir önceki Türkçe dersi öğretimi programına bitişik eğik yazıda “F, N, P, V, T” harfleri kendinden sonra gelen küçük harflerle bağlanmazken, bu programda “D, F, N, P, V” harfleri küçük harfle bağlanmayacak şekilde değiştirilmiştir (MEB, 2015).
- Programda küçük “f”, küçük “r” ile küçük “s” ve “ş” harflerinin yazımı değiştirilmiştir. Büyük “L” harfi, büyük “S” ve “Ş” harfleri ve büyük “T” harfinin yazımı örnekteki gibi değişmiş büyük “T” harfi “*kuyruğu sağa kıvrılarak*” kendisinden sonra gelen küçük harfle bağlanması kararlaştırılmıştır. Önceden “D” harfi kendinden sonra harf ile bağlanırken yeni programda bağlanmamaktadır.
- Programda yazı çalışmalarına dair açıklamalar daha detaylıdır. Okuma ve yazma çalışmalarında kullanılacak defter şekilleri yeni programda değiştirilmiş ve sınıf düzeylerine göre kullanılacak defterin nasıl olması gerektiğine kapsamlı olarak yer verilmiştir.

## 2.10. 2017 Türkçe Öğretim Programı ve güncellenmiş 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programları

Eğitimdeki son gelişmeler ışığında hazırlanan 2017, 2018 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programlarına göre ilk okuma ve yazma öğretimi genel çerçevede birbiri ile benzerlik gösterdiğinden bahsi geçen programları, çalışmamızın bu bölümünde aynı başlık altında ele alacağız.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ancak iki yıl uyguladıktan sonra 2017 yılında yerini yeni programa bırakmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanırken hazırlanan taslak öğretim programları, “Yarın İçin Bugünden” sloganı ile internet ortamında da tüm kamuoyu ile paylaşılmış ve toplumun her kesiminden alınan görüşler ışığında Talim ve Terbiye Kurulunca güncellenerek yürürlüğe girmiştir. 2017 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar), 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilk olarak 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulamaya konulmuştur. Yeni programın güncellenmiş

haliyle 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda geçerli olacağı duyurulmuştur. 2019 yılında Türkçe dersi öğretim programı küçük çaplı revize edilerek son şeklini almıştır.

2018 ve 2019 Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul) Öğretim Programlarının bölümleri “*Giriş, Öğretim Programının Uygulanması ve Öğretim Programının Yapısı*” olmak üzere üçe ayrılmıştır. Her bölümde kendi alt başlıklarından oluşmaktadır. Ayrıca 2017 TDÖP’te yer aldığı gibi bu iki Türkçe programında da temel beceriler “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” esas alınarak belirlenmiştir. TYÇ, öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında kullanacakları için bireyin kazanması gereken sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. 2018 ve 2019 Türkçe programlarında daha önceki programlar gibi öğrenme alanları ayrı bir bölüm olarak ele alınmamıştır. Yalnız programda “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerine sık sık vurgu yapılır. Bu yönü ile dilin dört temel becerisinin öğrenme alanları olarak programda yer aldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

2017 Türkçe programında ilk okuma ve yazma öğretiminde bir yeniliğe gidilmiştir. 2005 yılından beri okuma ve yazma öğretim yöntemi olan STCY değişime uğramış ve 2017 yılında yayınlanan programda yöntemin adı “*Ses Esaslı İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*” olmuştur. 2018 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programında da bu yöntem yerini korumuştur. Yeni metotta, Ses Temelli Cümle Yöntemindeki “cümle yöntemi” kısmı kaldırılmıştır. Öğretimde hedef noktanın yine “sesler” olduğu belirtilmiştir. Program okuma ve yazma öğretimi aşamaları detaylıca açıklanmış, örnekler verilmiştir. Öğretim aşamalarını incelediğimizde bir önceki program ile aynı olduğunu görürüz. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminin basamakları programda şöyle verilmiştir:

**2.10.1. İlk okuma yazmaya hazırlık:** Programda “İlk Okuma Yazmaya Hazırlık” aşaması üç alt başlıkta ele alınmıştır. Hazırlık çalışmaları şu şekilde detaylandırılmıştır.

- a) **Dinleme eğitimi çalışmaları:** Üç öğretim programında da dinleme eğitimi çalışmalarının öğrencilerin ses ve harf ilişkisini kolaylıkla çözebilecekleri, harfleri net ve doğru şekilde seslendirmelerini destekleyecek şekilde olması gerektiği vurgulanır (MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019). Ayrıca programlarda işitme bozukluğu olan öğrencilerin uzmanlara yönlendirilerek destek alması gerektiği önemle belirtilir.
- b) **Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları:** Programlarda parmak, el ve kol kaslarını geliştirmek için öncelikli olarak oyun hamurları ile etkinlikler yapılabileceği ifade edilir. Küçük ve büyük kasları geliştirmek için yapılacak çeşitli etkinlikler ile öğrenciler, eğlenerek öğrenme hazzını yakalarken aynı zamanda yazı eğitimine de hazırlıklı olur.
- c) **Boyama ve çizgi çalışmaları:** Boyama ve çizgi çalışmaları, harfleri yazmadan önce gerçekleştirilerek gerekli ön hazırlıklar yapılır. Bu çalışmalar, dik temel veya bitişik eğik harfler ile yazı yazmaya göre değişiklik gösterir. Dik temel harfler ile yazı yazmaya hazırlanırken öğrencilere dik, yatay, eğik ve dairesel çizgiler ile çalışılmalıdır. Birleşik eğik harfler ile yazmaya ise kavisli, dairesel, dalgalı ve kesintisiz çizgiler ile hazırlanılmalıdır. Her iki yazı türünde de harflerin yapısal özelliklerine ve yazım yönlerine dikkat edilmelidir (MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019). Ayrıca solak öğrencilere sağ elini kullanmaları konusunda baskı yapılmaması gerektiğine de dikkat çekilmiştir.

**2.10.2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme:** Okuma ve yazma başlamadan önce şu ayrıntıyı hatırlatmak gerekir. 2017 ve 2018 programlarında öğretimde kullanılacak harflerin seçimi öğretmene bırakılmıştır. Öğretmenin tercihi üzerine ya dik temel harfler ya da bitişik eğik harfler ile okuma ve yazma öğretilmektedir. Bu nedenle bu öğretim programlarında dik temel ve birleşik (bitişik) eğik harflerin yazılışı gösterilmiştir. Ancak güncellenmiş 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda ise ilk okuma ve yazma



öğretiminde tırnaksız dik temel harflerin kullanılacağı belirtilerek kesin bir karar verilmiştir. Dik temel harfler ile yapılacak öğretim boyunca kullanılacak standart yazı defteri dört çizgi ve üç aralıktan oluşur. Yazı defterindeki satır aralığı, 4,5, 4 oranında, en az 1,3 cm genişliğinde olmalıdır.(MEB, 2019). 2005 Türkçe Programında bitişik eğik el yazısı ile öğretimin gerekçeleri sıralanırken, 2017, 2018 ve 2019 programlarında okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak dik temel harflere geçişin nedenlerine dair herhangi bir açıklama yoktur. “İlk Okumaya ve Yazmaya Başlama ve İlerleme” basamağındaki aşamalar şöyledir:

- a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme:** Öğrencilere harflerin sesleri hissettirilmelidir. Bunun için görseller, tekerlemelerden, şarkılardan veya bilmecelerden yararlanılabilir. Sesleri hissettirmeden sonra ses karşılık gelen harfler tanıtılmalı, kelimeler içerisinde harfin sesi ayırt ettirilmelidir (MEB, 2019).
- b) Harfi okuma ve yazma:** Ses ve harflerin ilişkileri kavratıldıktan sonra harflerin okunma ve yazılma aşamasına geçilir. Öğrencilere önce büyük harfin yazımı sonrasında küçük harfin yazımı birlikte gösterilmelidir. Bu programda büyük ve küçük harfler eş zamanlı olarak öğretilmelidir. 2015 yılında yapılan ses/harf grupları yeni programla birlikte tekrar değişikliğe uğramıştır. Önceki programdan farklı olarak bu programda beş ses/harf grubu bulunur ve sesli harflerin öğretimi ilk üç grupta tamamlanır. 2017 programı ile değişen ve halen ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan harf sırası şöyledir:

**Tablo 5.** Güncellenen 2019 Türkçe Programında ses/harf grupları

<b>1. GRUP</b>	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
<b>2. GRUP</b>	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
<b>3. GRUP</b>	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
<b>4. GRUP</b>	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
<b>5. GRUP</b>	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

- c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma:** Bu aşama içerisinde “hece” öğretimi ile başlar, “kelime” öğretimi ile devam eder ve “cümle” öğretimi ile sonlanır (MEB, 2017; MEB, 2018; MEB, 2019):

- ❖ **Hece öğretimi:** Hece öğretiminde önce kapalı sonra açık hecelere ulaşılır. Hece öğretimi esnasında büyük harf kullanılmamalıdır. Kapalı ve açık hecelerin öğretimi devam ederken daha sonra üç ve dört harfli hecelere geçilir. Okuma yazma öğrenim sürecinde her zaman işlek ve anlamlı kelimeler oluşturacak heceler öğretilmelidir.
- ❖ **Kelime öğretimi:** Kelime öğretimi yapılırken öğrencilerin ön öğrenmelerini destekleyen anlamlı kelimeler kavratılmalıdır. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak için bu kelimeler görseller ile desteklenmelidir.
- ❖ **Cümle öğretimi:** Öğrenilen yeni kelimelerden cümleler kurularak cümle öğretimine başlanır. Cümle öğretimi yapılırken büyük harfler cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda öğretilmelidir. Noktalama işaretleri ise ilk cümle oluşturulduğunda nokta, ilk soru cümlesi oluşturulduğunda soru işareti ve ünlem işareti son harf grubunda olacak şekilde sırasıyla gösterilmelidir. Ayrıca kısa çizgi ise satır sonuna sığmayan kelimeleri

gösterirken kullanılmalıdır. Kesme işareti ise sadece özel isimlere gelen ekleri ayırırken gösterilmelidir. Programda bu açıklamalara yönelik örnekler de verilmiştir.

- d) Metin okuma:** İlk okuma ve yazmaya ilerleme ve başlama bölümünün son aşaması metin okumadır. Anlamli olan cümleler ile metin oluşturulmalı öğrencilerin hem okuması hem de yazması sağlanmalıdır.

**2.10.3. Bağımsız okuma ve yazma:** Okuma ve yazma öğretiminin tamamlandığı bu kademede, öğrencilerin okuma ve yazma düzeylerini ilerletmek amacı ile etkinlikler yapılır. Türkçe ders kitabına geçmeden önce en az iki hafta kadar süren bu aşamada okuma ve yazma çalışmaları yapılır. Okuma sürecinde sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu ve tonlama, anlamli okuma, metin üzerinde konuşma gibi çalışmalara yer verilmelidir. Ayrıca dil gelişimlerini destekleyecek tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler kullanılabilir.

Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan ilk okuma ve yazma öğretim yöntemleri, kronolojik olarak aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 6.** Cumhuriyet Dönemi ilk okuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişimi

Öğretim Programı	Dersin Adı	Haftalık Ders Saati	Yöntem
1924	<i>Elifba</i>	12	<i>Savti veya Kelime</i>
1926	<i>Elifba</i>	12	<i>Kelime veya Muhtelit (Karma)</i>
1930	<i>Alfabe</i>	10	<i>Kelime veya Muhtelit (Karma)</i>
1936	<i>Türkçe</i>	10	<i>Çözümleme (Kelime veya Cümle)</i>
1948	<i>Türkçe</i>	10	<i>Çözümleme (Kelime veya Cümle)</i>
1968	<i>Türkçe</i>	10	<i>Cümle</i>
1981	<i>Türkçe</i>	10	<i>Cümle</i>
1997	<i>Türkçe</i>	12	<i>Cümle</i>
2005	<i>Türkçe</i>	10	<i>Ses Temelli Cümle Yöntemi</i>
2009	<i>Türkçe</i>	10	<i>Ses Temelli Cümle Yöntemi</i>
2015	<i>Türkçe</i>	10	<i>Ses Temelli Cümle Yöntemi</i>
2017, 2018 ve 2019	<i>Türkçe</i>	10	<i>Ses Esash İlk Okuma ve Yazma Öğretimi</i>

## Sonuç

Geçmişten günümüze eğitim sistemimizde ilk okuma ve yazma öğretim yöntem ve teknikleri tartışılan bir konu olarak canlılığını korurken ilköğretim programlarımızda yer alan yöntemler, zaman içerisinde değişim göstermiştir. Öğretim yöntemlerinin tercih edilme nedenleri farklılık göstermiş, her yöntemin sınırlılıkları (dezavantajları veya sakıncaları) ve faydaları (avantajları veya üstünlükleri) görülmüştür.

“Cumhuriyet öncesi dönemde ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik gelişmeler nelerdir?” çalışmanın birinci alt problemidir. Bu probleme yönelik yapılan incelemede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan Tanzimat Dönemi'ne kadar eğitim sisteminde düzenli bir planlama ve programlama yapılamamıştır. Var olan sorunları ortadan kaldırmak için özellikle XIX. yüzyılda yapılan reformlar başta eğitim kurumları olmak üzere öğretim programlarını da etkilemiştir. Tanzimat Dönemi ile birlikte ilköğretimde yapılan yeniliklerden bir tanesi, Sultan Abdülmecit tarafından 1847'de

sıbyan mektepleri için çıkan talimatnamedir. Bu belge, sıbyan mekteplerine öğretim, yönetim ve denetim alanlarında yenilikleri kapsar. Binbaşıoğlu (2005) 'na göre de ilkokul yönetmeliği ve ilkokul programı özelliğindeki bu belge ile usul-i cedit (yeni yöntem) hareketi resmen başlamıştır. Talimatnamede, ilk okuma ve yazma öğretiminin içeriği ve işleyişi ile ilgili bilgiler verilmesi bir iltir. Belgeye göre okuma ve yazma öğretiminde adlandırma (tesmiye) usulü kullanılmalıdır. Bu yöntemde okuma ve yazma öğretimine Elifba cüzü okutularak başlanır ardından Amme cüzü ile diğer cüzlerle devam edilir.

İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan "ilk Türkçe alfabe kitabı" Doktor Rüştü tarafından 1858 yılında yazılmıştır. Harf yöntemi esas alınarak hazırlanan Nuhbetü'l-Etfal (Çocuklar İçin En İyi Seçmeler) adlı kitap, Türkçe okuma ve yazma öğretiminde kullanılan ilk ders materyalidir.

Batı tarzı eğitim yaklaşımlarını, sistemimize aktarmaya çalışan Selim Sabit Efendi tarafından yazılmış Elifba Risalesi (1863), usul-i savti yöntemi kullanılarak ilk kez hazırlanan okuma-yazma ders kitabıdır. Usul-i Savtiye, harflerin adları yerine onları karşılayan seslerin öğretilmesine dayanan ilk okuma ve yazma yöntemidir. Türkyılmaz (2018) çalışmasında, savti usulü hecelemenin, Türkçe okumaya geçişin hızlı olmasını sağladığı gibi aynı şekilde Kur'an okumaya da çabuk geçilmesine katkısı olduğunu ifade etmiştir. Selim Sabit Efendi'nin eğitim dünyasına kazandırdığı bir diğer eseri 1860 yılında yazmış olduğu "Rehnüma-i Muallimin" dönemin ilk öğretmen kılavuz kitabıdır. Rehnüma-i Muallimin'de okuma ve yazma öğretiminde kullanılan savti usulü detaylandırılmıştır.

Meşrutiyet Dönemi (1908–1918), Osmanlı Devleti'nde siyasi olayların hız kazandığı ve fikir akımlarının dinamik olduğu bir dönemdir. Bu dönem maarif alanında eğitim felsefelerinin, yöntem ve tekniklerin tartışıldığı bir zaman dilimidir. Satı Bey'in Türkçe eğitimine kazandırdığı en önemli yeniliklerden biri ilk okuma ve yazma öğretiminde ses (savti)yöntemini savunmasıdır. Satı Bey, Selim Sabit Efendi gibi okuma yazma öğretiminde tesmiye (adlandırma) yöntemine karşı çıkmış ve harflerin sesinin daha önemli olduğunu bu nedenle harflerin seslerini çıkararak öğretime başlanması gerektiğini savunmuştur (Binbaşıoğlu, 1998).

II. Meşrutiyet döneminden itibaren eğitim dünyasına yön verenlerden olan Kazım Nami Duru okuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemini tavsiye etmiş ve öğretime kelimeler kullanılarak başlanması gerektiğini belirtmiştir. Cumhuriyet'in ilanından sonra da çalışmalarına devam etmiş, kaleme aldığı eserlerle özellikle Türkçe eğitimine katkı sunmuştur. Nüzhet Sabit de Kazım Nami gibi ilk okuma ve yazma öğretiminde tündengelim yaklaşımını savunmuştur. Yaptığı tüm çalışmalarda bu yaklaşıma değinmiş ve bir alfabe kitabı yazmıştır. Nüzhet Sabit tarafından çözümlene yöntemi esas alınarak 1916'da kaleme alınan "*Kelime Usulüyle Elifba*" adlı eser, Cumhuriyet Dönemi ilk okuma ve yazma yöntemlerine de ışık tutmuştur.

Özetlemek gerekirse, Osmanlı Devleti'nin son yıllarında yapılan okuma ve yazma öğretimi ile ilgili tartışmalar ve ortaya atılan görüşler, Cumhuriyet Dönemi'ndeki ilk okuma ve yazma alanına kaynak teşkil etmiştir. Demir (2017)' in belirttiği gibi Türkçenin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik kuramsal ve uygulamalı kitapların yazımı Cumhuriyet'in ilk yıllarına değin sürmüş ve Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretimine bir basamak oluşturmuştur.

Bu çalışmanın ikinci alt problemi ise "Cumhuriyet Dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel özellikleri ile ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?". Bu probleme ilişkin yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar ise şöyledir:

Tevhid-i Tedrisat Kanunu doğrultusunda hazırlanan 1924 yılı İlk Mektepler Müfredat Programı, cumhuriyetimizin birinci öğretim programıdır. İlk okuma ve yazma öğretimi, Elifba dersinde haftada 12 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Okuma ve yazma öğretiminde “Savti veya Kelime Usulü” öğretmenin tercihine bırakılmıştır. Osmanlı döneminde sık tatbik edilen bu yöntemler, Cumhuriyet Dönemi’ne de tesir etmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015). İlk okuma ve yazma öğretimi, Harf İnkılabı henüz gerçekleştirilmediğinden eski harfler ile yapılmıştır.

1926 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı’nda ise okuma ve yazma öğretimi Hayat Bilgisi dersi ile ilişkilendirilerek ilk kez toplu öğretim ilkesi benimsenmiştir. Okuma ve yazma öğretiminde dikkat edilecek hususlar 1924 yılındaki ile benzerlik göstermektedir. Programda okuma ve yazma öğretim yöntemleri “Savti, Tesmiye, Kelime ve Muhtelit(Karma)” olarak dörde ayrılmıştır. Hem çözümleme hem de bireşim tekniğini barındıran “Muhtelit Yöntemi” ilk kez programda yer almıştır. 1926 yılı programında bir önceki programdan farklı olarak Savti Usulü tavsiye edilmemiş ve harfleri adlandırmaya dayalı Tesmiye (Harf Yöntemi) yasaklanmıştır. Kelime veya Muhtelit (Karma Yöntem) Usullerden biri öğretmen tercihine bırakılmıştır.

1 Kasım 1928 tarihinde kabul edilen yeni Türk alfabesi öncelikli olarak ilk okuma ve yazma alanını etkilemiştir. Elifba dersinin adı Alfabe olarak değiştirilmiştir. Benzer (2017) de çalışmasında 1924 ve 1926 yılından farklı olarak Elifba dersinin adının, 1930 yılı müfredat programında “Alfabe” olarak değiştirildiğini ve ilk okuma yazma öğretiminin haftalık 10 saate indirildiğini ifade etmiştir. Bu programda da okuma ve yazma öğretim yöntemleri aynı kalmış dolayısıyla “Kelime veya Muhtelit Usul” öğretmen tercihine kalmıştır. Okuma ve yazma, yeni Türk alfabesinin önce büyük harfleri sonra küçük harfleri ile öğretilmiştir. Harflerin bu şekilde öğretilmesi de programın ilklerindedir.

1936 yılı İlkokul Programı’nda ilk okuma ve yazma, birinci sınıfta haftalık 10 saat olarak Türkçe dersinde öğretilmeye devam etmiştir. Okuma ve yazma öğretiminde “kelime veya cümle” üzerinden gerçekleştirilen çözümleme yöntemine geçilerek, bireşim yöntemi uygulamadan kaldırılmıştır. Temizyürek ve Balcı (2015) çalışmalarında dönemin okuma ve yazma öğretiminin temelini, kelime veya cümleler aracılığıyla yapılan çözümleme yönteminin oluşturduğunu belirtmişlerdir. Okuma ve yazma kitabının öğretim sürecinde bir örnekleme aracı olarak görülmesi küçük fişler, renkli tebeşirler, çamur, kum masası ve müteharrik harfler gibi ders araç-gereçlerinin de kullanılması tavsiye edilmiştir.

1948 tarihli İlkokul Programı ile şehir ve köy okullarının öğretim programı arasındaki ayrım kaldırılarak bu okulların müfredatlarında birliktelik sağlanmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde bir değişim söz konusu olmamıştır önceki programlarda olduğu gibi çözümleme (kelime veya cümle) yöntemi uygulamada kalmıştır.

1968 yılı İlkokul Programı ile ilk okuma ve yazma alanında köklü bir değişim olmuştur. 37 yıl boyunca okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak “Cümle Yöntemi” bu programla resmen kabul edilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretiminde cümle yönteminin tercih edilmesinin nedenleri Gestalt Kuramı’nın ilkelerine (psikolojik, fizyolojik ve lengüistik açıdan) dayanmaktadır. Tok (2001)’a göre cümle yönteminin çıkış kaynağı, bütünü parçalardan özgün ve farklı bir yapıya sahip olduğunu savunan Gestalt Psikolojisi’dir. Çocukların bütünü öğrenmeye daha çok meyilli olması, gözün doğal hareketleri, öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmesi ve Türkçenin dil yapısına uygun olması gibi nedenler, cümle yönteminin uzmanlar tarafından tespit edilen üstün özellikleridir. Cümle yönteminin aşamaları, Hazırlık Çalışmaları, Cümle Verme, Kelimeleri Tanıma, Hece Tanıma, Harf Seslerinin Adlarını Duyma, Serbest Okuma ve Yazmaya Geçiş olmak üzere altıya ayrılmaktadır. Daha önceden

belirlenmiş fiş denilen basit cümle kalıpları kullanılarak cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere ve heceler çözümlenerek harflere ulaşılmaktadır. Çözümlemeler sonucunda yeni kelimeler, cümleler kurulacaktır. Yöntemin “Kelimeleri Tanıma” aşaması, çözümlemelerin ilk aşaması iken; “Hece Tanıma” aşamasında öğrenciye artık okuma ve yazma becerisi kazandırılmaya başlanır. 1968 yılı programının 1948 yılına göre en önemli farklarından birisi; okuma ve yazma sürecinde büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesidir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı’nda ilk okuma ve yazma öğretiminde cümle yöntemi kullanılmaya devam ederken haftalık ders saati aynı kalmıştır. İlk okuma ve yazma öğretiminde ilk kez hazırlık çalışmalarına değinilmiştir. Programda hazırlık çalışmaları, “araç-gereçlere yönelik, yazmaya ve okumaya hazırlık” olarak üçe ayrılmış ve örneklerle açıklanmıştır.

2005 yılı 1-5.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, çoklu zeka kuramı, tematik-sarmal beceri yaklaşımı gibi yeni yaklaşımlara ve modellere dayalı hazırlanmıştır. Yeni Türkçe programı ile ilk okuma ve yazma öğretimi alanında farklı bir dönem başlamıştır. Cumhuriyet döneminin en uzun okuma ve yazma yöntemi olan “Cümle Yöntemi” uygulamadan kaldırılmış yerine “Ses Temelli Cümle Yöntemi” getirilmiştir. Yöntemin felsefesi bireşim tekniğine dayanır. Çözümleme tekniğinin tersine tümevarımsal bir yöntemdir. Sentez bir yöntem olan STCY harflerin sesleri ile başlar, seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden ise cümleye varılır. Cümleler kullanılarak metin oluşturma süreci ile sona erer. Harflerin seslerine dayalı bir öğretim olması akıllara “savti usulünü” getirir. Türkçenin ses yapısı ve öğrencilerin dil gelişim özellikleri gibi etkenler dikkate alınarak “altı ses/harf grubu” oluşturulmuştur. Bu gruplar oluşturulurken harflerin yazım zorluğu ve sesin Türkçedeki işlevi dikkate alınmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2008 ). Haftalık ders sayısı bir önceki düzenlemeye göre azaltılarak 10 saat olmuştur. STCY ile okuma-yazma öğretimi “İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık, İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme ve Okuryazarlığa Ulaşma” olarak üçe ayrılır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın bir diğer yeniliği ise “yazı öğretimi” üzerine olmuştur. Birinci sınıftan itibaren tüm yazı çalışmaları bitişik eğik el yazısı ile yapılmıştır. 2009 yılı Türkçe Öğretim Programı, önceki programın genel yapısı ve felsefesine dayalı oluşturulan fakat uygulamaya dönük bazı değişikliklerin yer aldığı ara programdır. Programın ilk okuma ve yazma bölümünde yapılan değişikliklerden biri “Sesi Hissetme ve Tanıma” aşamasında “sesli harfler sırasıyla kelimenin başında, ortasında ve sonunda; sessiz harfler ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılması” gerektiği vurgulanmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, öğretim yöntemi değişmemesine rağmen harf/ses gruplarında ve bazı harflerin yazım şekillerinde değişiklik bulunmaktadır. Yeni programda harflerin sırası değişerek sesli harfler ilk üç grupta verilmektedir. Ayrıca bitişik eğik yazıda “F, N, P, V, T” harfleri kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmazken, 2015 programında “D, F, N, P, V” harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonraki küçük harfle bağlanmamaktadır. Programda küçük “f”, “r”, “s” ve “ş” harfleri ile büyük “L, S, Ş” ve “T” harflerinin yazımı değiştirilmiş ve programda yazım şekilleri örneklerle gösterilmiştir. Programda ilk okuma ve yazma öğretimi aşamalarının bazı bölümleri (Ses Hissetme, Tanıma ve Ayırt etme, Harfi Okuma ve Yazma, Bağımsız Okuma ve Yazma) yeniden adlandırılmıştır. Yeni (2015) programdaki düzenlemeler, teorik alanda değil uygulama boyutunda kalmıştır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma ve yazma öğretim yönteminin adı değişmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemi, “Ses Esaslı İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” adını almıştır. 2018 ve güncellenen 2019 programlarında yöntem adını korumaya devam etmiştir. 2015 yılında yenilenen

harf/ses grupları, 2017 yeni program ile birlikte yeniden şekil almıştır. Altı gruptan oluşan harfler, yeni programda beş gruba düşürülmüş, ilk dört grupta (e,l,a,k,i,n / o, m, u, t,ü,y/ ö,r,ı,d,s,b/z,ç,g,ş,c,p) altışar harf, son grupta ise (h,v,ğ,f,j) beş harf yer alır. Sesli harflerin öğretimi, üçüncü grubun ortasında tamamlanır. Öğrencilerin kolaylıkla ayırt ettiği ve tanıyabildiği sessiz harflere ilk gruplarda öncelik tanınmıştır. Bu harf gruplarına göre okuma-yazma öğretimi halen uygulanmaktadır.

2017 ve 2018 Türkçe Öğretim Programındaki yeni gelişme yazı çalışmaları üzerinedir. Programların her ikisinde de okuma ve yazma öğretiminde birleşik eğik harfler veya dik temel harflerin kullanılabileceği belirtilmiştir. Birleşik eğik harfler daha önceki programlarda kullanılırken yeni programda dik temel harflerin de yolu açılmıştır. Bu harflerin tercihi öğretmene bırakılmıştır. Programda harflerin yazımına yönelik yeni bir uygulama söz konusudur. Bu uygulama ile her harfin önce büyük daha sonra küçük yazımı birlikte gösterilir. Ancak güncellenmiş 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ise ilk okuma ve yazma öğretiminde tırnaksız dik temel harflerin kullanılacağı belirtilerek kesin bir karar verilerek bu ayırım ortadan kaldırılmıştır. Ses Esaslı İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin basamakları, üçe kademeye ayrılmıştır. Bu aşamalar “İlk Okuma Yazmaya Hazırlık, İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme ve Bağımsız Okuma ve Yazma” süreçlerinden oluşur. Her basamağa ait uygulamalı dayalı örnekler programda yer almaktadır.

## Öneriler

Çalışma boyunca yapılan analizler ve literatür taraması sonucunda elde edilen veriler ışığında ilk okuma ve yazma öğretiminde araştırmaya ve uygulamaya dönük önerileri şöyle sıralayabiliriz:

Türkçe dersi öğretim programı başta olmak üzere müfredat programları sık sık değiştirilmemeli ve bu konuda kararlı bir tutum sergilenmelidir. Programlar geliştirilirken öğretmen görüş ve önerileri ile yükseköğretim kurumlarına ait araştırmalar dikkate alınmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme ve değerlendirme aşamasında, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile sürekli işbirliği içinde olmalıdır. Eğitim Fakültelerinin Sınıf Eğitimi Bölümü programında yer alan “İlkokuma ve Yazma Öğretimi” dersi, iki dönemlik ve 3 kredilik bir ders olarak okutulmalıdır. Bu ders ilk dönem teorik, ikinci dönem uygulamalı olarak yürütülebilir.

İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak olan “Okuma ve Yazmayı Öğreniyorum” ders kitabının içeriği gözden geçirilmelidir. Hece ve kelime çalışmalarında örneklere bolca yer verilmeli, öğretmenler kaynak kitaplara yönlendirmek zorunda bırakılmamalıdır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “harf levhaları, okuma metinleri veya büyük fişler şeklinde cümle örnekleri” okullara temin edilmelidir. Bunun yanı sıra birinci sınıfların ilk döneminde okutulması için okuma kitapları MEB tarafından hazırlanarak öğrencilere dağıtılabilir.

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının dilbilgisi ve imla kazanımları yeniden gözden geçirilmeli ve etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.

## Kaynakça

Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanhurfa/Viranşehir örneği)* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aslan, E. (2011). 1924 İlk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.

- Benzer, A. (2017). Cumhuriyet dönemi karşılaştırmalı ana dili öğretim programları. Abdurrahman Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (s.301-350). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 14(114), 8-34.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, A. (2017). 1908-1923 yılları arasında Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar. Abdurrahman Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (s.282-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Dönmez, C. (1992). Atatürk ve Harf İnkılabı. *ATAM Dergisi*, 8(23), 37-70.
- Eroğlu, H., Gönülal, İ. ve Arıkan, M. (1981). *Atatürk ve Türk toplumu*. Ankara: Türkiye Ziraat Donatım Kurumu Yayınları.
- Göğüş, B. (1970). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 18, 123-154
- Gülcan, M. G., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. ve Albayrak, F. (2003). *Türkiye’de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını)*. İstanbul: MEB Basımevi.
- İlköğretim ve Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin... Dair Kanun, (1983, 12 Ekim). Resmi Gazete, (Sayı: 2917). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık... Hakkında Kanun, (1997, 18 Ağustos). Resmi Gazete, (Sayı:23084). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23084.pdf>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, (9.basım), Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189 .
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul.
- Maarif Vekaleti. (1340/1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaayı Amire.
- Maarif Vekaleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Milli Matbaa.
- Maarif Vekaleti. (1930). *İlkmektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB. (1948). *İlkokul programı*. Ankara.
- MEB. (1962). *İlkokul program taslağı*. Ankara.
- MEB. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1986). *Tebliğler Dergisi*. <https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/50-1986>
- MEB. (1997). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*. Erişim Adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/61-1997/337-fihrist-1997>
- MEB. (1986). *Türkçe eğitimi ve öğretimi kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574). Erişim adresi: [www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf](http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf)
- Öz, F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan Ferah, A. (2017). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının tarihi gelişimi (1981-2009). Abdurrahman Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (s.520-562). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sabit, N. (1916). *Kelime usulüyle elifba*. İstanbul: Hukuk Matbaası.
- Sabit, S. (1299). *Rehnuma-i muallimin*. İstanbul: Matba-i Osmani.
- Sabit, S. (1878). *Elifba risalesi*. İstanbul: Mektebi Hayriye Matbaası.
- Şahbaz, N. K. (2017). Tanzimat (1839-1876), I. meşrutiyet (1876-1878) ve II. Abdülhamit (1878-1908) dönemlerinde Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. Abdurrahman Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (s.225-281). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924, 6 Mart). Resmi Gazete (Sayı:63). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26), 257-275.
- Türkyılmaz, S. (2018). Usul-i cedit eğitim ve Selim Sabit'in elifba risalesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 17(17), 127-139. doi: 10.30767/diledeara.417852



### 35. Ortaokul öğrencilerinin okuduğu kitaplarda yer alan değerlerin tespit ve incelenmesi<sup>1</sup>

İlker Ozan YILDIRIM<sup>2</sup>

Bilginer ONAN<sup>3</sup>

**APA:** Yıldırım, İ. O. & Onan, B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuduğu kitaplarda yer alan değerlerin tespit ve incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 559-593. DOI: 10.29000/rumelide.1342152.

#### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul sınıflarında okutulan kitaplarda yer alan değer aktarımı unsurlarını belirlemek ve incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Balıkesir, Sivas, Kilis ve Konya illerinden seçilen 10 ortaokuldan kitaplık listeleri elde edilmiştir. Ortak olan kitaplardan 25 yerli ve 25 yabancı eser, değer aktarımı açısından incelenmek üzere seçilmiştir. Seçilen kitapların değer aktarımı özelliklerini incelemek için tarama modeli tercih edilmiştir. Kitapların incelenmesi sürecinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından geliştirilen "Değer Aktarımı Değerlendirme Formu" (DADF) kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler dikkate alınmıştır. Kitaplar, belirtilen on kök değer açısından incelenmiştir. Eserler içinde hangi değer ifadesinin hangi sayfada yer aldığı, değer aktarımının nasıl ifade edildiği kaydedilmiş ve bulgularla birlikte paylaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, incelenen yerli ve yabancı eserlerde en sık geçen değerin sevgi olduğu, en az geçen değerin ise adalet olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yerli eserlerin saygı ve vatanseverlik değerlerine yabancı eserlere göre daha fazla yer verdiği belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe eğitimi, değerler eğitimi, çocuk edebiyatı, çocuk Kitapları

#### Determining and examining the values in the books read by secondary school students

#### Abstract

The aim of this study is to identify and analyze the elements of value transfer in books read by secondary school students. To achieve this objective, library lists were obtained from 10 secondary schools selected from Balıkesir, Sivas, Kilis, and Konya provinces. Among these lists, 25 domestic and 25 foreign books were selected for examination. The scanning model was employed to examine the characteristics of the selected books in terms of value transfer. Document analysis method was utilized for the examination of the works. During the analysis process, the researcher employed the "Value Transfer Evaluation Form" (DADF) that was specifically developed for this research. The development of the form took into consideration the root values identified in the 2019 Turkish Course Curriculum. The books were read with a focus on the ten identified root values. The location of each value expression within the works and the manner in which value transfer was conveyed were

<sup>1</sup> Bu makale araştırmacıların "Çocuk Edebiyatında Değer Aktarımı" isimli doktora tezi çalışmasından oluşturulmuştur.  
<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Balıkesir, Türkiye), ilkerozanyildirim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5497-1505 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342152]  
<sup>3</sup> Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Hatay, Türkiye), bilgineronan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2808-8799

recorded and presented in the findings. The findings indicate that love is the most commonly represented value in both domestic and foreign works, while justice is the least frequently addressed value. Furthermore, it was observed that domestic works allocate a greater emphasis on the values of respect and patriotism compared to foreign works.

**Keywords:** Turkish education, values education, children's literature, children's books

## Giriş

Değerler ve insanlık, eş zamanlı olarak gelişir. Değerler, insanlığın gelişimiyle birlikte oluşur, ihtiyaçlara bağlı olarak değişir ve insanlıkla birlikte yol alır. İnsanlığın en küçük birimi olan bireyde, değerlerin gelişimi ailede çok genç yaşlarda başlar (Yıldırım, 2016:112). Değerlerin özünü oluşturan, doğru ve yanlışın ne olduğunu öğrenme süreci, ilk olarak ebeveynler tarafından ailede başlatılır. Bu durum, çocuğun dış dünyaya açıldığı ve bağımsızlığını kazandığı zamana kadar devam eder ve bu noktada okul devreye girer. Farklı ailelerin değer etkileri ve değer algıları nedeniyle her çocuk farklı bir değer eğitimi tabi tutulur. Çocuklar büyüdükçe, çevresel etkilerle değer yargılarını şekillendirmeye başlar ve değer yargılarında değişiklikler yaşanır. Çocukların değerlere yönelik bilişsel ve duygusal düzeylerini bir sonraki aşamaya geçirmek için okullar önemli bir kurumdur. Akbaş'a göre (2008:10), eğitim kurumları değerler eğitiminden sorumludur ve toplumu oluşturan bireylere doğru ve yanlışın ne olduğunu hissettiren, nasıl yaşanması gerektiğini gösteren değerleri öğretme amacını taşır. Okulların benimseyeceği değerler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir. Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin ilköğretimde kazandıkları yetenekleri geliştirerek millî ve manevî değerleri benimseyen, haklarını kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve disiplinlere özgü alanlarda temel düzeyde beceri ve yetkinliklere sahip bireyler olmalarını sağlamayı hedefler (MEB, 2019:3). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, eğitim sisteminin sadece akademik başarı değil aynı zamanda temel değerleri benimseyen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemesi vurgulanmıştır (MEB, 2019:3). Bu doğrultuda, genç neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilen bir eğitim sistemi, değer kazandırmayı amaçlayan bir öğretim programıyla mümkündür. Programda belirtildiği gibi değerler, "tüm eğitim sürecinin nihai amacı ve ruhudur". Türk Millî Eğitim Temel Kanunu da değerlere yer vermektedir. Kanuna göre, Türk Millî Eğitiminin temel amacı, sağlıklı bir kişilik ve karaktere, özgür ve bilimsel düşünme yeteneğine, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişimlere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler yetiştirmektir (URL-1). Aynı kanunda, "Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren" bireylerin yetiştirilmesi amaçlandığı belirtilmiş ve bu şekilde eğitimin değer aktarım boyutuna vurgu yapılmıştır. Değerler, bir öğretim programının temel bakış açısını oluşturur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değerlere ne kadar önem verildiği anlaşılmaktadır.

## Yöntem

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ve çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi ve mevcut durumun ortaya konması amaçlanmaktadır. Nitel bir anlayış benimsenerek gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunulmasına imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, Türkçe öğretmenleri ve okul kitaplıklarındaki kitaplara odaklanılmıştır. Araştırmanın ilk boyutunda, ortaokullarda okutulan çocuk kitaplarının değer aktarımı açısından özellikleri incelenmiştir. Bu amaçla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli,

mevcut bir durumu betimlemeyi hedefleyen ve araştırmanın konusu olan birey, olay veya nesneyi kendi koşullarında tanımlamaya çalışan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012). Tarama modelinde elde edilen veriler, belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır.

### Veri toplama yöntemleri

Bu araştırmada, seçilen eserlerin incelenmesi için doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, kitaplar, dergiler, günlükler gibi metinlerin veri kaynağı olarak kullanılan bir araştırma yöntemidir. Silverman (2018:378), metinsel verilerin, araştırmacı deneyimsiz bile olsa kusursuz bir veri kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre, metinler oldukça zengin bir veri kaynağına sahiptir. Ayrıca, metinler diğer veri kaynaklarına kıyasla genellikle daha kolay erişilebilir bir durumdadır. Hızlı bir şekilde erişilebilen metinsel veriler, veri analizine erken başlamayı da mümkün kılar.

Araştırmanın analiz aşamasında, analizin tarafsızlığını korumak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Değer Aktarımı Değerlendirme Formu" (Ek 1) kullanılmıştır. Bu değerlendirme formu, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerlerin incelenen eserlerdeki dağılımlarını, sıklıklarını ve yerlerini belirlemek için her bir değere karşılık gelen ifadelerin formda kaydedilmesini sağlamaktadır.

Araştırmanın ilk aşaması, incelenen kitapların belirlenmesini içermektedir. Bu kitapların belirlenmesi için başlangıçta farklı illerde bulunan on adet ortaokulla iletişime geçilmiştir. Bu okullardaki yöneticiler ve Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, okullarında sınıf veya okul kitaplığı olup olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre, ulaşılan tüm okullarda en az bir adet okul veya sınıf kitaplığı bulunmaktadır. Okulların illere göre dağılımı ve genel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Kitap listelerinin oluşturulmasında faydalanan okulların illere, öğrenci sayısı ve kitap sayısına göre dağılımı

Okulun bulunduğu il	İlçe	Öğrenci sayısı	Kitaplıktaki kitap sayısı
Balıkesir (1)	Merkez	576	230
Balıkesir (2)	Merkez	458	212
Balıkesir (3)	Merkez	516	329
Balıkesir (4)	Merkez	753	351
Balıkesir (5)	Merkez	510	185
Balıkesir (6)	İvrindi	542	197
Konya (1)	Meram	631	2600
Sivas (1)	Merkez	1062	545
Sivas (2)	Suşehri	287	540
Kilis (1)	Merkez	358	500

Okullardan elde edilen kitap listeleri taranarak, en çok hangi kitapların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu kitaplar, araştırmanın odak noktasını oluşturan incelenen eserlerin listesini oluşturmuştur. Bu doğrultuda belirlenen incelenen eserler ve kitap listesi, elde edilen okulların ne kadarında buldukları Tablo 2 ve 3'te sunulmuştur.

**Tablo 2.** Türkçe eserlerin listesi

Eser adı	Yazar	Türü	Bulunan okul sayısı
Yalnız Efe	Ömer Seyfettin	Öykü	10
Dede Korkut Hikâyeleri		Destan	10
Vatan yahut Silistre	Namık Kemal	Tiyatro	9
Benim Küçük Dostlarım	Halide Nusret Zorlutuna	Anı	9
Gümüş Kanat	Cahit Uçuk	Roman	8
Tanrı Misafiri	Reşat Nuri Güntekin	Öykü	8
Altın Işık	Ziya Gökalp	Masal	8
Şermin	Tevfik Fikret	Şiir	7
87 Oğuz	Rakım Çalapala, Nimet Çalapala	Roman	7
Bir Küçük Osmanlı Vardı	Hasan Nail Canat	Roman	7
Dokuzuncu Hariciye Koşuşu	Peyami Safa	Roman	7
Dünya Çocukların Olsa	Gülten Dayıoğlu	Roman	7
Göl Çocukları	İbrahim Örs	Roman	7
Halime Kaptan	Rıfat Ilgaz	Roman	7
Osmanlı	Tarık Buğra	Roman	7
Parbat Dağı'nın Esrarı	Gülten Dayıoğlu	Roman	7
Şimdiki Çocuklar Harika	Aziz Nesin	Roman	7
Yankılı Kayalar	Yılmaz Boyunağa	Roman	7
Yer Altında Bir Şehir	Kemalettin Tuğcu	Roman	7
Ömer'in Çocukluğu	Muallim Naci	Öykü	7
Serçekuş	Cahit Zarifoğlu	Masal	7
Sevda Bulut	Nazım Hikmet	Masal	7
Yürekdede ile Padişah	Cahit Zarifoğlu	Masal	7
Aldı Sözü Anadolu	Mehmet Önder	Deneme	7
Eşref Saat	Şevket Rado	Deneme	7

**Tablo 3.** Çeviri eserlerin listesi

Eser adı	Yazar	Türü	Bulunan okul sayısı
Define Adası	Robert Louis Stevenson	Roman	10
Çocuk Kalbi	Edmondo De Amicis	Roman	10
Andersen Masalları	Hans Christian Andersen	Masal	10
İnsan Ne ile Yaşar	Lev Tolstoy	Öykü	9
Tom Sawyer'ın Maceraları	Mark Twain	Roman	9
Seksen Günde Dünya Gezisi	Jules Verne	Roman	9
Alice Harikalar Diyarında	Lewis Carol	Roman	9
Beyaz Diş	Jack London	Roman	9

Beyaz Zambaklar Ülkesinde	Grigory Petrov	Roman	9
Pinokyo	Carlo Collodi	Roman	9
Heidi	Johanna Spyri	Roman	9
Vahşetin Çağırısı	Jack London	Roman	9
Mutlu Prens	Oscar Wilde	Öykü	9
Momo	Michael Ende	Roman	7
Pollyanna	Eleanor Porter	Roman	7
Şeker Portakalı	Jose Mauro de Vasconcelos	Roman	7
Yaşlı Adam ve Deniz	Ernest Hemingway	Roman	6
Peter Pan	James Matthew Barrie	Roman	6
Beyaz Yele	Rene Guillot	Roman	6
Oz Büyücüsü	L. Frank. Baum	Roman	6
Değirmenimden Mektuplar	Alphonse Daudet	Roman	6
Gümüş Patenler	Mary Mapes Dodge	Roman	6
Uçan Sınıf	Erich Kastner	Roman	6
Ölümsüz Aile	Natalie Babbitt	Roman	6
Sol Ayağım	Christy Brown	Roman	6

### Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmaçı güvenilirliğinin hesaplanmasında, güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994:64). Bu formül kullanılarak, iki alanda uzmanlaşmış kişi tarafından aynı eser olan "Çocuk Kalbi"nin değerlendirme formunu kullanarak yapılan incelemelerden elde edilen sonuçlar hesaplanmıştır. Üç alanda uzman olan kişiden alınan görüşlere dayalı olarak yapılan hesaplama sonucunda, araştırmaçı güvenilirlik düzeyi 0.88 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, uzmanların yaptığı değerlendirmelerin birbirlerine benzer olduğunu göstermektedir.

### Verilerin analizi

İncelenen kitaplarda belirlenen değer ifadeleri her bir kitap için ve bütün kitaplarınki birlikte olmak üzere baştan sona okunmuştur. Okuma işleminde esnasında bu ifadelerle ilişkin notlar alınmış ve bu notlar da yine ait olduğu sayfanın yanına, ayrıca ifadelerle ilgili alınan notların birleştirildiği bir dosyada bütün olarak yazılmıştır. Belirlenen değer aktarımı öğeleri frekans tablolarına dönüştürülmüş ve bulgulara eklenmiştir.

### Bulgular

#### Adalet kök değerine dair bulgular

İncelenen Türkçe eserlerden adalet kök değerine dair elde edilen bulgular Tablo 4'te, yabancı yazarlı eserlerden elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir:

**Tablo 4.** Türkçe eserlerdeki adalet değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Adaletli davranmak	Adaleti öğütlemek/yüceltmek	Adil olanı belirtmek/Adaleti savunmak	Adaletin yerini bulması	Eşitliği savunmak	f
Altın Işık	5	6	4	7	6	28
Osmançık	7	5	2	2	2	18
Yalnız Efe	-	1	6	3	1	11
Halime Kaptan	-	4	3	2	2	11
Aldı Sözü Anadolu	2	5	-	2	-	9
Şimdiki Çocuklar Harika	-	1	1	4	3	9
Dede Korkut Hikâyeleri	2	-	2	2	2	8
Göl Çocukları	1	1	5	-	-	7
Vatan Yahut Silistre	1	3	2	1	-	7
Parbat Dağı'nın Esrarı	-	1	1	4	-	6
Eşref Saat	1	2	1	1	-	5
Sevdalı Bulut	-	-	1	4	-	5
Tanrı Misafiri	-	1	2	1	1	5
87 Oğuz	1	-	1	1	2	5
Benim Küçük Dostlarım	1	-	2	1	-	4
Bir Küçük Osmançık Vardı	2	-	1	1	-	4
Dünya Çocukların Olsa	1	1	-	2	-	4
Şermin	-	-	2	1	-	3
Yankılı Kayalar	2	-	1	-	-	3
Serçekuş	1	-	-	-	1	2
Ömer'in Çocukluğu	-	-	-	1	-	1
Yürekdede ile Padişah	-	1	-	-	-	1
Dokuzuncu Hariciye Koşuşu	-	-	-	-	-	-
Gümüş Kanat	-	-	-	-	-	-

Yer Altında Bir Şehir - - - - -

Türkçe eserlere bakıldığında adalet değeri ifadeleri en çok “Altın Işık” eserinde belirlenmiştir. Adalet kök değeri değer ifadesi hiç belirlenmeyen eserler ise, “Gümüş Kanat”, “Dokuzuncu Hariciye Koğuşu” ve “Yer Altında Bir Şehir”dir.

**Tablo 5.** Çeviri eserlerdeki adalet değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Adaletli davranmak	Adaleti öğütlemek/yüceltmek	Adil olanı belirtmek/Adaleti savunmak	Adaletin yerini bulması	Eşitliği savunmak	f
Beyaz Diş	3	2	2	4	1	12
Tom Sawyer’ın Maceraları	1	-	7	-	-	8
Uçan Sınıf	2	3	2	1	-	8
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	-	4	2	-	1	7
Define Adası	-	-	-	3	4	7
Seksen Günde Dünya Gezisi	2	-	1	3	-	6
Peter Pan	3	-	1	1	-	5
Alice Harikalar Diyarında	-	-	1	-	3	4
Değerimenimden Mektuplar	-	2	-	2	-	4
İnsan Ne ile Yaşar	-	1	1	2	-	4
Momo	1	-	1	-	2	4
Pinokyo	1	-	-	3	-	4
Sol Ayağım	-	-	1	-	3	4
Gümüş Patenler	-	-	-	3	-	3
Heidi	-	1	2	-	-	3
Oz Büyücüsü	-	-	3	-	-	3
Şeker Portakalı	-	-	2	1	-	3
Vahşetin Çağırısı	1	-	1	1	-	3
Yaşlı Adam ve Deniz	-	-	3	-	-	3
Andersen Masalları	-	-	1	-	1	2
Mutlu Prens	1	-	-	1	-	2
Ölümsüz Aile	-	-	1	1	-	2
Çocuk Kalbi	1	-	-	-	-	1
Pollyanna	-	1	-	-	-	1
Beyaz Yele	-	-	-	-	-	-

**Kitaplardan bazı örnek metinler:**

*Adaletli davranmak: ..."Eyi bak" diye tekrarladıktan sonra ekledi: "Sana Osman Beğ töresini öğretirim; var efendin Aya Nikola'ya bildir: Osman Beğ, yendim diye öldürmez. "* (Osmancık, s. 150)

*Adaleti öğütlemek/yüceltmek: "...Hakkı gözet. İtibarın bilginlere, zanaatkârlara olsun. Askerin hep önünde git..."* (Osmancık, s. 347)

*Adil olanı belirtmek/Adaleti savunmak: "...amacı bulacağı eseri kaçırmaktı. Bu da yasalara göre bir suçtu. Ağır bir suçtu hem de! Köpek yarışına ödül koydu diye, ortaokula başışta bulundu diye, kendilerini boşulmaktan kurtardı diye onun bu davranışına seyirci mi kalacaktı? Hayır bin kez hayır!..."* (Göl Çocukları, s. 51)

*Adaletin yerini bulması: "...Artık bütün köpeklerin dişleri kendisine karşı döndüğü için Beyaz Diş'e çektiydiklerini şimdi kendisi çekiyor ve bu yüzden tanrıların yanından ayrılmaya cesaret edemiyordu..."* (Beyaz Diş, s. 126)

*Eşitliği savunmak: "...Ama sen de gözünü dört aç Jim. Şerefim üzerine yemin ederim sana eşit pay vereceğim."* (Define Adası, s.22)

**Dostluk kök değerine dair bulgular**

İncelenen Türkçe eserlerden dostluk değerine dair elde edilen bulgular Tablo 6'da, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir:

**Tablo 6.** Türkçe eserlerdeki dostluk değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Dostluğun ifade edilmesi	Dostça davranmak/konuşmak	Dostluğun öğütlenmesi/yüceltilmesi	Dostunu korumak/düşünmek	Barışın öğütlenmesi/yüceltilmesi	f
Parbat Dağı'nın Esrarı	28	9	4	3	21	65
Şimdiki Çocuklar Harika	10	36	-	9	1	56
Dede Korkut Hikâyeleri	12	9	1	12	-	34
Osmancık	22	4	-	4	-	30
Aldı Sözü Anadolu	11	8	4	-	3	26
87 Oğuz	10	5	4	6	-	25
Dünya Çocukların Olsa	4	4	4	-	10	22
Bir Küçük Osmancık Vardı	3	9	1	7	-	20
Sevdalı Bulut	9	4	-	7	-	20
Benim Küçük Dostlarım	10	1	2	6	-	19
Göl Çocukları	6	7	-	6	-	19



Yankılı Kayalar	4	2	3	10	-	19
Yer Altında Bir Şehir	-	5	1	13	-	19
Tanrı Misafiri	6	7	2	2	-	17
Altın Işık	5	5	-	3	2	15
Halime Kaptan	7	5	-	2	1	15
Eşref Saat	9	2	3	-	-	14
Dokuzuncu Hariciye Koğuğu	7	4	1	1	-	13
Gümüş Kanat	5	3	1	2	-	11
Serçekuş	1	2	3	-	4	10
Ömer'in Çocukluğu	5	3	-	1	-	9
Yalnız Efe	1	2	-	6	-	9
Yürekdede ile Padişah	2	6	-	-	1	9
Vatan Yahut Silistre	6	1	-	1	-	8
Şermin	3	1	2	-	-	6

Türkçe eserler içerisinde dostluk değerini ifade biçimleri, en yüksek sıklıkla “Parbat Dağı'nın Esrarı” eserinde görölmektedir. Dostluk değerini değer ifadesinin en az bulunduğu kitap ise “Şermin” olmuştur.

**Tablo 7.**Çeviri eserlerdeki dostluk değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Dostluğu ifade edilmesi	Dostça davranmak/konuşmak	Dostluğu öğütlenmesi/yüceltilmesi	Dostunu korumak/düşünmek	Barışın öğütlenmesi/yüceltilmesi	f
Momo	19	11	8	19	1	58
Uçan Sınıf	12	15	4	26	-	57
Oz Büyücüsü	10	10	1	24	-	45
Pollyanna	8	11	3	22	-	44
Beyaz Yele	33	4	-	6	-	43
Şeker Portakalı	13	17	-	8	-	38
Ölümsüz Aile	14	16	-	4	-	34
Sol Ayağım	21	4	-	7	-	32
Gümüş Patenler	9	8	-	7	-	24
Define Adası	12	7	-	4	-	23
Seksen Günde Dünya Gezisi	6	6	-	11	-	23
Tom Sawyer'ın Maceraları	11	4	1	5	-	21

Çocuk Kalbi	11	4	4	1	-	20
Andersen Masalları	14	2	-	3	-	19
Beyaz Diş	4	3	2	9	1	19
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	7	-	2	-	6	15
Değirmenimden Mektuplar	7	7	-	-	-	14
Heidi	5	7	1	1	-	14
Yaşlı Adam ve Deniz	3	6	-	5	-	14
Mutlu Prens	7	-	5	1	-	13
Vahşetin Çağırısı	4	8	1	-	-	13
İnsan Ne ile Yaşar	3	5	1	-	-	9
Pinokyo	5	3	-	-	-	8
Alice Harikalar Diyarında	4	1	-	1	-	6
Peter Pan	2	3	-	-	-	5

Eserlerde bulunan dostluk kök değeri ifade ediliş biçimlerine ilişkin incelenen eserlerde bulunan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Dostluğun ifade edilmesi: “...*Korkma sakın Beyaz Yele. Hem de çabucak. Arkadaş olacağız seninle...*” (Beyaz Yele, s. 14)

Dostça davranmak/konuşmak: “...*Arkadaşının başını kollarının arasına alıp göğsüne bastırdı. O kadar duygulanmıştı ki sevincinden her an ağlayabilirdi...*” (Beyaz Yele, s. 68)

Dostluğun öğütlenmesi/yüceltilmesi: “...*Gerçek dostların her şeyi ortaktır...*” (Mutlu Prens, s. 60)

Dostunu korumak/düşünmek: “...*'Ben!' diye ayağa kalktı Claudio. Rengi biraz sararmıştı. Ardından diğer çocukların hepsi, önce çekinerek sonra daha kararlı bir şekilde birer birer ayağa kalkıp katılacaklarını bildirdiler...*” (Momo, s. 118)

Barışın öğütlenmesi/yüceltilmesi: “...*Yavrularının da barışçı, insancıl, eşitliğe ve özgürlüğe saygılı insanlar olarak yetişmeleri için ellerinden geleni yapmaya kararlıydılar...*” (Dünya Çocukların Olsa, s. 40)

### Dürüstlük kök değerine dair bulgular

İncelenen Türkçe eserlerden dürüstlük değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’de, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmektedir:

**Tablo 8.**Türkçe eserlerdeki dürüstlük değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Dürüstlüğün öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Dürüstçe davranmak/ konuşmak	Sözünü tutmak	Doğruyu savunmak	Yalanın kötülenmesi/ cezalandırılması	f
Benim Küçük Dostlarım	12	3	2	-	4	21
Halime Kaptan	3	6	4	-	2	15
Parbat Dağı'nın Esrarı	5	4	4	-	-	13
Sevdalı Bulut	2	7	1	1	2	13
Tanrı Misafiri	6	2	1	2	1	12
Eşref Saat	10	-	-	1	-	11
Osmançık	-	8	1	2	-	11
Aldı Sözü Anadolu	8	1	-	-	1	10
Göl Çocukları	-	6	2	-	1	9
Vatan Yahut Silistre	1	5	1	-	2	9
Bir Küçük Osmançık Vardı	-	6	-	-	1	7
Gümüş Kanat	-	7	-	-	-	7
Altın Işık	-	2	3	-	1	6
87 Oğuz	2	2	-	-	1	5
Şimdiki Çocuklar Harika	3	1	-	-	1	5
Yalnız Efe	1	1	-	-	3	5
Yer Altında Bir Şehir	4	1	-	-	-	5
Yürekdede ile Padişah	2	3	-	-	-	5
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	4	-	-	-	-	4
Dünya Çocukların Olsa	1	2	1	-	-	4
Şermin	1	1	-	-	2	4
Dede Korkut Hikâyeleri	1	1	-	-	1	3
Serçekuş	1	-	-	-	-	1
Yankılı Kayalar	-	-	1	-	-	1
Ömer'in Çocukluğu	-	-	-	-	-	-

Türkçe kitaplar arasında dürüstlük değerine ait ifade biçimleri, en çok “Benim Küçük Dostlarım” kitabında belirlenmiştir. Dostluk değer ifadesi belirlenmeyen tek kitap ise “Ömer’in Çocukluğu”dur.

**Tablo 9.**Çeviri eserlerdeki dürüstlük değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Dürüstlüğün öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Dürüstçe davranmak/ konuşmak	Sözünü tutmak	Doğruyu savunmak	Yalanın kötülenmesi/ cezalandırılması	f
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	13	1	1	-	16	31
Momo	2	4	3	1	11	22
Tom Sawyer'ın Maceraları	7	10	-	-	5	22
Gümüş Patenler	6	5	9	-	-	20
Seksen Günde Dünya Gezisi	5	8	1	-	6	20
Define Adası	7	7	3	-	-	17
Şeker Portakalı	1	6	4	3	1	15
Uçan Sınıf	5	4	3	1	-	13
Andersen Masalları	4	4	1	1	1	11
Çocuk Kalbi	4	2	2	2	-	10
Pinokyo	2	2	4	-	2	10
Heidi	1	3	5	-	-	9
Oz Büyücüsü	-	1	2	-	4	7
Ölümsüz Aile	-	4	2	-	-	6
Beyaz Yele	-	4	-	-	1	5
Alice Harikalar Diyarında	1	2	-	-	1	4
Pollyanna	-	2	1	1	-	4
Sol Ayağım	1	2	1	-	-	4
Değirmenimden Mektuplar	-	1	-	2	-	3
İnsan Ne ile Yaşar	1	1	1	-	-	3
Mutlu Prens	2	-	-	-	-	2
Peter Pan	1	1	-	-	-	2
Beyaz Diş	-	1	-	-	-	1
Yaşlı Adam ve Deniz	-	1	-	-	-	1
Vahşetin Çağrısı	-	-	-	-	-	-

Eserlerde bulunan dürüstlük kök değeri ifade edilmiş biçimlerine ilişkin incelenen eserlerde bulunan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Dürüstlüğün öğütlenmesi/yüceltilmesi: “...çocuğa hiç böyle yalan yanlış şeyler söylenir mi !...” (Andersen Masalları, s. 167)

Dürüstçe davranmak/konuşmak: “...’Aa hiçbir şey yok imparatorun üstünde!’ demiş çocuğun biri. ‘Tanrı’m! Duyun işte, şu masum ne dedi!’ demiş çocuğun babası.” (Andersen Masalları, s. 167)

Sözünü tutmak: “...sözümde durduğum için beni seviyorlardı...” (Beyaz Zambaklar Ülkesinde, s. 45)

Doğruyu savunmak: “...Olabilir. Ama bu yaptığın doğru değil. Bir daha sakın böyle bir şey yapma. Haksızlık olmasa da küçük bir ‘aşırma’ sayılır...” (Şeker Portakalı, s. 75)

Yalanın kötülenmesi/cezalandırılması: “...samimiyezsiz ve kirlidirler. Yalanla yaşarlar. Yalan olmadan yaşayabileceklerini düşünemezler. İşleri güçleri soygundur. Düşünce, söz ve eylem satarlar. Vicdanlarını, vatanlarını ve tanrılarını da satarlar...” (Beyaz Zambaklar Ülkesinde, s. 112)

## Öz denetim kök değerine dair bulgular

İncelenen Türkçe eserlerden dürüstlük değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 10’da, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmektedir:

**Tablo 10.** Türkçe eserlerdeki öz denetim değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Kendisi için gerekli olanın farkında olma	Kendisi için gerekli olanı yapma	Öz denetimin öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Kendini geliştirmeye çalışma	Duygularına/ isteklerine hâkim olabilme	f
Eşref Saat	2	3	36	10	9	60
87 Oğuz	2	6	14	3	-	25
Osmancık	4	2	4	1	13	24
Serçekuş	1	1	8	1	7	18
Şimdiki Çocuklar Harika	4	4	7	1	-	16
Gümüş Kanat	-	2	5	6	2	15
Benim Küçük Dostlarım	1	-	10	1	2	14
Yankılı Kayalar	4	2	-	6	-	12
Altın Işık	2	1	1	1	6	11
Parbat Dağı’nın Esrarı	3	1	-	3	3	10
Vatan Yahut Silistre	-	1	1	-	8	10
Bir Küçük Osmancık Vardı	-	6	-	-	1	7
Dede Korkut Hikâyeleri	-	1	1	-	5	7

Dokuzuncu Hariciye Koşu	-	1	-	-	6	7
Dünya Çocukların Olsa	3	1	1	1	-	6
Tanrı Misafiri	-	-	3	-	3	6
Şermin	-	-	5	-	-	5
Göl Çocukları	1	-	-	-	2	3
Halime Kaptan	2	-	-	-	1	3
Ömer'in Çocukluğu	1	-	1	-	1	3
Sevdalı Bulut	-	-	3	-	-	3
Yürekdede ile Padişah	1	-	-	-	2	3
Aldı Sözü Anadolu	1	-	1	-	-	2
Yer Altında Bir Şehir	-	-	-	-	2	2
Yalnız Efe	-	-	-	-	-	-

Türkçe eserler içerisinde öz denetim değer ifadeleri en yüksek sıklıkla “Eşref Saat” kitabında belirlenmiştir. Öz denetim değer ifadesi belirlenmeyen tek kitap ise “Yalnız Efe”dir.

**Tablo 11.** Çeviri eserlerdeki öz denetim değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Kendisi için gerekli olanın farkında olma	Kendisi için gerekli olanı yapma	Öz denetimin öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Kendini geliştirmeye çalışma	Duygularına/isteklerine hâkim olabilme	f
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	1	5	12	6	5	29
Define Adası	3	5	3	-	14	25
Sol Ayağım	12	8	-	1	4	25
Beyaz Diş	2	7	3	1	9	22
Pinokyo	5	2	13	-	-	20
Yaşlı Adam ve Deniz	11	4	1	-	2	18
Değirmenimden Mektuplar	3	5	9	-	-	17
Momo	3	-	8	1	3	15
Seksen Günde Dünya Gezisi	1	2	3	1	7	14

Tom Sawyer'ın Maceraları	4	1	4	1	4	14
Şeker Portakalı	-	1	4	1	6	12
Alice Harikalar Diyarında	3	-	4	-	3	10
Pollyanna	1	-	5	-	4	10
Andersen Masalları	2	2	-	-	5	9
Ölümsüz Aile	2	1	1	-	5	9
Çocuk Kalbi	3	3	2	-	-	8
Vahşetin Çağrısı	3	5	-	-	-	8
İnsan Ne ile Yaşar	2	2	3	-	-	7
Oz Büyücüsü	3	-	1	-	3	7
Uçan Sınıf	2	-	1	-	3	6
Heidi	1	1	3	-	-	5
Gümüş Patenler	-	-	-	1	2	3
Peter Pan	-	1	2	-	-	3
Beyaz Yele	-	-	-	-	1	1
Mutlu Prens	-	-	1	-	-	1

Öz denetim kök değeri ifade edilmiş biçimlerine ilişkin incelenen eserlerde bulunan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Kendisi için gerekli olanın farkında olma: “...Defterlerini temiz tutmak, her gece çalışmak, haylazlık etmemek için verdiği kararı bir kere daha yineledi...” (87 Oğuz, 30)

Kendisi için gerekli olanı yapma: “...Her ne pahasına olursa olsun o işini tam yapardı. Her işini tam yapmayı sevdiği için mektebine de gitmezlik etmiyordu ya...” (87 Oğuz, s. 13)

Öz denetimin öğütlenmesi/yüceltilmesi: “...Bir insanın içinde yaşadığı cemiyyete ve bu arada kendisine biraz faydalı olabilmesi ancak gençliğinin kıymetini bilmesine, o çağlarda zamanını iyi kullanmasına, dağarcığını ihtimamla doldurmasına bağlıdır: “Gençlik bilse, ihtiyarlık yapabilse” derler...” (Eşref Saat, s. 54)

Kendini geliştirmeye çalışma: “...Bütün mesele yükselmek azminin bir kere gönülde yer etmesi, düşüncenin hep o istikamette çalışmasıdır. Yaşama şevki hararetini muhafaza ettiği, yani yelkenler suya indirilmediği müddetçe hayat cazibesini kaybetmez...” (Eşref Saat, s. 115)

Duyularına/isteklerine hâkim olabilme: “...İşte bu kadar bana yeter. Daha fazlasını istemem” diyerek, bize hamle yapmak gücünü veren tek istek motorunu kendi arzumuzla durdurmasak muhakkak ki daha iyi oluruz...” (Eşref Saat, s. 15)

**Sabır kök değerine dair bulgular**

İncelenen Türkçe eserlerden sabır değerine ait elde edilen bulgular Tablo 12’de, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 13’te gösterilmektedir:

**Tablo 15** Türkçe eserlerdeki sabır değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Sabrın öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Zorluklara dayanmak/ azim göstermek	Sabrın ödüllendirilmesi	Sabırlı olmak/ davranmak	Sabırsızlığın kötülenmesi/ cezalandırılması	f
Yer Altında Bir Şehir	18	2	1	2	-	23
Eşref Saat	13	3	-	3	-	19
Altın Işık	2	3	4	4	-	13
Dokuzuncu Hariciye Koşuşu	7	3	-	3	-	13
Osmançık	4	1	-	7	1	13
Vatan Yahut Silistre	1	5	1	5	-	12
Aldı Sözü Anadolu	2	-	8	1	-	11
Dünya Çocukların Olsa	4	7	-	-	-	11
Benim Küçük Dostlarım	5	4	-	-	1	10
Gümüş Kanat	5	2	1	1	-	9
Parbat Dağı’nın Esrarı	3	1	-	5	-	9
Yalnız Efe	-	4	-	5	-	9
Serçekuş	2	3	-	3	-	8
Yankılı Kayalar	4	3	-	-	-	7
Bir Küçük Osmançık Vardı	3	1	-	2	-	6
Sevdalı Bulut	2	1	-	2	-	5
Tanrı Misafiri	3	-	-	2	-	5
Halime Kaptan	-	3	-	1	-	4
Şermin	3	-	-	1	-	4
Yürekdede ile Padişah	-	-	-	4	-	4
87 Oğuz	1	-	-	1	-	2
Göl Çocukları	-	1	1	-	-	2



Dede Korkut Hikâyeleri	-	-	-	1	-	1
Ömer'in Çocukluğu	-	1	-	-	-	1
Şimdiki Çocuklar Harika	1	-	-	-	-	1

Türkçe eserler içerisinde sabır değer ifadeleri en yüksek sıklıkla “Yer Altında Bir Şehir” kitabında belirlenmiştir. Sabır değer ifadesi en az belirlenen kitaplar “Dede Korkut Hikâyeleri”, “Ömer'in Çocukluğu”, “Şimdiki Çocuklar Harika” olmuştur.

**Tablo 13.** Türkçe eserlerdeki sabır değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Sabrın öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Zorluklara dayanmak/ Azim göstermek	Sabrın ödüllendirilmesi	Sabırlı olmak/ davranmak	Sabırsızlığın kötülenmesi/ cezalandırılması	f
Andersen Masalları	2	11	3	11	-	27
Sol Ayağım	1	6	3	10	-	20
Çocuk Kalbi	3	8	1	4	-	16
Vahşetin Çağrısı	1	15	-	-	-	16
Beyaz Diş	-	9	1	5	-	15
Seksen Günde Dünya Gezisi	2	1	-	12	-	15
Yaşlı Adam ve Deniz	1	7	1	5	-	14
Gümüş Patenler	5	4	-	2	-	11
İnsan Ne ile Yaşar	1	7	-	3	-	11
Değirmenimden Mektuplar	2	6	-	2	-	10
Momo	3	3	-	4	-	10
Define Adası	1	5	-	-	1	7
Oz Büyücüsü	1	3	-	3	-	7
Pollyanna	3	3	-	-	1	7
Tom Sawyer'ın Maceraları	1	1	1	4	-	7
Heidi	1	2	1	2	-	6
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	1	4	-	-	-	5
Mutlu Prens	2	2	-	1	-	5
Ölümsüz Aile	1	-	-	3	1	5
Pinokyo	1	3	-	1	-	5
Uçan Sınıf	4	-	-	1	-	5
Beyaz Yele	-	4	-	-	-	4

Şeker Portakalı	1	2	-	1	-	4
Peter Pan	-	2	-	-	-	2
Alice Harikalar Diyarında	-	-	-	1	-	1

### Saygı kök değerine dair bulgular

İncelenen Türkçe eserlerden saygı değerine ait bulgular Tablo 14'te, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 15'te gösterilmektedir:

**Tablo 14.** Türkçe eserlerdeki saygı değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Saygının ifade edilmesi (doğrudan/dolaylı)	Saygısızlığın kötülenmesi/cezalandırılması	Saygılı davranmak/konuşmak	Saygının öğütlenmesi/yüceltilmesi	Öz saygının belirtilmesi	f
Dede Korkut Hikâyeleri	13	8	49	6	2	78
Osmançık	26	1	15	2	-	44
Tanrı Misafiri	6	10	15	3	6	40
Halime Kaptan	13	1	17	4	3	38
Yürekdede ile Padişah	11	4	20	2	-	37
Altın Işık	5	3	19	5	1	33
Şimdiki Çocuklar Harika	8	10	9	3	1	31
Benim Küçük Dostlarım	11	4	9	3	2	29
Sevdalı Bulut	-	4	21	-	4	29
Yer Altında Bir Şehir	9	5	10	1	4	29
Gümüş Kanat	3	-	21	1	2	27
Ömer'in Çocukluğu	6	3	12	5	1	27
Parbat Dağı'nın Esrarı	19	-	5	2	-	26
87 Oğuz	3	-	13	4	3	23
Aldı Sözü Anadolu	8	1	6	5	-	20
Bir Küçük Osmançık Vardı	4	1	10	-	4	19
Eşref Saat	4	-	10	3	1	18
Dokuzuncu Hariciye Koşuşu	1	1	11	-	4	17

Göl Çocukları	6	-	9	2	-	17
Vatan Yahut Silistre	6	3	4	2	1	16
Serçekuş	3	2	5	4	1	15
Yankılı Kayalar	5	-	6	-	-	11
Şermin	4	3	2	-	1	10
Yalnız Efe	2	2	4	-	-	8
Dünya Çocukların Olsa	3	-	-	1	-	4

Türkçe eserler içerisinde saygı değeri ifade biçimleri, en yüksek sıklıkla “Dede Korkut Hikâyeleri” kitabındadır. Saygı değerine ait ifade biçimi en az belirlenen kitap “Dünya Çocukların Olsa” olmuştur.

**Tablo 15.**Çeviri eserlerdeki saygı değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Saygının ifade edilmesi	Saygısızlığın kötülenmesi/ cezalandırılması	Saygılı davranmak/ konuşmak	Saygının öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Öz saygının belirtilmesi	f
Gümüş Patenler	16	8	16	-	3	43
Uçan Sınıf	8	4	12	3	6	33
Oz Büyücüsü	4	1	25	-	2	32
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	14	9	5	2	-	30
Pollyanna	-	8	11	-	9	28
Beyaz Diş	8	3	6	-	9	26
Define Adası	11	5	8	-	-	24
Sol Ayağım	13	1	7	-	3	24
Alice Harikalar Diyarında	-	8	14	1	-	23
Andersen Masalları	2	1	15	3	2	23
Momo	2	2	17	1	1	23
Seksen Günde Dünya Gezisi	10	-	10	1	-	21
Çocuk Kalbi	3	8	3	5	-	19
Şeker Portakalı	-	3	10	3	3	19
Değirmenimden Mektuplar	9	1	7	1	-	18
Peter Pan	4	3	3	2	-	12
Ölümsüz Aile	1	-	9	1	-	11
Tom Sawyer’ın Maceraları	6	-	2	3	-	11
Heidi	2	1	3	2	-	8
Pinokyo	2	5	-	1	-	8

Beyaz Yele	3	-	1	1	2	7
Yaşlı Adam ve Deniz	4	1	1	1	-	7
Mutlu Prens	1	2	2	1	-	6
Vahşetin Çağrısı	-	-	4	1	-	5
İnsan Ne ile Yaşar	1	-	3	-	-	4

Saygı kök değeri ifade edilmiş biçimlerine ilişkin incelenen eserlerde bulunan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Saygının ifade edilmesi: “...Genç gemiciler aynı saygı ve ağırbaşlılıkla, bir kelime konuşmadan görevlerini yapıp bitirdiler...” (Halime Kaptan, s. 89)

Saygısızlığın kötülenmesi/cezalandırılması: “...Ana babasına karşı gelen, huysuzluk yapıp baba evinden ayrılan çocukların vay başına geleceklere! Dünyada rahat yüzü görmeyenlere, acı acı da pişman olacaklardır er geç...” (Pinokyo, s. 14)

Saygılı davranmak/konuşmak: “...’Kemal...’Buyurunuz efendim!’...” (Gümüş Kanat, s. 84)

Saygının öğütlenmesi/yüceltilmesi: “...Ya evlat! Senin ailenin temeli güzel ve tertemiz bir sevgi ile atılmıştır. Sevginin yaşaması için, eşsiz bir çiçeğe gösterilen bakım gibi özeniş lazımdır. Annenle beni birbirimize saygı, muhabbet ve şefkatle muamele ederiz...” (Gümüş Kanat, s. 142)

Öz saygının belirtilmesi: “...onu hasta, zayıf tarafları ile görmemeli idi...” (Gümüş Kanat, s. 33)

### Sevgi kök değerine dair bulgular

İncelenen Türkçe eserlerden sevgi değerine ait bulgular Tablo 16’da, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 17’de gösterilmektedir:

**Tablo 16.** Türkçe eserlerdeki sevgi değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Sevginin ifade edilmesi (doğrudan/ dolaylı)	Sevginin öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Sevginin davranışla gösterilmesi	Merhamet/ şefkat göstermek	Sevileni korumak/ düşünmek	f
Altın Işık	55	-	14	12	17	98
Bir Küçük Osmanlı Vardı	21	2	14	12	38	87
Dede Korkut Hikâyeleri	47	-	8	16	4	75
Benim Küçük Dostlarım	41	6	6	17	2	72
Aldı Sözü Anadolu	29	27	4	5	3	68
Gümüş Kanat	31	4	13	3	11	62
Parbat Dağı’nın Esrarı	40	2	5	8	2	57
Sevdalı Bulut	24	2	9	7	14	56

Vatan Yahut Silistre	34	-	4	5	6	49
Şermin	24	2	2	9	7	44
Tanrı Misafiri	23	9	6	4	-	42
Yürekdede ile Padişah	27	-	4	7	3	41
Yer Altında Bir Şehir	12	-	8	8	11	39
Osmançık	27	-	9	1	1	38
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	20	1	9	2	2	34
Ömer'in Çocukluğu	15	1	5	5	-	26
Göl Çocukları	13	-	10	-	1	24
Yankılı Kayalar	13	-	8	-	2	23
Halime Kaptan	9	-	6	3	2	20
87 Oğuz	7	-	9	3	-	19
Serçekuş	6	5	3	3	-	17
Şimdiki Çocuklar Harika	6	1	2	2	4	15
Eşref Saat	10	3	-	1	-	14
Dünya Çocukların Olsa	3	6	2	-	-	11
Yalnız Efe	1	-	3	-	5	9

Türkçe eserler içerisinde sevgi değeri ifade biçimleri, en yüksek sıklıkla "Altın Işık"ta belirlenmiştir. Değere ait ifade biçimlerine en az rastlanan kitap ise "Yalnız Efe"dir.

**Tablo 17.**Çeviri eserlerdeki sevgi değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Sevginin ifade edilmesi	Sevginin öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Sevginin davranışla gösterilmesi	Merhamet/şefkat göstermek	Sevileni korumak/düşünmek	f
Şeker Portakalı	31	1	33	23	5	93
Gümüş Patenler	37	1	21	16	17	92
Andersen Masalları	46	2	27	9	7	91
Pollyanna	35	1	8	20	5	69
Momo	26	4	17	5	7	59
Sol Ayağım	24	1	12	11	8	56
Tom Sawyer'ın Maceraları	34	3	4	6	3	50

Beyaz Diş	27	1	12	4	3	47
Beyaz Yele	25	-	11	5	6	47
Uçan Sınıf	23	1	8	6	8	46
Oz Büyücüsü	12	3	7	11	7	40
Çocuk Kalbi	18	8	6	2	-	34
Ölümsüz Aile	12	-	9	8	4	33
Değirmenimden Mektuplar	20	2	4	-	-	26
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	8	11	6	-	-	25
Heidi	7	-	15	-	-	22
Mutlu Prens	11	5	2	-	-	18
Peter Pan	11	2	5	-	-	18
Vahşetin Çağrısı	6	-	10	-	-	16
Alice Harikalar Diyarında	11	1	-	3	-	15
Pinokyo	11	-	1	-	-	12
Seksen Günde Dünya Gezisi	6	-	2	-	2	10
İnsan Ne ile Yaşar	6	2	1	-	-	9
Yaşlı Adam ve Deniz	6	-	1	2	-	9
Define Adası	-	-	-	3	2	5

Sevgi kök değerinin ifade biçimlerine ilişkin, incelenen eserlerde bulunan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Sevginin ifade edilmesi: “...İşte o zaman birbirlerini daha çok sevip birbirlerine daha çok bağlandılar...” (Dünya Çocukların Olsa, s. 39)

Sevginin öğütlenmesi/yüceltilmesi: “...Oysa zaman yaşamın kendisiydi. Ve yaşamın yeri yürekti....” (Momo, s. 81)

Sevginin davranışla gösterilmesi: “...’Kassiopeia,’ dedi tatlı bir sesle ve eğilip hayvanın çenesinin altına okşadı. ‘İkiniz de çok iyi bir iş başardınız’...” (Momo, s. 296)

Merhamet/şefkat göstermek: “...’Ay! Sakın ha! Hayvanların eziyet çekmesine hiç dayanmam.’...” (Şeker Portakalı, s. 119)

Sevileni korumak/düşünmek: “...Ben acaba ne büyük günah işledim ! Bu durumda bile gözlerimi kapasam da açsam da Zekiye’nin hayali gözlerimin önüne geliyor...” (Vatan Yahut Silistre, s. 36)

**Sorumluluk kök değerine dair bulgular**

İncelenen Türkçe eserlerden sorumluluk değerine ait bulgular Tablo 18’de, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 19’da gösterilmektedir:

**Tablo 16.**Türkçe eserlerdeki sorumluluk değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Sorumlu davranmak/ Sorumluluğu yerine getirmek	Sorumlu davranmanın öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Sorumluluğun farkında olmak	Sorumluluk almak	Sorumsuzluğun kötülenmesi	f
Halime Kaptan	9	5	11	5	3	33
Yankılı Kayalar	15	6	5	4	-	30
87 Oğuz	11	10	4	1	2	28
Parbat Dağı’nın Esrarı	11	4	4	7	-	26
Vatan Yahut Silistre	6	3	9	5	2	25
Benim Küçük Dostlarım	8	11	-	1	4	24
Bir Küçük Osmancık Vardı	6	2	6	2	4	20
Altın Işık	4	6	5	3	1	19
Yer Altında Bir Şehir	2	5	2	9	1	19
Eşref Saat	1	14	2	-	-	17
Sevdalı Bulut	8	2	1	3	3	17
Şermin	2	10	2	-	3	17
Aldı Sözü Anadolu	3	10	2	1	-	16
Gümüş Kanat	4	1	5	6	-	16
Göl Çocukları	4	3	4	2	2	15
Serçekuş	3	8	1	-	2	14
Ömer’in Çocukluğu	2	4	3	-	1	10
Yürekdede ile Padişah	7	-	3	-	-	10
Şimdiki Çocuklar Harika	4	1	2	-	2	9
Osmancık	1	3	3	-	1	8
Dede Korkut Hikâyeleri	-	3	1	2	1	7

Dokuzuncu Hariciye Koşu	3	2	1	-	1	7
Dünya Çocukların Olsa	3	-	1	-	-	4
Yalnız Efe	2	-	-	-	-	2
Tanrı Misafiri	-	1	-	-	-	1

Türkçe eserler içerisinde sorumluluk değeri ifadeleri, en yüksek sıklıkla “Halime Kaptan”da belirlenmiştir. Değere ait ifade biçimlerine en az rastlanan kitap ise “Tanrı Misafiri”dir.

**Tablo 19.**Çeviri eserlerdeki sorumluluk değeri ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Sorumlu davranmak/ sorumluluğu yerine getirmek	Sorumlu davranmanın öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Sorumluluğun farkında olmak	Sorumluluk almak	Sorumsuzluğun kötülenmesi	f
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	6	14	3	3	16	42
Gümüş Patenler	11	8	12	4	-	35
Momo	8	5	14	4	2	33
Şeker Portakalı	9	4	6	6	2	27
Define Adası	9	4	3	5	4	25
Pollyanna	2	4	11	3	2	22
Uçan Sınıf	4	4	4	5	2	19
Heidi	11	1	1	5	-	18
Tom Sawyer’ın Maceraları	2	-	4	2	7	15
Oz Büyücüsü	6	-	4	3	-	13
Beyaz Diş	5	1	5	1	-	12
Beyaz Yele	8	2	-	1	1	12
Seksen Günde Dünya Gezisi	4	-	2	1	2	9
Alice Harikalar Diyarında	2	1	2	1	2	8
Ölümsüz Aile	1	2	5	-	-	8
Çocuk Kalbi	3	1	3	-	-	7
Sol Ayağım	5	-	1	1	-	7
Andersen Masalları	2	2	1	-	1	6
İnsan Ne ile Yaşar	5	-	-	-	-	5
Peter Pan	3	1	1	-	-	5
Vahşetin Çağrısı	3	1	1	-	-	5



Değirmenimden Mektuplar	3	-	1	-	-	4
Pinokyo	1	2	-	-	-	3
Mutlu Prens	-	2	-	-	-	2
Yaşlı Adam ve Deniz	1	-	1	-	-	2

### Vatanseverlik kök değerine dair bulgular

İncelenen Türkçe eserlerden vatanseverlik değerine ait bulgular Tablo 20'de, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 21'de gösterilmektedir:

**Tablo 20.** Türkçe eserlerdeki vatanseverlik değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Vatan sevgisinin ifade edilmesi	Vatanın güzelliklerinden bahsedilmesi	Vatanseverliğin öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Vatan için fedakârlık yapmak	Millî değerlerin/özelliklerin yüceltilmesi	f
Aldı Sözü Anadolu	17	19	13	-	39	88
Vatan yahut Silistre	18	-	7	17	2	44
Osmançık	7	-	4	3	22	36
Altın Işık	11	-	1	-	15	27
87 Oğuz	9	-	2	1	5	17
Dede Korkut Hikâyeleri	5	1	3	1	1	11
Gümüş Kanat	1	2	1	-	7	11
Yer Altında Bir Şehir	1	5	-	2	2	10
Benim Küçük Dostlarım	2	1	1	-	4	8
Şimdiki Çocuklar Harika	2	1	1	2	2	8
Halime Kaptan	2	-	1	4	-	7
Eşref Saat	-	1	5	-	-	6
Göl Çocukları	2	-	1	-	2	5
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	-	-	4	-	-	4
Parbat Dağı'nın Esrarı	1	2	-	1	-	4

Yalnız Efe	2	-	1	1	-	4
Yankılı Kayalar	2	-	-	-	-	2
Ömer'in Çocukluğu	-	-	1	-	-	1
Şermin	-	-	1	-	-	1
Bir Küçük Osmancık Vardı	-	-	-	-	-	-
Dünya Çocukların Olsa	-	-	-	-	-	-
Serçekuş	-	-	-	-	-	-
Sevdalı Bulut	-	-	-	-	-	-
Tanrı Misafiri	-	-	-	-	-	-
Yürekdede ile Padişah	-	-	-	-	-	-

**Tablo 21.** Çeviri eserlerdeki vatanseverlik değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	Vatan sevgisinin söylenmesi (doğrudan/dolaylı)	Vatanın güzelliklerinden bahsedilmesi	Vatanseverliğin öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Vatan için fedakârlık yapmak	Millî değerlerin/ özelliklerin yüceltilmesi	f
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	8	-	21	3	4	36
Çocuk Kalbi	3	1	11	7	-	22
Seksen Günde Dünya Gezisi	2	3	-	-	7	12
Değirmenimden Mektuplar	1	8	1	1	-	11
Gümüş Patenler	2	3	1	1	2	9
Define Adası	2	-	-	-	6	8
Yaşlı Adam ve Deniz	-	7	-	-	-	7
Heidi	3	2	-	-	-	5
Andersen Masalları	2	1	-	-	-	3
Peter Pan	1	-	1	-	-	2
Şeker Portakalı	1	-	1	-	-	2
Tom Sawyer'ın Maceraları	2	-	-	-	-	2
Momo	-	1	-	-	-	1
Oz Büyücüsü	1	-	-	-	-	1

Sol Ayağım	1	-	-	-	-	1
Alice Harikalar Diyarında	-	-	-	-	-	-
Beyaz Diş	-	-	-	-	-	-
Beyaz Yele	-	-	-	-	-	-
İnsan Ne ile Yaşar	-	-	-	-	-	-
Mutlu Prens	-	-	-	-	-	-
Ölümsüz Aile	-	-	-	-	-	-
Pinokyo	-	-	-	-	-	-
Pollyanna	-	-	-	-	-	-
Uçan Sınıf	-	-	-	-	-	-
Vahşetin Çağrısı	-	-	-	-	-	-

Saygı kök değeri ifade edilmiş biçimlerine ilişkin, incelenen eserlerde bulunan örnekler aşağıda sunulmuştur:

*Vatan sevgisinin söylenmesi (doğrudan/dolaylı):* “...Vatanımı sevmeyeyim mi? Ah, vatanını sevmeyen adamdan nasıl aşk beklersin?” (Vatan Yahut Silistre, s. 9)

*Vatanın güzelliklerinden bahsedilmesi:* “...Anadolu dağları, ovaları, boz bulanık yaylaları ile bir renk cümbüşüdür.” (Aldı Sözü Anadolu, s. 27)

*Vatanseverliğin öğütlenmesi/yüceltilmesi:* “...Pekala! Siz de bizim gibi vatan yolunda ölmek istiyorsunuz. Çabanız Allah katında karşılıksız kalmaz. Hayatınız giderse adınız kalır.”... (Vatan Yahut Silistre, s. 24)

*Vatan için fedakârlık yapmak:* “...Vatan uğrunda her şeyi feda etmeye kendimi herkesten daha çok hazır hissederken, on yedi yaşındaki bir kız kadar olamadım.”... (Vatan Yahut Silistre, s. 24)

*Millî değerlerin/özelliklerin yüceltilmesi:* “...Anadolu alıyla moruyla, ırmağıyla, çayıyla, ormanıyla, harmanıyla manilerdedir. Maniler Anadolu'nun giysisinde oya oya işlenmiş, damga damga mühürlenmiş, pul pul güzelliklerdir.” (Aldı Sözü Anadolu, s. 90)

## Yardımseverlik kök değerine dair bulgular

İncelenen Türkçe eserlerden yardımseverlik değerine ait bulgular Tablo 22’de, çeviri eserlerden elde edilen bulgular Tablo 23’te gösterilmektedir:

**Tablo 2217.** Türkçe eserlerdeki yardımseverlik değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	İyiliğin/ yardımın öğütlenmesi/ yüceltilmesi	Birine yardım etme/ iyilik yapma /yardımlaşma	İyiliğin / yardımın ödüllendirilmesi	Başkasının iyiliğini isteme/ düşünme	Fedakârlık yapmak	f
Yankılı Kayalar	7	18	4	7	-	36
Gümüş Kanat	2	14	4	11	-	31
Sevdalı Bulut	5	11	8	1	6	31
Göl Çocukları	5	16	-	3	-	24

Parbat Dağı'nın Esrarı	12	8	-	3	-	23
Altın Işık	3	14	-	5	-	22
Aldı Sözü Anadolu	10	10		1		21
Yer Altında Bir Şehir	-	11	-	4	3	18
Dede Korkut Hikâyeleri	4	12	1	-	-	17
87 Oğuz	1	10	1	1	2	15
Halime Kaptan	-	12	-	2	1	15
Ömer'in Çocukluğu	7	7	-	-	1	15
Eşref Saat	12	2	-	-	-	14
Benim Küçük Dostlarım	3	8	-	1	1	13
Bir Küçük Osmanlık Vardı	4	9	-	-	-	13
Osmanlık	1	9	-	-	-	10
Yürekdede ile Padişah	1	4	-	3	-	8
Dünya Çocukların Olsa	1	6	-	-	-	7
Serçekuş	2	3	-	2	-	7
Şimdiki Çocuklar Harika	2	5	-	-	-	7
Dokuzuncu Hariciye Koşuşu	-	6	-	-	-	6
Tanrı Misafiri	2	4	-	-	-	6
Şermin	1	1	-	3	-	5
Yalnız Efe	1	4	-	-	-	5
Vatan Yahut Silistre	-	3	-	-	1	4

**Tablo 23.** Çeviri eserlerdeki yardımseverlik değer ifadelerinin frekans tablosu

Eser Adı	İyiliğin/ yardımın öğütlenmesi /yüceltilmesi	Birine yardım etme/iyilik yapma/ yardımlaşma	İyiliğin/yardımın ödüllendirilmesi	Başkasının iyiliğini isteme/ düşünme	Fedakârlık yapmak	f
Gümüş Patenler	6	25	4	3	5	43
Çocuk Kalbi	8	22	9	-	-	39
Oz Büyücüsü	3	17	9	2	2	33
Andersen Masalları	3	19	2	1	4	29
Beyaz Zambaklar Ülkesinde	9	11	2	3	4	29
Pollyanna	3	12	4	9	-	28
Şeker Portakalı	2	17	-	1	4	24
Heidi	2	15	-	6	-	23
Seksen Günde Dünya Gezisi	4	12	2	1	3	22
İnsan Ne ile Yaşar	2	17	2	-	-	21
Mutlu Prens	8	10	3	-	-	21
Momo	3	12	-	3	-	18
Define Adası	-	11	-	3	2	16
Tom Sawyer'ın Maceraları	3	8	1	1	-	13
Beyaz Diş	2	6	3	1	-	12
Ölümsüz Aile	-	10	-	1	1	12
Pinokyo	4	5	3	-	-	12
Beyaz Yele	-	9	-	2	-	11
Sol Ayağım	-	11	-	-	-	11
Vahşetin Çağrısı	-	9	-	-	-	9
Uçan Sınıf	2	5	-	1	-	8
Yaşlı Adam ve Deniz	-	7	-	-	-	7
Değirmenimden Mektuplar	-	6	-	-	-	6
Alice Harikalar Diyarında	-	5	-	-	-	5
Peter Pan	-	4	-	-	-	4

Yardımseverlik kök değeri ifadelerine ilişkin, incelenen eserlerde bulunan örnekler aşağıda sunulmuştur:

İyiliğin/yardımın öğütlenmesi/yüceltilmesi: "...bulut kardeş yardım etsene Ayşe kıza!..." (Sevdalı Bulut, s. 35)

Birine yardım etme/iyilik yapma/yardımlaşma: "...devden seni kurtardım, demiş delikanlı, öldürdüm onu. Ben bu yoldan böyle gideceğim. Bekle beni. Dönüşte alırım seni, götürürüm buradan." (Sevdalı Bulut, s. 68)

İyiliğin/yardımanın ödüllendirilmesi: "...o yavrucağ bütün kasabaya mutluluk getirdi ve şimdi onlar da Pollyanna'yı birazcık olsun mutlu edebilmek için uğraşıyorlar."... (Pollyanna, s. 283)

Başkasının iyiliğini isteme/düşünme: "...Babamızı kurtarmamız lazım anneciğim! Dedi." (Gümüş Kanat, s.38)

Fedakârlık yapmak: "...Bulut bunu böyle dedi, der demez de başladı Ayşe kızın yolunda canını feda etmeye, yağmur olup yağmaya." (Sevda Bulut, s. 35)

## Sonuç

Elde edilen bulgular, incelenen eserler arasında kök değerlerin eşit ya da birbirine yakın oranlarda yer almadığını ortaya koymaktadır. Toplam değer ifadelerinin sayıları ve bu ifadelerin eserler arasındaki dağılımlarına bakıldığında, değer ifadelerinin eserler arasında büyük farklılıklar gösterebildiği görülmektedir. Adalet değeri, Türk ve çeviri kitaplarda en az yer verilen değer durumundadır. Adalet ifadesi bulunmayan dört kitap tespit edilmiştir (Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Gümüş Kanat, Yer Altında Bir Şehir, Beyaz Yele). Ayrıca, Türkçe eserlerde belirlenen toplam adalet ifadelerinin (%36) üç kitapta toplandığı görülmektedir (Altın Işık, Osmancık, Yalnız Efe). Bu üç kitapta da adil karar vermeye çalışan, hak arayan ve adaleti karakter özelliği haline getiren ana karakterlerin yer alması, bu durumu ortaya çıkarmaktadır. Adalet ifadesinin yoğun olduğu diğer bir kitap ise "Halime Kaptan"dır. Bu eserdeki ana kahramanın adalet ve eşitlik arayışı içinde olması, bu görüşü destekler niteliktedir. "Altın Işık" ve "Osmancık" eserlerinde ise devlet yöneticisi kahramanların bulunması ve bu kahramanların vermek zorunda oldukları kararlar, adaletin ifade edilebilmesi için uygun bir ortam sağlamaktadır. Çeviri eserlerde ise adalet ifadeleri, kitaplar arasında daha eşit bir dağılım göstermektedir.

İncelenen kitaplar arasında değer ifadelerinin daha eşit ağırlıkta dağılım gösterdiği değerlerden biri de dostluktur. Her bir kitapta dostluk değerinin yer alma olanağı bulunduğu gözlemlenmektedir. Dostluk değerinin daha sık yer aldığı kitaplara bakıldığında bunların genellikle çocuk kahramanlar içerdiği görülmektedir. "Parbat Dağı'nın Esrarı", "Şimdiki Çocuklar Harika", "Uçan Sınıf" bunlara örnek olabilir. Bu dostluk değerinin çocuklar aracılığıyla daha kolay aktarılabilmesi sonucuna varmamızı sağlamaktadır. Çocuk kahramanların birlikte oynamaları, kolaylıkla dost olmaları, kibar ve saf olmaları bu açıdan etkili görünmektedir. Dostluk değerinin az bulunduğu kitaplara bakıldığında ise "Yürekdede ile Padişah", "Vatan yahut Silistre" gibi yetişkin kahramanların bulunduğu kitaplarla karşılaşmaktadır. Ayrıca dostluk değerinin çoğunlukta olduğu kitaplar genellikle doğrudan çocuklar için yazılmış eserlerdir. Dostluk değerinde en az kullanılan değer ifade biçimi ise "Barışın öğütlenmesi/yüceltilmesi" olmuştur.

İncelenen Türkçe kitaplar içinde dürüstlük değeri en az sıklıkla tespit edilen ikinci değerdir. Çeviri kitaplarda ise en az belirlenen dördüncü değerdir. Dürüstlük değerinin kitaplardaki dağılımı, adalet değerindeki gibi bazı eserlerde yoğunlaşmaktadır. Dürüstlük değeri aktarımı belirlenmeyen iki kitap görülmektedir (Vahşetin Çağrısı, Ömer'in Çocukluğu). Belirlenen kitapların çoğunluğu kurgusal metinler olmakla birlikte değer ifadelerinin sıklıkla yer aldığı "Benim Küçük Dostlarım" ve "Beyaz Zambaklar Ülkesinde" diğer kitaplardan ayrılmaktadırlar. Bu eserler, yazarın görüşlerinin okuyucuya doğrudan aktarıldığı, yararlı nasihatlerin bulunduğu kitaplardır. İki kitapta da değer aktarımının çoğunlukla "dürüstlüğün öğütlenmesi/yüceltilmesi" ifadesiyle yapılmasının nedeni böyle yorumlanabilir.

Öz denetim değerine ilişkin ifadelerin dağılımına bakıldığında, "Eşref Saat" kitabının diğer eserlerden ayrıştığı ve daha fazla değer ifadesi taşıdığı görülmektedir. Öz denetim ifadelerinin çoğunluğu, "öz denetimin öğütlenmesi/yüceltilmesi" biçiminde gerçekleşmektedir. Eserin deneme türünde ve

okuyucuyla doğrudan bir iletişim kurması bunda rol oynamaktadır. Benzer şekilde çeviri kitaplar arasında öz denetim değerinin en yüksek sıklıkla görüldüğü "Beyaz Zambaklar Ülkesinde" de bir düşünce yazısıdır. Bu eserde de değer aktarımı, değerin doğrudan öğütlenmesiyle sağlanmaktadır. Bu eserlerden sonra öz denetim değerinin sıkça yer aldığı kitaplar, kahramanın eser boyunca kendisini geliştirdiği kitaplardır. Örnek olarak "Osmancık", "Sol Ayağım", "87 Oğuz" gösterilebilir.

Sabır değerini ifade biçimlerinin "sabırın öğütlenmesi/yüceltilmesi" ve "zorluklara dayanmak/azim göstermek" başlıkları altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu değere ait ifadelerin sıkça görüldüğü eserlerde genellikle kahramanlar, zorluklarla mücadele etmek zorunda kalan kişilerdir. "Sol Ayağım" ve "Yer Altında Bir Şehir" bu tür eserlere örnek teşkil etmektedir. Sabır değerinin en az yer aldığı kitaplara bakıldığında, kahramanların zorlu koşullarla karşılaşmadığı görülmektedir. Bu da sabır değerinin ifadesinde sıkıntı çeken kahramanların aktarım aracı olarak kullanıldığını desteklemektedir.

Saygı değerinin aktarımında en yaygın kullanılan aktarım tarzı, eserlerdeki kahramanların saygılı davranışlarıyla veya konuşmalarıyla bu değeri yansıttığı "saygılı davranmak/konuşmak" ifade biçimidir. Saygı değerinin ifadeleri arasında en az kullanılan ifade biçimi ise "öz saygı"dır. Bu ifadenin en sık kullanıldığı eserler ise "Pollyanna" ve "Beyaz Diş" kitaplarıdır. Bu eserlere bakıldığında, ana kahramanların öz saygısı yüksek karakterler oldukları görülmektedir. Saygı değerini, diğer değerlerle karşılaştırıldığında Türkçe eserlerde en çok yer verilen ikinci, çeviri eserlerde ise üçüncü değer olarak görülmektedir.

Sevgi, kitapların toplamında ve hem Türkçe hem de çeviri eserlerde en çok bulunan değer olarak öne çıkmaktadır. Bu durumun oluşmasında, sevgi kavramının pek çok farklı şekilde kendini gösterebilme özelliğinin etkili olduğu söylenebilir. Sevgi değerinin en az ifade edildiği kitaplara baktığımızda, "Define Adası" ve "Yaşlı Adam ve Deniz" görülmektedir. Değer eserlerde genellikle duyulan sevginin en yalın şekilde anlatıldığı "sevginin ifade edilmesi (doğrudan/dolaylı)" biçiminde aktarıldığı görülmektedir.

Sorumluluk değerini, incelenen Türkçe kitaplarda en sık bulunan dördüncü, çeviri eserler arasında ise beşinci değerdir. Sorumluluk değerini ifade taşımayan bir kitap bulunmamaktadır. Sorumluluk değerinin ifade edilif biçimleri arasında en yaygın olanı, kahramanın sorumluluk bilincini davranışlarıyla göstermesi ve sorumluluklarını yerine getirmesidir.

Vatanseverlik değerini, incelenen Türkçe kitaplarda altıncı en yüksek sıklıktaki değerdir. Çeviri eserlerde ise dokuzuncu sırada bulunmaktadır. Bununla birlikte, vatanseverlik değer ifadelerine hiç yer vermeyen on altı kitap incelenmiştir. Vatanseverlik değerinin sevgi veya saygı gibi geniş kullanım alanlarına sahip olmaması bunda etkili olabilir. Daha hassas ve tartışmalı bir değer olmasının da etkili olduğu söylenebilir. Değerini ifade biçimleri arasında en sık kullanılanı ise "millî değerlerin/özelliklerin yüceltilmesi"dir.

Yardımsızlık, toplam değer ifadesi sayılarına göre Türkçe kitaplarda en sık yer verilen beşinci değerdir. Çeviri kitaplarda ise dördüncü en yüksek sıklıktadır. İncelenen bütün kitaplarda yardımsızlık değerini tespit edilmiştir. Yardımsızlığın en yüksek sıklıkta yer aldığı çeviri kitap "Gümüş Patenler"dir. Türkçe eserlerden ise "Yankılı Kayalar" yardımsızlığı en yüksek sıklıkla işlemektedir. Yardımsızlık kitaplarda en çok "birine yardım etme/iyilik yapma/yardımlaşma" ifadesiyle gösterilmektedir.

### Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* <https://mufredat.meb.gov.tr> Adresinden 15 Subat 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. And Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. New York: Sage.
- (URL-1). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> Adresinden 15 Mayıs 2020 Tarihinde Erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, D. T. (2016). Üstün Yetenekliler İçin Değerler Eğitimi Dersinin Önemi. *Current Research in Education*, 2(2), 99-120.

### Kaynak Eserler

#### Türkçe Eserler

- Çalapala, R.(2019). *87 oğuz. Bilge Kültür Sanat*.
- Önder, M. (2008). *Aldı sözü Anadolu. Elips Kitap*.
- Gökalp, Z. (2018). *Altın ışık. Çağlayan Basım Yayın*
- Zorlutuna, H. N., (2020). *Benim küçük dostlarım. Ötüken Neşriyat*.
- Canat, H. N. (2020). *Bir küçük Osmançık vardı. Timaş yayıncılık*.
- Çakan A. (2020). *Dede Korkut Kitabı. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*.
- Safa, P. (2021). *Dokuzuncu hariciye koğuşu. Ötüken Neşriyat AŞ*.
- Dayıoğlu, G. (2019). *Dünya çocukların olsa. Altın Kitaplar Yayınevi*.
- Rado, Ş. (2020). *Eşref saat. Bilge Kültür Sanat Yayınları*.
- Örs, İ. (2020). *Göl çocukları.Nemesis Kitap*.
- Uçuk, C. (2021). *Gümüş kanat. Bilge Kültür Sanat*.
- Ilgaz, R. (2016). *Halime kaptan. Çınar Yayınları*.
- Buğra, T. (2006). *Osmançık. Ötüken Neşriyat AŞ*.
- Naci, M. (2020). *Ömer'in çocukluğu. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*.
- Dayıoğlu, G. (2020). *Parbat Dağı'nın esrarı. Altın Kitaplar Yayınevi*.
- Zarifoğlu, C. (2018). *Serçekuş. Beyan Yayınları*.
- Hikmet, N. (2021). *Sevdalı bulut. Yapı Kredi Kültür Sanat*.
- Fikret, T. (1965). *Şermin. Tevfik Fikret Vakfı Yayınları*
- Nesin, A. (2020). *Şimdiki çocuklar harika. Nesin Yayınevi*.
- Güntekin, R. N. (2017). *Tanrı misafiri. İnkılâp Kitabevi*.
- Kemal, N. (2018). *Vatan yahut Silistre. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*.
- Seyfettin, Ö. (2018). *Yalnız efe. Ötüken Neşriyat AŞ*.
- Boyunağa, A. Y. (2020). *Yankılı kayalar. Timaş Yayınları*.
- Tuğcu, K. (2020). *Yer altında bir şehir. Bilge Kültür Sanat*.



Zarifoğlu, C. (2019). *Yürekdede ile padişah*. Beyan Yayınları.

### Çeviri Eserler

Carroll, L. (2020). *Alice harikalar diyarında*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Andersen, H. C. (2017). *Andersen masalları*. Can Sanat Yayınları.

London, J. (2020). *Beyaz diş*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Guillot, R. (2018). *Beyaz yele*. Can Sanat Yayınları.

Petrov, G. (2020). *Beyaz zambaklar ülkesinde*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

De Amicis, E. (2013). *Çocuk kalbi*. Nar Yayınları.

Stevenson, R. L. (2014). *Define adası*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Daudet, A. (2017). *Değirmenimden mektuplar*. Bilgi Yayınevi.

Dodge, M. E. M. (2020). *Gümüş patenler*. Bilgi Yayınevi.

Spyri, J. (2018). *Heidi*. Bilgi Yayınevi.

Tolstoy, L. N. (2005). *İnsan ne ile yaşar*. Şule Yayınları.

Ende, M. (2017). *Momo*. Pegasus Yayıncılık.

Wilde, O. (2018). *Mutlu prens*. Bilgi Yayınevi.

Baum, L. F. (2017). *Oz büyücüsü*. Artemis Yayınları.

Babbit, N. (2017). *Ölümsüz aile*. Kültür Yayınları.

Barrie, J. M. (2019). *Peter Pan*. On Kitap.

Collodi, C. (2020). *Pinokyo*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Porter, E. H. (2020). *Pollyanna*. Artemis Yayınları.

Verne, J. (2020). *Seksen günde dünya gezisi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Brown, C. (2017). *Sol ayağım*. Nora Yayıncılık.

Vasconcelos, J. M. D. (2020). *Şeker portakalı*. Can Sanat Yayınları.

Twain, M. (2020). *Tom Sawyer'in maceraları*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kastner, E. (2021). *Uçan sınıf*. Can Sanat Yayınları.

London, J. (2019). *Vahşetin çağrısı*. Can Yayınları.

Hemingway, E. (2019). *Yaşlı adam ve deniz*. Bilgi Yayınevi.

**Ek 1: Değer Aktarımı Değerlendirme Formu**

Eser Adı:	Yazarı:		
Yayın Yılı:	Türü:		
Yayınevi:	Sayfa Sayısı:		
Kök Değerler	Değerin ifade ediliş biçimi	Sayfa Numarası	Toplam
1. Adalet	1.1 Adaletli davranmak		
	1.2 Adaleti öğütlemek/yüceltmek		
	1.3 Adil olanı belirtmek/adaleti savunmak		
	1.4 Adaletin yerini bulması		
	1.5 Eşitliği savunmak		
2. Dostluk	2.1 Dostluğun ifade edilmesi (doğrudan/dolaylı)		
	2.2 Dostça davranmak/konuşmak		
	2.3 Dostluğun öğütlenmesi/yüceltilmesi		
	2.4 Dostunu korumak/düşünmek		
	2.5 Barışın öğütlenmesi/yüceltilmesi		
3. Dürüstlük	3.1 Dürüstlüğün öğütlenmesi/yüceltilmesi		
	3.2 Dürüstçe davranmak/konuşmak		
	3.3 Sözünü tutmak		
	3.4 Doğruyu savunmak		
	3.5 Yalanın kötülenmesi/cezalandırılması		
4. Öz Denetim	4.1 Kendisi için gerekli olanın farkında olma		
	4.2 Kendisi için gerekli olanı yapma		
	4.3 Öz denetimin öğütlenmesi/yüceltilmesi		
	4.4 Kendini geliştirmeye çalışma		
	4.5 Duygularına/isteklerine hakim olabilme		
5. Sabır	5.1 Sabrın öğütlenmesi/yüceltilmesi		
	5.2 Zorluklara dayanmak/azim göstermek		
	5.3 Sabrın ödüllendirilmesi		
	5.4 Sabırlı olmak/davranmak		
	5.5 Sabırsızlığın kötülenmesi/cezalandırılması		
6. Saygı	6.1 Saygının ifade edilmesi (doğrudan/dolaylı)		
	6.2 Saygısızlığın kötülenmesi/cezalandırılması		
	6.3 Saygılı davranmak/konuşmak		
	6.4 Saygının öğütlenmesi/yüceltilmesi		

	6.5 Öz saygının belirtilmesi
7. Sevgi	7.1 Sevginin ifade edilmesi (doğrudan/dolaylı)
	7.2 Sevginin öğütlenmesi/ yüceltilmesi
	7.3 Sevginin davranışla gösterilmesi
	7.4 Merhamet/şefkat göstermek
	7.5 Sevileni korumak/düşünmek
8. Sorumluluk	8.1 Sorumlu davranmak/sorumluluğu yerine getirmek
	8.2 Sorumlu davranmanın öğütlenmesi/yüceltilmesi
	8.3 Sorumluluğun farkında olmak
	8.4 Sorumluluk almak
	8.5 Sorumsuzluğun kötülenmesi
9. Vatanseverlik	9.1 Vatan sevgisinin söylenmesi (doğrudan/dolaylı)
	9.2 Vatanın güzelliklerinden bahsedilmesi
	9.3 Vatanseverliğin öğütlenmesi/yüceltilmesi
	9.4 Vatan için fedakârlık yapmak
	9.5 Millî değerlerin/özelliklerin yüceltilmesi
10. Yardımseverlik	10.1 İyiliğin/yardımanın öğütlenmesi/yüceltilmesi
	10.2 Birine yardım etme/iyilik yapma/yardımlaşma
	10.3 İyiliğin/yardımanın ödüllendirilmesi
	10.4 Başkasının iyiliğini isteme/düşünme
	10.5 Fedakârlık yapmak

## 36. 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi

Güler TAÇYILDIZ<sup>1</sup>

Kaan GÜNEY<sup>2</sup>

**APA:** Taçyıldız, G. & Güney, K. (2023). 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 594-625. DOI: 10.29000/rumelide.1346225.

### Öz

Türkçe dersi, öğrencilerde okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmenin yanı sıra Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler vasıtasıyla da değer aktarımı gerçekleştirilmektedir. Ders kitabında yer alan metinlerde millî ve evrensel değerler tanınmakta, yaşatılmakta ve öğrenciyle birlikte geleceğe aktarılmaktadır. Bu nedenle Türkçenin öğretiminde temel araç olarak kullanılan metinlerin değer aktarımında önemi çok büyük olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında 8.sınıflarda okutulan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri (bilgilendirici, hikâye edici, serbest okuma) değerler eğitimi bakımından Schwartz'ın belirlediği değerler sınıflandırmasına göre incelenerek, çalışmanın yapılacak güncel araştırmalar için kaynak teşkil etmesi amaçlanmaktadır. Çalışma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Doküman incelemesi ve tarama yöntemi yapılarak verilerin toplanması sağlanmıştır. İçerik analizi tekniği ile de toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda Schwartz değerler ölçeğine göre incelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde tespit edilen değerlerin oranlar sırasıyla şu şekildedir: başarı (f:60); geleneksellik (f:58); öz yönelim (f:45); hazcılık (f:39); uyarılımlık (f:28); uyma (f:25); iyilikseverlik (f:24); güç (f:23); evrenselcilik (f:21) ve son olarak güvenlik (f:11) değerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Metinlerde en fazla başarı değerinin, en az ise güvenlik değerinin yer aldığı tespit edilmiştir. İncelenen kitaplar içinde Schwartz değerlerine en çok yer veren kitabın 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabı olduğu sonucuna varılmıştır. Kitaplarda değerlerin dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmektedir. Ayrıca değerlerin sıklıklarının da kitaplar arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Değer, metin, ders kitapları, Türkçe, değerler eğitimi

## Examination of the 8th grade Turkish textbooks in terms of values education

### Abstract

In addition to improving students' reading, writing, speaking, listening, visual reading and visual presentation, Turkish course also realizes the value by speaking the texts in Turkish textbooks. In the texts in the course publications, national and general values are accepted, kept alive and transferred to the future with the student. For this reason, it is considered to be of great importance in conveying the value of the texts used as the basic tool in the teaching of Turkish. These results were analyzed according to the values obtained by Schwartz in terms of evaluating the texts (informative, narrative, free reading) in the Turkish textbooks of the Ministry of National Education (MEB) Publications,

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB (Yozgat, Türkiye), guler.tacyildiz58@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4739-6324 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346225]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Sivas, Türkiye), guney.kaan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5141-9827

which were taught in 8th grades between 2010 and 2020, and for the current provisions to be evaluated. Intended to be a resource. The study is a descriptive study. Document inspection and scanning methods are geared towards removing configurations. Collection evaluations were analyzed with the content analysis technique. Conclusion Study The ratios of the values determined in the texts included in the 8th grade Turkish lesson reviews analyzed according to Schwartz values are as follows: success (f:60); traditionalism (f:58); you will miss (f:45); hedonism (f:39); stimulation (f:28); compliance (f:25); benevolence (f:24); power (f:23); universalism (f:21) and finally security (f:11) surveillance place were detected. It has been stated that the book that gives the most place to Schwartz values among the examined books is the 8th grade Turkish textbook of 2010. It is seen that the books do not show that the values are somehow dispersed. In addition, it was determined that the frequency of the values changed between the books.

**Keywords:** Value, text, textbooks, Turkish, values education

## Giriş

Sosyal yaşam kurallarının ekonomik ve sosyo-kültürel faktörlere bağlı olarak zaman içerisinde sanayileşmeyle birlikte farklılaşması, dünyayı daha huzurlu ve yaşanabilir kılan sevgi, hoşgörü, adalet, doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk gibi değerlere gereken önemi vermemeye neden olmuştur (Dilek, 2017). Oysaki, sevgi, saygı, hoşgörü, empati, adalet, eşitlik, yardımlaşma, sorumluluk, dürüstlük gibi birçok manevi, insani ve kültürel değerlerin kazanılması, korunması ve insanların çocukluk yıllarından itibaren kendi yaşamlarına geçirecek içselleştirebilmesi toplum yapısında ortaya çıkabilecek bazı sıkıntıları engellemesi açısından oldukça önemli kabul edilmektedir.

Değer insanların hadise, durum, varlık ve kişilere karşı meydana getirdiği hassasiyetleri olarak ifade edilmektedir (Yaman, 2012). Keskin (2016) ise değeri kaide niteliğinde olan, kişilerin hayatlarına yeni bir düzen veren, önem dereceleri farklı olan, istenilen gayeler ve durum ötesi hedefler şeklinde tanımlamaktadır. Değerler, olanı değil olması gerekenin yani idealin peşindedir (Yıldız vd., 2013). Fichter (2012) birey ve içinde bulunduğu toplum tarafından beğenilen, birey tarafından istenilen, bireye ve içinde bulunduğu topluma fayda sağlayan her şeyin değer ifade ettiğini belirtmiştir. Değerler değişkendir ve çevreden etkilenebilmektedir, çevreyle etkileşimle ortaya çıkabildiği gibi önceliği ve sonralığı da kişiden kişiye değişebilmektedir (Şen, 2007). Değerler arasında bir uzlaşıdan söz etmek mümkündür, örneğin demokrasi değerine sahip olan bireyler aynı zamanda anti demokratik anlayışa değer verememeleri beklenir (Özensel, 2003).

Değerler sistemine bakıldığında değerler konusunda birçok sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. En bilindik ve en çok kabul edilen sınıflamanın ise Spranger tarafından yapıldığı görülmektedir öyle ki, Spranger'in sınıflandırmasını ölçeğe Allport, Vernon ve Lindzey (1960) dönüştürmüşlerdir. Spranger değerleri altı gruba ayırmıştır. Değerler sınıflamasında önemli bir isim olan Rokeach ise değerleri amaç ve araç olarak iki başlıkta ele almıştır. Amaçlar temel değerler iken bu temel değerlere sahip olmak için kullanılan tüm materyaller ise birer araç olarak adlandırmıştır (Akbaş, 2004). Güngör (1993), değerleri teorik, siyasi, sosyal, estetik, iktisadi ve dinî değerler olarak altı grupta ele almıştır. Filiz (1998) ise değerleri farklı bir sınıflandırmaya tabi tutarak içerik ve araçsal olarak ikiye ayırmıştır (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Tezcan (1974) ise değerleri akrabalık, annelik ve babalık, kardeşlik, komşuluk, namus değeri, hemşerilik, eğitsel değerler, temizlik, siyasal ve ailesel değerler ile ekonomik ve dinsel değerler

olarak kategorilere ayırmıştır (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Nelson değerleri bireysel değerler, grup değerleri ve içtimai değerler olmak üzere üç grupta incelemiştir (Yazıcı, 2006).

Bu çalışmada değer sınıflaması Schwartz'ın Değer Sınıflaması merkeze alınmıştır. Schwartz ise değerleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik olmak üzere on grupta sınıflandırmıştır. Bu gruplarda toplam elli altı alt değer yer almaktadır. Schwartz insanların değişik şekilde birçok değere sahip olabileceğini ifade etmiştir. Schwartz birçok insan için önemli olmayan herhangi bir değerın bazı insanlar için önemli olabileceğini ifade etmiştir. Ona göre değerlerin güdüleyici bir özelliği bulunmaktadır. Değerler vakit ve değişik haller ekseninde gelişmeye devam eden genel gaye ve kazanımların temsilcileridir. Örnek olarak güç değerini önemli kılmak iş yerinde, okulda, hanede, arkadaşlar arasında ve başka hâllerde güce sahip olabilmek için çaba göstermek manasını karşılamaktadır (Özkul, 2007).

Schwartz kişisel ve kültürel olmak üzere değerleri iki seviyede ele almıştır. Kişisel seviyedeki çalışmalarda değerler, şahısların yaşamlarını yönlendirmedeki önem seviyelerine göre incelenirler. Değerleri kültür seviyesine göre ele almasındaki amaç ise toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal kurallara dayandırılan soyut düşüncelerle ilgili bilgi elde etmektir. Kültür seviyesindeki araştırma birimi kültürel topluluğun (millet, etnik grup) kendileridir. Bu iki seviye arasındaki farkın sebebi ise kişisel seviyede bireye yol gösteren değerler arasındaki dürtülerin kültürel seviyede özdeş nicelikleri sunmaması varsayımının bulunmasıdır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Schwartz'a göre değerleri temel olarak birbirinden ayıran muhtevanın, değerlerin anlattığı motivasyonel gaye tipleri olduğu belirtilmiştir. Schwartz değer tiplerinin üç evrensel ihtiyaçtan kaynaklandığını farz etmektedir. Bunlar şöyledir:

- a) Kişilerin organizmasına ait biyolojik kaynaklı temel ihtiyaçları,
- b) Kişiler arasında uyumlu ve başarılı sosyal etkileşim ihtiyaçları,
- c) Toplumların ve grupların süreklilik ve refah ve sosyal ihtiyaçları olarak söylemiştir (Schwartz, 1992).

Schwartz ele aldığı bu on değer grubunun esas gayesini ve ne söylediğini şu şekilde belirtmiştir.

1. Güç: Sosyal saygınlık ve itibar, kişiler ve kaynaklar üzerinde yer alan egemenlik ve kontrol.
2. Başarı: Toplumsal ölçülere dayalı olarak kişisel olarak başarıya uygun görülme (başarı gösteren, kabiliyetli, başarıma isteği olan yani hırslı) aydın ve kendine saygısı yerinde olan).
3. Hazcılık: Hoşa giden ve kişilerin kendileri için duyulan tatmin.(Hoşa giderlik, yaşamdan tat alma, rahatına düşkün).
4. Uyarılma: Yaşamında coşku, yenilik ve başkaldırma (yürekli, değişken yaşam, heyecanlı bir yaşam).
5. Öz-yönelim: Özgür fikir ve fiilleri seçme, ortaya çıkarma, bulma, yaratma, keşfetme(yaratıcılık, özgür, meraklı, titiz, kendi gayelerini seçen).

6. Evrenselcilik: İnsanlar ve tabiata sahip çıkmak, insanlığı sezebilmek, müsamaha göstermek (Açık düşünceli, bilgili, eşit, sulh içinde bir cihan, tabiat ile birleşme, çevreyi korumak).
7. İyilikseverlik: Birbirine yakın olan kişilerin refahının korunup arttırılması (yardımsever olma, davranışlarında doğru, merhamet eden, sadakatli, mesuliyet alan).
8. Geleneksellik: Bireylere sunulmuş olan dinin ve kültürün geleneksel ve düşüncelerin kabul görülmesi ve boyun eğilmesi (mütevazı, kadercilik, geleneklere hürmet, dindar).
9. Uygunluk: Başka kişileri kıracak onlara zarar verebilecek davranışların ve güdülerin daraltılması, Toplumsal beklenti ve kuralları bozmaya tenezzül etmemek (incelik, itaat eden, yaşlı ve büyüklere hürmet).
10. Güvenlik: Sosyal kabul olarak insan ilişkilerin ve şahsiyet güvenliğinin uyumluluğu ve kesinliği (millî güvenlik, toplumsal uyum, temizlik, iyiliklerin karşılığı aile emniyeti) (Sagiv ve Schwartz, 2000).

Schwartz'ın (1992) yaklaşımında temel hipotezine göre söylediği güdüsel gaye tipi bireysel seviyede değerleri birbirinden ayıklayan önemli bir yapıdır. İnsan tabiatında evrensel ihtiyaçları(biyolojik ihtiyaçlar, düzenli bir toplumsal etkileşim için lüzumlu görülen şartlar gibi) bilinçli gayeler şeklinde sembol hâline gelen değerler tüm kültürlerde karşılaşma ihtimali fazla olan değerlerdir.

İstenen değerler sisteminin toplumda var olabilmesi ise ancak değerler eğitimi ile mümkündür. Değerler eğitimi, kişileri ahlaksal boyutta kontrol etmeyi sağlamaktadır. Buna ek olarak, bireylerin dürüstlük, azim, çalışkanlık, sorumluluk, hoşgörü, otokontrol, merhamet, hak ve hukuka uygunluk, kişisel disiplin gibi konularda bilgi sahibi olmasını ve eğitilmesini sağlamaktadır (Belet ve Deveci, 2008; Altan, 2011; Schwartz, 1992).

Kültürünü bilen ve sahip çıkan bireyler yetiştirebilmek adına değerler eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Şentürk ve Aktaş, 2015). Değerler eğitimi yaşam boyu devam eden değerler kazandırma süreçleri olarak adlandırılmaktadır ve ilk olarak ailede başlamaktadır. Bu sebeple ailede verilen değerler kurgulanırken çocuk açısından oldukça dikkatli olunmalıdır (Yaman, 2012). Ailelerin değerlere sahip çıkması sonucunda verilen değerler eğitimi gerçekleşip davranışa dönüşebilmektedir, değerler eğitimi açısından önemli olan başka bir husus ise ebeveynlerin aile içerisinde tutarlı olmasıdır (Şahin, 2013). Ayrıca benlik ve karakter gelişiminin temeli ailede atıldığı için ailede sağlıklı bir ortamın oluşturulması önem arz etmektedir (Yaman, 2012). Anne ve babalar çocuklarının bu süreçte kararlı ve belli bir tutum içinde olmaları gerektiğini bilerek buna göre çocuğun özgürlük alanını belirlemelilerdir (Ulusoy ve Dilmaç, 2018).

Ailede başlayan değerler eğitimi okullarda verilen eğitim ile pekiştirilmeye çalışılmaktadır ve değerler okullarda belli bir plan ve program dâhilinde öğrenciye aktarılmaktadır (Yazıcı, 2006). Okullarda sadece toplumsal değerlerin değil evrensel değerlerin de öğrencilere kazandırılması sağlanmaktadır (Çelik, 2016). Eğitim kurumlarında değerler eğitiminin hedefleri arasında öğrencilerin dengeli, sağlıklı yerinde ve tutarlı bir kişilik meydana getirmesi de yer almaktadır (Aydın, 2010). İlkokuldan itibaren belirli değerleri öğrenciye kazandırmak ve bu değerleri sağlam yapı üzerinde kurmak için iyi bir zemin oluşturmak gerekmektedir. Bu sayede öğrenci bu değerleri benimseyip hayatına yansıtabilir, geliştirebilir ve hayatlarında aktif bir şekilde kullanabilir.

Değerler eğitimi verilirken kişilerin gelişim nitelikleri, kavrama tarzları, hazır bulunuşluk seviyeleri, ilgileri, gereksinimleri ve beklentileri dikkate alınması gerekmektedir. Soyut bir kavram olan değerler eğitimi öğrencilerin özümsemesi zordur. Bu nedenle değerler öğrencilere etkinliklerle kazandırılmalıdır. Masallar, öyküler, oyunlar, geziler veya gösteriler kazandırılacak olan değerlerle alakalı kullanılırsa öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler ve bu değerler somutlaştırıldığından dolayı öğrenciler değerleri kolay bir şekilde kavrayabileceklerdir (Aktepe, 2010).

Millî ve manevi değerlerini benimseyen, iyi ahlaklı, çevresine duyarlı, vatanına milletine faydalı, sağlıklı nesiller yetiştirmek eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Millî ve manevi değerler kavramı ile her ulusun kendine ait değerler sistemi kastedilmektedir. Bu değerler sistemi ulusal olduğu kadar millete de özgü olabilmektedir ve geleceğe aktarılması gerekmektedir. Türk ulusunun geçmişten gelen birçok değeri, kuralı ve hayat görüşü geleceğe aktarmak için vardır (Emer, 2014). Arslanoğlu (2005), Türk kültür değerlerini; cenaze gömme, düğün, sanat, bilim, örf, adet, yemek yeme şekilleri misafir ağırlama şekilleri olarak sıralamaktadır. Türklere aile yapısı ve akrabalık bağları önemlidir. Bu önemi gösteren en önemli yapı ise akrabalık ilişkilerini karşılayan kelimeler topluluğudur. Akrabalık ilişkilerini güçlendirmeyi devam ettiren en önemli değer kavramı ise misafirperverlik olarak bilinmektedir. Misafirperverlik değeri geçmişte var olan ve hâlâ günümüzde bu değer kavramını yitirmeyen bir terimdir. Karşılık beklemeden misafire yapılan hizmetler ise bu değere verilen önemi yansıtmaktadır (Batur ve Kaya 2012).

Değerler, toplumsal birlikteliği kuvvetlendirmektedir ve toplumda uyulması zorunlu olan toplum kurallarını saptamaktadır. Bir toplumun değerlerinde dejenerasyon meydana gelmesi durumunda o toplumda birlik ve beraberlik negatif yönde etkilenmektedir (Yaman vd., 2009). Değerlerin yaşatılması, korunması ve gelecek nesillere aktarılması hususunda eğitim kurumlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir, eğitimin değerlerden ayrı şekilde işlevsel olması düşünülmemektedir (Dilci ve Ağlar, 2022).

Değerlerle alakalı çalışmaları incelediğimizde değer öğretiminin hangi yöntemlerle olması gerektiği konusunda çeşitli yaklaşımlar olduğu bilinmektedir. Okul tarafından uygun bulunan değerler düz anlatım metoduyla iletilebileceği gibi modern değer eğitimi yöntemleriyle öğrencinin kendine ait değer sistemlerinin fark etmesi sağlanabilir. Değer öğretimi yapabilmek için kullanılması gereken yaklaşımlar şu şekildedir:

### **Değeri telkin etmek (Doğrudan öğretim yaklaşımı)**

Bu anlayışta “Yeterince söyleyeceksiniz ve daha sonra yeterince göstereceksiniz ki istediğiniz şekilde davranmaya başlayacaklardır” anlayışı hâkimdir (Welton ve Mallan, 1999; Schwartz, 2005). Çocuk yalan söylemez(dürüstlük) zamanında ödevini yapan iyi bir öğrencidir (sorumluluk). Büyüklerine karşı bağırarak konuşma yapmama (saygı) gibi söylemlerle değerleri telkin yöntemiyle öğrenciyi kazandırmak amaçlanmaktadır. Şen’e (2007) göre öğretmen öğrenciyi kazandırmak istediği değeri telkin yöntemi ağır basan metinler kullanarak bu değerleri kazandırabilir. Bu metot daha çok izcilik, ordu ve dini kuruluşlar tarafından tercih edilmektedir. Bu tür kuruluşlarda önemli bilinen insanlar ele alınmakta ve yeminler ezberletilmektedir. (Leming, 1997). Bu metodun okulda uygulamaya konulmasında öğretmenler aracılığıyla anlatılan etik vaziyetleri dinleme, esin kaynağı olan öyküler okuma, merasimlere katılma ve halka hizmetlere katılmaktır (Akbaş, 2004).



### **Ahlaki gelişim yaklaşımı**

Bu yaklaşımın gayesi öğrencilere ahlaki ikilemlerin hikâyelere serpiştirilerek verilmesi ve ahlaki yargıların açığa çıkarılmasıdır. Yapılan araştırmada Kohlberg ele alınan hikâyelerde farklı yaş gruplarına ait öğrencilerin bu hikâyelerde geçen değerlere farklı hüküm öne sürdüklerini belirlemiştir. Kohlberg'in yaptığı araştırmaların sonucuna göre bu dönemlerin üç kategori, altı basamaktan oluştuğu görülmektedir (Kohlberg, ve Hersh, 1977).

Bu metotta öğrencilere iki sonucu bulunan farklı hikâyeler ve farklı olaylar verilir. Öğrencilerin bu hikâyeleri ve olayları mantık süzgeçlerinden geçirerek ve tartışarak olması gereken değerlere erişmeleri sağlanır. Bu metot mantık çerçevesine uygun olarak ve kavrama prensiplerine (5N1K) dayanarak akıl yürütme süzgecinden geçirilir. Bu metot ile öğrencilerin olması gereken değerden çok tartışma sürecinde yaşadıkları farklı fikirlerin neler olduğunu tespit etmektir. Öğrenciye kazandırılacak değerlerin neler olduğu hangi öykülerde bulunduğu tespit edilerek öğrencilere düşünme fırsatı vererek daha sonra grup olarak tartışmaları sağlanarak gelişmeleri beklenir. Süreçte bahsedilen hikâyelerin ikilemli sonuçları karşılaştırılır. Daha sonra bu hikâyede geçen ikilemli sonuçlara öğrencilerin belirttikleri düşüncelerini diğer öğrencilere duyma fırsatı sağlanarak yeni çözümlere ulaşmaları beklenir. Verilen öykülerde kalıp değerler vermek yerine ikilemli sonuçlar vasıtasıyla öğrencilere rehberlik edilerek etik ilkeler edindirmeye çalışılır (Karatay, 2011).

### **Değer açıklama yaklaşımı (belirginleştirme)**

Bir diğer adı ile belirginleştirme yaklaşımında öğrencilerin kendine ait değerleri ve başka topluma ait değerleri fark etmesine ve bu değerlerin belirginleştirilmesine yardımcı olmak, bu değerlere öğrencilerin serbest olarak açık ve dürüst bir şekilde iletişime geçmelerini sağlamaktır. Öğrencilere hislerini, davranış biçimlerini ve değerleri incelemek belirli bir mantıksal çerçevede düşünmek hem de öğrencilerin duygusal farkındalığını aktifleştirerek yardım etmek hedeflenir. Kullanılan metotlar şöyledir: benzetim, rol oynama, örnek olaylar derinlemesine analiz etme çalışmaları, sınıf dışında yapılan faaliyetler ve küçük grup tartışmaları (Superka, 1976). Değer açıklama yani belirginleştirme yaklaşımı seçme, mükâfatlandırma ve hareket olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Öğrencilere zorlama yapmadan ve değer dayatma yapmadan bu üç aşamada değer aktarımı yapılır (Simon ve Leland-Kirschenbaum,1972; Akt. Akbaş, 2008).

### **Değer analizi yaklaşımı**

Değer analizi yaklaşımı kişinin kendi değerlerini meydana getirmesine ve hayat yeteneklerini ilerletmesine destek olmak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda içinde değer barındıran sorunlar rasyonalist, akla uygun, dizgesel bir biçimde incelenmektedir. Değer analizi yaklaşımında öğrenciler problemleri çözüme kavuşturmak için görüşlerini öne sürer, değerlendirmede bulunur ve sonuçlara ulaşır (Naylor ve Diem,1987). Değer analizi yaklaşımının amaçları şu şekildedir; öğrencilere değer objesini belli bir biçimde yorumlatmayı sağlamak, söz edilen değerler hakkında akılcı yorumlamalara ulaşmalarını sağlamak, sözü edilen değer hakkında mantıklı değerlendirmeleri öğretmek ve öğrencilere birtakım değerleri paylaşan gruba üye olabileceklerini benimsetmek (Bacanlı, 1999). Değer analizi yaklaşımında örnek olay yöntemi sayesinde öğrenci etik olarak düşünmeyi öğrenmekte ve bunun yanında bilimsel olarak sorunları çözme yönteminden yola çıkarak sosyal sorunlara uygulamayı kavramaktadır (Akbaş, 2004).

Okulda Türkçe dersinin rolü değer aktarımında büyüktür. Ayrıca okullarda verilen derslerin saatlerine bakıldığında Türkçe dersinin ders saatinin (5 ve 6. sınıfta altı saat, 7 ve 8. sınıfta beş saat) diğer derslerden fazla olduğu görülmektedir, bu anlamda da Türkçe dersinde öğrencilere aktarılan değerlere bakmak önemli görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programları (TDÖP) ile öğretilecek değerlerin neler olacağı, hangi değerlerin öğrenciye aktarılacağı belirlenmektedir. Bünyesinde değerler sistemi bulundurmayan bir programın işe yaramayacağından değerler sisteminde ele alınan konunun nasıl bir şekilde doğru olduğu ya da yanlış olduğu ve nelerin öğretilmesi gerektiği öğreticiye yol göstermesi için bu programlarda net bir şekilde yer verilmelidir. Bu nedenle okuldaki personelleri kapsayan değerler sistemini içine alan bir çalışma oluşturulmalıdır (Akbaba Altun, 2003).

TDÖP üzerinde yapılan değişiklikler ile Cumhuriyetin ilanından beri günümüze kadar ulaşan bir yapıdadır. Hazırlanan bu programların kendine göre kazandırılacak hedefleri, konuları ve bilim ile eş değer olarak gelişen yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Bu programlarda değiştirilmiş boyutlardan biri de kültürel aktarımdır. Dil insana ait olan kültürü aktarması bakımından en önemli araçtır. Bu yüzden dil kültürü aktarması bakımından ve düşünceyi hayata geçirmesi yönünden önemlidir. Düşünceler dil sayesinde dışa yansıtılmakta ve insanın toplum ile ilişkisini şekillendirmektedir. Bunlar birer kültürel ilkelerdir. Bu ilkeler dil ile yeni kuşaklara aktarılır. Bu yüzden kültür aktarımı dil sayesinde meydana gelir (Melanlıoğlu, 2008).

Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) tarafından oluşturulan Türkçe dersine ait program hedefler ve faaliyetler düzenlenerek öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerini, dilimizin zenginliğine vararak Türkçeyi etkili, doğru bir şekilde kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu şekilde öğrenci dile olan sevgisi artacak ve bu bilinci kavrayarak öğrenme ihtiyacı daha da artacaktır. Öğrenciyi kendini hayata hazırlamış bir şekilde birikimler verilmiş olacaktır (Özbay, 2013). Oluşturulmuş TDÖP’de değerler farklı bir başlık olarak alınmamış, metinlere serpiştirilmiştir. İlköğretim TDÖP’de Türkçe dersine doğrudan bir tanım ya da bir açıklama bulunmamaktadır. Fakat genel hedeflerde bu değerler net bir şekilde verilmiştir.

TTK tarafından oluşturulmuş 2005 Türkçe ders kitabında genel amaçlar kısmında değerler ile kazanımlara yer ayrılmıştır (MEB, 2006). 2005 TDÖP’de (6–8) yer alan “Okuma Metinlerinde Yer Verilmesi Gereken Nicelikler” başlığında geçen birtakım öğelerde metinlerde olması gereken değerler anlatılmıştır. Bu maddeler şöyle sıralanmıştır; “Bu metinlerde ulusal, kültürel ve etik değerlerimize ve ulusumuzun bölünmez bütünlüğüne karşıt olarak birtakım aykırı niteliklere yer verilmemelidir. Metinlerde öğrencileri, toplumu başkalaştırmaya sebep olacak bölücü, tahrip edici ve ideolojik söylemlere yer verilmemelidir. Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine uygun bulunmayan, demokrasiye uygun olmayan değerlere yer verilmemelidir. Metinler, öğrencinin gelişimini sağlayacak ve öğrencilere sanatsal bir incelik kazanmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.” (MEB, 2006).

2006 TDÖP, Türkçe ders kitaplarında bulunan tema ve alt tema kavramları siyasal, sosyal, estetik gibi değerleri barındırmaktadır. Sosyal değerlere hitap eden alt temalar ise şunlardır: ulus sevgisi, yurt sevgisi, misafirperverlik, Türk önderleri, dostluk, dayanışma, sorumluluk, affetme. Siyasal değerlere hitap eden alt temalar: insan hakları, kişisel haklar, hakkını arama, özgürlüklerdir. Güzel sanatlarımız, hayal, çevremiz, mizah, tiyatro, güzellik gibi alt temalar ise estetik değerlerin temelinde yer alan alt temalardır (İdi Tulumcu ve Tulumcu,2015).

2015 TDÖP ile önceki programları değerler eğitimi bakımından karşılaştırdığımız zaman 2015 TDÖP’nin değerler eğitimine daha fazla ağırlık verdiği görülmektedir (MEB, 2015). Bu iyi bir gelişmedir

fakat MEB (2006) tarafından hazırlanan önceki programda olduğu gibi değerlerin ne şekilde kazandırılacağı, hangi değerlerin öne çıkarılması gerektiği ile ilgili yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bundan dolayı Türkçe dersinde yapılan değerler eğitiminden hedeflenen sonuçlar almayı negatif etkileyeceği düşünülmektedir (Kardaş ve Cemal, 2017).

2018 TDÖP’de değerler kendine yer bulmuş ancak bu programda değerlerden detaylı bir şekilde bahsedilmemiştir. Oluşturulmuş olan TDÖP’de ele alınan değerlerimiz farklı bir program ya da öğrenim becerisinde, konuda yer verilmemiştir. Fakat eğitim sürecinin tamamında nihai amacı ve belirli bir manevi hissiyatı olan bu değerlerimiz TDÖP’nin her yerinde her noktasında yer verilmiştir. Oluşturulmuş olan TDÖP’de belirlenmiş olan kök değerler başlığı altında önemli değerlere yer verilmiştir. Bu kök değerler: sevgi, saygı, dostluk, vatanseverlik, sabır, adalet, doğruluk, otokontrol, sorumluluk, yardımseverlik şeklinde sıralanmıştır. Oluşturulmuş olan bu değerler öğretim sürecinde yalnız başına ve ilişki içinde olduğu alt değerlerle ve kök değerlerle uygulanırsa yeniden yaşam elde edecektir (MEB, 2018).

Öğretim programında yer verilen kazanımlara bu kazanımların alt açıklamalarına derslikler ve eğitim basamakları seviyesinde bu değerler, yetenekler ve yetkinlikler çerçevesinde bir bütün içinde ve bakış açısıyla hazırlandığı bu şekilde diğer derslerle, günlük yaşamla ve değerler perspektifiyle bütünleşmiş ve yeni bir öğretim programı ortaya çıkmıştır. 2018 yılına ait TDÖP’ye baktığımız zaman bazı alt temalar ile temaların değerler eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir (MEB, 2019).

Derste kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Bu materyaller dersin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ders kitapları Talim Terbiye Kurulu tarafından oluşturulmuş olan Türkçe Öğretim Programı (TÖP)’e göre oluşturulmaktadır (Bulut ve Orhan, 2012). Ders kitapları eğitim adına kullanılan materyallerdir. Bu materyaller aynı zamanda içine öğrencinin duyuşsal, bilişsel yönünü de temel alarak zengin materyaller olarak öğrenciye sunulur (Çeçen ve Çiftçi 2007). Ders kitabının içeriklerine bakıldığında ise metinlerde millî ve evrensel değerlerin tanımı yapılır, uygulanır ve öğrenciyle birlikte geleceğe aktarılır. Bu yüzden Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinlerin değer aktarımı önemlidir (Susar Kırmızı, 2014).

Dersler için hazırlanan kitaplar eğitime yön veren önemli bir parçadır. Hazırlanan bu ders kitapları öğrenciler için şahsiyetlerinin gelişmesinde ve zihinsel olarak gelişmelerinin tamamlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Anadil öğretilirken dört temel beceri, görsel okuma ve öğrenciye sunulan becerilerin başarısı hazırlanan ders kitaplarının kalitesiyle ilgilidir. Değerler ve anadil öğretilirken hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinler ise daha önemli hâle gelmektedir. Bu kitaplarda yer verilen metinler vasıtasıyla öğrencilere Türkçenin yapısını, zarafetini, güzelliklerini fark etmelerini, kurallara hâkim olmalarını ve Türk lisanını akıcı bir biçimde kullanmalarını sağlanmaktadır (Özbay, 2013).

Kültür aktarımının hiç şüphesiz önemli vasıtalarından biri de Türkçe ders kitabına yerleştirilmiş olan metinler olarak kabul edilmektedir. Türkçe Öğretim Programları temel alınarak Türkçe ders kitapları hazırlanmaktadır. TDÖP’deki hedeflere uygun olarak düzenlendiği takdirde Türkçe ders kitapları gayesine ulaşacağı düşünülmektedir (Okuyan Yazıcı, 2012). Öğretim programında belirlenen kazanımları öğrenciye edindirmek için bu kitaplar vasıtasıyla eğitim seviyeleri daha önceden belirlenmiş ve kademe kademe metinlere serpiştirilmiş kelimeler olması gereklidir. "Kitapların hazırlanmasında, Demir’in (2006) ifadesine göre, ders kitabı yönetmeliği, program rehberliği veya müfredat programları tarafından belirlenen sözcük ve kavram sayılarının alt ve üst sınırları göz ardı edilmiştir."

İnsanlar doğuştan dil öğrenme ve konuşma kabiliyetine sahip bir şekilde dünyaya gelir. İnsan doğduğu toplumun kültürünü ve dilini özümsemektedir ve kendi hayat felsefesini, estetik dünyasını, dünyevi zevklerini içinde bulunduğu toplumun ve yerin etkisinde öğrenmektedir. Dili güzel bir şekilde kullanmak ve iyi öğrenmek için ilk önce dilin sevilmesi gerekmektedir. Bunun için ancak o dille yazılmış güzel metinleri okumak, onları iyi anlamak ve doğru incelemekle gerçekleşir (Aktaş ve Gündüz, 2013). TDÖP'ye göre düzenlenen Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinler hem değer aktarımı yapmakta hem de anlama ve anlatma becerileri, görsel okuma, görsel sunu kazandırmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinlerde millî ve evrensel değerler tanıtımı yapılır, uygulanır ve öğrenciyle birlikte geleceğe aktarılır. Bu yüzden Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin hususen değer iletimi önemli bir görevdir (Susar Kırmızı, 2014). Bu metinlerde yer alan değerler öğretim programından alınarak hazırlanmış, etkinliklere serpiştirilmektedir (Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013). Bundan dolayı metinlerin seçimine dikkat edilmeli, öğretimsel amaçlara uygun metinler seçilmelidir. Tutum, değer ve davranışların kazandırılmasında öyküleyici metinlerin kullanılması uygundur (Sallabaş, 2012).

Türkçe Öğretim Programı'nda (1-8), ders materyalinde yer alan metinlerin taşınması gereken nitelikler şu şekildedir (MEB, 2019);

1. Ders materyali alanında tanınan ve toplum tarafından benimsenmiş yazar ve yapıtlardan kültürel değeri bulunan metinlerden seçilmelidir. Bu metinlerde Balkan Türkleri ve Türk Cumhuriyetlerine ait edebiyat yapıtlarına imkân tanınabilir.
2. Ders kitaplarına alınan bu metinler yazarın yapıtından alınmalı, ikinci aktarıma yer verilmemelidir.
3. Ders materyalinde yazar tarafından oluşturulan "Bu kitap için yazılmıştır. İfadesi barındıran tekstlere başvurulmamalıdır. Sadece ilköğretim 1.sınıf ders materyallerinde materyalleri oluşturan yazar ve yazarlar aracılığıyla en fazla iki tekste yer ayrılabilir.
4. Herhangi bir sınıf seviyesi için seçilen tekst başka bir sınıf seviyesinde aynı yayınevine ait materyalden seçilmemelidir.
5. Öğrencinin metinlerde hislerini, fikirlerini zenginleştirmek adına şair ya da yazardan en fazla iki tekste yer verilmelidir. Bunlara serbest okuma tekstleri hariç ve aynı yazarlar tarafından oluşturulan tekstler dâhildir.
6. Dünya edebiyatından alınmasına karar verilen tekstler doğru ve nitelikli tercümelerden alınmalıdır.
7. Ders materyallerine alınan serbest okuma metinleri, estetik değeri yüksek, nitelikli ve temaları destekleyecek şekilde olmalıdır.
8. Ders materyaline alınamayan uzunluktaki öykü, roman, destan, tiyatro gibi metin çeşitlerini yapıtlardan alınan alıntılarda bağlamın korunabilmesi için metnin girişinde yapıttan ayrılan bölümlerin özeti sunulmalıdır. Yapıtlardan ele alınan bölümlere dair ayrıntısı çok fazla olmayan açıklama verilmelidir.

9. Eğitim yönünden öğrencilere uygun olmayan ifadeler (kötü söz, sövgü, şiddet, kötü örnek oluşturabilecek davranışlar vb. barındıran nitelikler) tekstin bütünlüğünü bozmadan çıkarılmalıdır.

10. Metin yazarlarının söyleyişinden ya da dönemin Türkçe söyleyiş niteliklerinden kaynaklı yazım ayrımları temel alınarak hata kabul edilemez. Tekstler arasında yer alan o döneme ait farklılıklara(yazım ve imla) yönelik izahlar dipnot olarak verilmelidir.

11. Ders kitaplarında haber metni, öz geçmiş, dilekçe, gazete haberi, zabıtname, reklam, bloklar, sosyal medya uygulamalarında bulunan yazı çeşitlerinde ders kitabının yazarı tarafından yazılan metinler kullanılabilir. Bu çeşitlere 3. ve 5. madde dâhil edilemez.

12. Ders kitaplarında ele alınan metinlerin hedef ve temalara elverişli olarak metnin tamamını korumak kaydıyla bazı kısımlar çıkarılarak kısaltılabilir. Çıkarılan kısımlar yay ayrı içinde üç nokta ile gösterilmelidir.

13. Farklı metinler içinde bulunan kimi bağımsız ve kendi içinde bir bütünlüğe sahip fıkra, hatıra, güldürücü hikâyelerin vb. kısımları tekst olarak ele alınabilir.

14. Ders kitaplarını oluşturan şair ve yazarların hayat hikâyelerinde sadece edebî tarafı verilmelidir.

Metinlerde örtülü anlamlar da bulunmaktadır. Bu örtülü anlamlar metinlerde bildirişim özelliklerinin yansımaları sağlamaktadır. Özellikle ders kitaplarını sağlayan komisyon ya da yazarlar bu bildirişimleri sağlayan metinleri göz ardı etmemektedir. Oluşturulan ders kitaplarında bildirişim yönü iyi olan metinler seçilerek basit tekstlerin seçiminden kaçınılmaktadır. Bu sayede öğrencide okuma sevgisi artarak daha fazla kitap ile ilgilenmeye başlamaktadır (şen, 2008).

Oluşturulan bir kurmaca metin öğrenciye estetik zevk vermenin yanında değerler eğitimi açısından eksikliklerini tamamlamaktadır. Bu sayede öğrenci eksikliklerini görerek kendini daha rahat tanımaya başlamaktadır. Oluşturulan metinler iyi bir şekilde oluşturulmuşsa öğrencinin yaşam biçiminin, olaylara bakış açısını değiştirebilmektedir. Bu metinlerde sanatsal değeri olan tiyatro, hikâye roman gibi metinler hatırlatılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2013). Öğrencinin eğitim boyunca okuduğu kitaplar ve ders kitaplarında yer alan metinler öğrenciye değerler kazandırmada önemli bir işleve sahiptir. Metinlerde yer alan değerler öğrencinin hayatını etkileyeceğinden bu tür metinler seçilirken evrensel değerlere dikkat edilmelidir (Külünkoğlu, 2010).

Türkçenin öncelikli amacı okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini geliştirmektir. Bu dört temel beceri geliştirilirken öğrenci duygu ve düşünceyi ifade etmekte zorlanmamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Türkçe dersi aynı zamanda öğrenciye fikir gücü katmakta, sözcük hazinesi yanında yeni kavramlar öğrenilmesini sağlamakta ve gelişen olaylara farklı açıdan bakılmasını sağlayarak yeni fikirler öne sürülmesini sağlamakta ve hayal gücü geliştirmektedir. Aynı zamanda öğrenciler Türkçe dersi ders kitabındaki metinlerde geçen olaylara duygusal yaklaşarak sevinç ve üzüntülerini ekleyebilmektedir (Öz, 2003). Türkçe dersi, öğrencilere dilin önemine vurgu yaparak, sosyal yönüyle öne çıkan bir derstir. Bu derste ele alınan metinler, dilin inceliğini en güzel şekilde sergileyerek öğrencilerin farklı düşünceler üretmelerini, estetik duygularını geliştirmelerini ve millî değerlere sahip çıkan bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2005).

1739 sayılı MEB Temel Kanunu tetkik edildiğinde Türk ulusunun millî, etik, manevi ve insani değerleri kabul eden Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı, kültürel değerlere sahip çıkan ve onları geliştiren, ailesini seven, vatanını seven ve daima ileriye götürmeye çalışan insan haklarına saygılı Anayasanın ilk bölümlerinde yer verilen ilkelerine dayanan laik ve sosyal hukuk devleti olarak Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı vazifesini bilen sorumluluğunu yerine getiren ve bunları hayatına mal etmiş yurttaşlar yetiştirmeyi gaye edinmiştir. Bu sistemde temel amaç değerler eğitiminin öğrenciye aktarılabilmesi için Türkçe dersi içerik özelliği uygundur (Doğan ve Gülüşen, 2011).

Türkçe dersinde yer alan metinler toplumsal varlığın sürmesini ve Türk kültürünün aktarılmasını sağlayan bir yapıdadır. Bu dersler sayesinde evrensel ve millî değerler eğitim ile gelecek nesillere iletilmesinde etkisi önemlidir (Susar Kırmızı, 2014). Türkçe dersine düşen önemli paylardan biri de değerlerin öğrenciye iletilmesi ve eğitim yoluyla kazandırılmasıdır. Çocuklar için oluşturulması planlanan ve Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinler değerler dünyası ve değerler yargısı açısından oluşturup sağlamlaştırılmalıdır.

21. yüzyılda dijital dönüşüm ile toplumun dinamikleri değişime girmiştir, değişimler ise sosyal dönüşüme yol açarak bireyde olması istenen özellikleri etkilemiştir (Dilci ve Ağlar, 2022). 21. yüzyılda bireylerden beklenen, temel beceriler millî, manevi aynı zamanda evrensel değerleri bilme, bireysel ve sosyal olarak bu değerlere sahip çıkma, önem verme, estetik bir zevk kazandırma becerileri başta gelmektedir. Türkçe dersinde farklı eserler aracılığıyla da anlama ve anlatma becerileri geliştirmesi hedef alınarak bu edebi eserlerde bulunan değerler öğrenciye iletilmektedir (Yaman vd., 2009). Türkçe dersleri işlenen edebi metin yöntemi sayesinde öğrenciye karakter öğretimi, değer iletimi ve etik değerlendirme şeklinde kullanımı ve aynı zamanda değer çözümlemesi metodu için uygundur. Bu metotları öğretmek adına örnek durumların ve vakaların olması gerekmektedir. Bu değerleri öğrenciye kazandırmak için bu tür değerler sistemine sahip edebî metinler bulunmalıdır. Bu değerler en çok edebî eserlerde bulunmakta ve karakter eğitimi bu eserler sayesinde verilmektedir (Karatay, 2011).

Değerler ve değerler eğitim konusu ile ilgili son yıllarda yapılan tez çalışmalarına bakıldığında; Aral (2008), 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 19 metni incelediği çalışma sonucunda 6.sınıf Türkçe ders kitabında en fazla bağımsızlık, dini değerler, saygı, sevgi ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığını tespit etmiş ve metinlerde sağlıklı olmaya önem verme, hoşgörü ve temizlik değerlerine ise yer verilmediği belirlemiştir. Akyol (2010) ise 6. sınıf ders kitaplarında yer alan sevgi temasını değerler eğitimi bakımından incelemiştir ve sonucunda incelenen kitaplarda doğrudan sevgi değerine yer verilmediği görülmüştür. Külünkoğlu (2010), 1-5 sınıflar için beş farklı yayınevine ait ders kitapları, öğretime ait kılavuz kitapları ve öğrenciler için oluşturulmuş çalışma kitaplarından meydana gelen 15 kitabı incelediği çalışma sonucu en fazla doğa sevgisi değerine rastlamıştır.

MEB Yayınları tarafından oluşturulmuş 6. 7. 8. sınıflara ait Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve serbest metinler dini ve etik yönden ele aldığı çalışmasında metinlerde dini değerlerin yeterince ele alınmadığını tespit edilmiştir. Biçer (2013) ise çalışmasında Mehmet Akif Ersoy'un Safahat'ında yer alan şiirleri MEB'in belirlediği değerlere göre inceleyerek Safahat'ın değer eğitimi açısından 607 değerle zengin olduğunu ve Türkçe öğretimi için yararlanılabilecek kaynak olduğu sonucuna varmıştır. Çapoğlu ve Okur (2015), ise toplam yedi adet 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçtiği otuz üç adet şiiri incelemiş ve 104 adet değer ifadesine ulaşırken, en fazla insan sevgisi değerine rastlamıştır. Aytekin (2015) tarafından ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri Schwartz'ın değerler sınıflandırmasına göre incelediği çalışmasının sonucunda incelenen kitaplarda en fazla başarı ve

geleneksellik değerlerinin yer aldığını tespit etmiştir. Çalışkan (2016) ise dünya edebiyatından 30 yapıtı incelediği çalışmasında en çok aile ve arkadaşlık değeriyle karşılaşmıştır.

Doğan (2017) Seyrânî'nin şiirlerindeki değerlerin ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alabilirliği bakımından incelemesi sonucunda şiirlerin içerdiği sevgi, duygular, toplum hayatı, kişisel gelişim, okuma kültürü, zaman ve mekân, sağlık ve çevre, tabiat ve evren, Millî kültür temalar bakımından ortaokul Türkçe ders kitaplarına alınabileceği sonucuna varılmıştır. Kâhya (2018) yaptığı çalışmada 2017-2018 eğitim senesinde ortaokulda (5.6.7.8. sınıf) verilen MEB, Başak, Ez-De ve Dörtel Yayınları Türkçe kitaplarındaki faaliyetleri değerler yönünden incelemiştir ve temaların ve değerlerin sınıf seviyelerinde belirli olarak dağıtılmadığı fark etmiştir.

Topbaş (2019) ise MEB yayınları 6.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 30 metinde en fazla ulusal değerlerin yer aldığını tespit etmiştir. Tema olarak ise en fazla değer Atatürk temasında en az değer ise duygular temasında yer aldığı görülmüştür. Sarı (2019), yapmış olduğu çalışmasında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan MEB'e ait 5.6.7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan 28 şiiri Schwartz'ın belirlemiş olduğu değer sınıflandırmasına göre incelemiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, incelenen şiirlerde gelenek değerinin en baskın olduğu, başarı ve uyma değerlerinin ise en az yer aldığı tespit edilmiştir.

Doğaner (2021), "Halit Ziya Uşaklıgil' in Romanlarında Değerler Eğitimi" isimli çalışmasında Halit Ziya Uşaklıgil'in sekiz romanını MEB'in (2019) yayınladığı Değerler Eğitimi Yönergesinde bulunan değerlere göre incelemesi sonucunda romanlarda sevgi, şefkat-merhamet, çalışkanlık, yardımlaşma, vatanseverlik, dostluk, fedakârlık, sorumluluk, misafirperverlik, duygudaşlık, dürüstlük, nezaket, saygı ve hoşgörü değerlerinin yer aldığını görmüştür. Sarıçam (2022), Nazlı Eray'ın çocuklar için yazdığı yedi eseri değerler eğitimi ve Türkçe söz varlığı bakımından incelediği çalışmasında, en fazla değer barındıran eserin Frej Apartmanın Esrarı olduğu tespit edilmiştir. Eserlerde en çok yardımseverlik ve sevgi değerinin yer aldığı, bağımsızlık, barış, vatanseverlik değerlerinin ise hiç yer almadığı sonucuna varmıştır.

Değerler eğitimi ile ilgili yayınlanmış makalelere bakıldığında ise; Şen (2008) tarafından beş farklı yayinevine ait 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinleri incelediği çalışma sonucunda ders kitaplarında yer verilen değerlerin öğrenciye aktarımında eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerde en fazla vatanseverlik, duyarlılık, sevgi değerlerinin bulunduğu; en az ise misafirperverlik, barış ve aile birliğine önem verme değerlerinin bulunduğu görülmüştür. Yaman, Taflan ve Çolak (2009) tarafından 2008-2009 senesinde okutulan MEB ve özel yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarını içeren çalışmada ders kitaplarında yer alan metinlerin hepsi değerlendirilmiştir ve çalışma sonucunda en fazla sosyal değerlere yer ayrıldığı en az ise dini ve iktisadi değerlere yer ayrıldığı belirlenmiştir.

Doğan ve Gülüşen (2011) ise Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinleri değerler bakımından inceledikleri çalışma sonucunda değerlerin metinlere dengeli bir şekilde dağıtılmadığını, en fazla ulusal değerlere rastlandığını tespit etmişlerdir. Çelikpazu ve Aktaş (2011), MEB tarafından ilköğretim 6.7.8. sınıflar için oluşturulmuş Türkçe ders kitaplarında yer alan evrensel ve ulusal değerler incelemeye aldıkları çalışma sonucunda MEB Yayınları 6, 7 ve 8. sınıflara ait Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinlerin değer aktarımı beklenen seviyede olmadığı aynı zamanda 6. sınıflar açısından değer aktarımının daha fazla olduğu 7. ve 8. sınıflarda ise azaldığı belirlenmiştir.

Akkaya (2013) ise çalışmasında Tahir Alangu'ya ait "Keloğlan Masalları" isimli kitabında yer verilen değerleri Schwartz Değerler ölçeğine göre incelemeye tabi tutmuştur. Yapılan çalışma sonucunda masallarda en fazla geleneksellik değerinin yer aldığı belirlenmiştir. Sırasıyla bu değeri güç ve başarı isimli değerler takip etmektedir. Susar Kırmızı (2014), tarafından 4.sınıf ders kitabındaki metinlere bakıldığında metinlerde bulunan değerler kişinin kendisini tanıması, evrensel düşüncenin gelişimi, sosyal yaşam, ülkeye bağlılık olmak üzere 4 başlıkta ele alınmıştır ve çalışma sonucunda ulus sevgisi, tabiat sevgisi/doğal çevreye duyarlılık, iyimser olma/pozitif düşünmebilme en çok tespit edilen alt değerler olmuştur.

İdi Tulumcu ve Tulumcu (2015), 1924-2013 yılları arasındaki İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları'nı inceledikleri çalışma sonucunda programlarda en çok sosyal değerlere yer verildiğini tespit etmişlerdir. İncelenen yedi programda sosyal, teorik ve estetik değerlerin yer aldığı görülürken; iktisadi, dini ve siyasi değerlere ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği görülmüştür. Yedi programda değerlere çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Çapoğlu ve Okur (2015) tarafından 2012-2013 senesinde okutulan 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin iletildiği değerler üzerine yapılan çalışmada 7 özel yayınevine ait Türkçe ders kitabı araştırmaya dâhil edilmiştir ve toplam 33 şiir incelemeye alınmıştır. Çalışma sonucunda incelenen şiirlerde 18 tane değer tespit edilmiştir. Şiirlerden fazla insan sevgisi, doğa sevgisi, Türk büyüklerine saygı değerlerine rastlanmıştır. İncelenen şiirlerin bazılarının değer konusunda zayıf olduğu görülmüştür. En fazla değer koza yayınları ders kitabında yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Türkben (2019) 8. sınıfa kadar Türkçe ders kitaplarında yer alan toplamda 160 metin değerler bakımından incelemek üzere araştırmasına dâhil etmiştir ve çalışma sonucunda en fazla değer 5. sınıflara ait olduğu görülmüştür. Ayrıca, ders kitaplarına bakıldığında yardımlaşma, çalışkanlık, sevgi, duyarlılık, saygı, en çok görülen değerler iken en az görülen değerler ise adalet, tasarruf, eşitlik olmuştur.

Durhat ve Ökten (2020), çalışmalarında 2018-2019 senesinde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki Erdemler temasında yer verilen kök değerler belirlenmiş ve temadaki metin ve faaliyetlerin kök değerler açısından ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda dengeli bir şekilde dağılım yapılmadığı tespit edilmiştir. Sevgi ve yardımlaşma değerine fazlasıyla yer verildiği, öz denetim ve vatanseverlik değerine ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Erdemler temasının, kök değerlerden sekizini içerdiği belirlenmiştir. Kök değerlerin en fazla yer aldığı sınıf 8. sınıf kök değer çeşitliliği bakımından en zengin sınıf da 6. sınıf olarak belirlenmiştir. Küçüköğlü, Albayrak ve Serin (2020), TÖP'e uygun olarak ders kitapları ve çalışma kitaplarını seçilen değerlere göre karşılaştırdıkları çalışma sonucunda TÖP 1-8 ile ortaokulda verilen Türkçe ders ve çalışma kitaplarında değerler eğitiminin dikkate alındığını ve kitaplar vasıtasıyla değer iletimi yapıldığı tespit edilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu amaca uygun olarak şu sorulara cevaplar aranmıştır;

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler hangi değerleri ne sıklıkta iletmektedir, bu değerler metinlerde nasıl yer almaktadır?

Millî Eğitim Bakanlığına ait 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler (hikâye edici, bilgilendirici ve serbest okuma metinleri) Schwartz'ın yapmış olduğu değerler ölçeğine göre; Güç değeri, başarı



değeri, hazcılık değeri, uyarılım değeri, öz yönelim değeri, evrenselcilik değeri, iyilikseverlik değeri, geleneksellik değeri, uyma değeri, güvenlik değeri nasıl ele alınmıştır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma metodu, gözlem, görüşme, içerik, betimsel ve doküman analizi gibi farklı veri toplama tekniklerini içeren, araştırma yapılan durumların olabilecek en doğal ortamda gerçekçi bir şekilde incelenerek veri elde edilmesi amacıyla nitel bir sürecin takip edildiği araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma modeliyle, 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin iletildiği değerler saptanmıştır. Tarama modelinin amacı geçmişte olan ya da hâlen mevcut olan bir durumu var olduğu biçimiyle saptamaktır (Büyükoztürk vd., 2010). Bu araştırma modelinde çalışma konusu olan olay, birey ya da nesne bulunduğu şartlar içinde olduğu gibi belirlenmeye çalışılır. Hiçbir şekilde onları etkileme ve değiştirme gayreti gösterilmez. Öğrenilmek istenen şey vardır ve orada mevcuttur. Önemli olan onu uygun şekilde izleyip ispatlayabilmektir (Karasar, 2020). Söz konusu çalışmada ele alınan kaynak 2010-2020 yılları arasında MEB Yaynevine ait 8. sınıf Türkçe ders kitapları olduğundan açıklamanın nesne sınıfında yer almaktadır.

### 2.2. Araştırmanın veri kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitapları olarak belirlenmiştir. Detaylı olarak incelenen kaynaklar ise 2010-2020 yılları arasında MEB Yaynevine ait 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici, bilgilendirici ve serbest okuma metinlerinden oluşmuştur.

### 2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. MEB Yayınlarının 2010-2020 yılları arasındaki 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin incelenmesi, değer eğitimi konu alan makalelerin, tezlerin ve kitapların okunup değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Schwartz'ın belirlediği değerler metinlerde taranarak gösterilmiştir. Değerlerin metinlerde iletme biçimi saptanmış, yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Doküman analizi, çalışmalar yapılarak koyulan hedeflere ait olgu ve hadiselerle ilgili olarak bilgi içeren yazılı malzemelerin çözümlemesini kapsar (Büyükoztürk vd., 2010). Nitel araştırmada kullanılan doküman analizi yalnız olarak bir veri toplama metodu olabileceği gibi farklı veri toplama metotlarıyla da birlikte kullanılabilir (Karasar, 2020). Doküman incelemesi araştırmacıya görüşme ve gözlem yapmadan ihtiyacı olan veriye ulaşabilme fırsatı sunar. Bu şekilde yapılan doküman incelemesi ekonomik olarak araştırmayı yapan kişiye kolaylık sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 3.4. Verilerin analizi

Yapılan bu çalışmada, toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına ait 2010-2020 yılları arasında 8.sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici, bilgilendirici ve serbest okuma metinleri Schwartz'ın belirlemiş olduğu değerler sınıflamasına göre incelenmiştir. Metinler, barındırdıkları değerler bakımından çözümlenmiş, ulaşılan bulgular tablo ve grafiğe aktarılmıştır.

İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde yorumlanan ve özetlenen bilgiler, içerik analizinde daha detaylı bir işleme tabi tutulur. Betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavramlar ve temalar içerik analizi sonucu keşfedilebilir. Bundan dolayı elde edilen verilerin önce kavramlaştırılması gerekmektedir. Daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Bulgular ve yorumlar

### 4.1. 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik bulgular

Altan, Arhan, Başar, Öztürker ve Yılmaz'ın(2010) yazmış olduğu Millî Eğitim Bakanlığı 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki Kitapta incelenen metinler şunlardır: Kız Kalesi, Eski Ankara Evleri, Robinson Crusoe (Serbest Okuma Metni), Atatürk'ten Anılar, Onuncu Yıl Nutku, Atatürk ve Bilim, Atatürk'te Millet Sevgisi ( Serbest Okuma Metni), Gazi (Serbest Okuma Metni), İhtiyar Çilingir, Gönül Mimarlarımız, Nevruz ve Birlik, Mehmet Akif ve Safahat'ı Okumak (Serbest Okuma Metni), Türklerde Çiçek Sevgisi (Serbest Okuma Metni), Ergenekon Destanı, Çiğdem Der Ki, Aşinasız, Ziyaret Günleri (Serbest Okuma Metni), Türk Misafirperverliği (Serbest Okuma Metni), Basından Teknoloji Haberleri, Anadolu'nun Bahtı Açık Kara Treni, Bilgisayar Yalnızlığı, Bir Varmış Bir Yokmuş Televizyon Bozulmuş (Serbest Okuma Metni), Petekten Peteğe Telefon Görüşmesi (Serbest Okuma Metni), Hayatta Başarının Yolları, İki İyi İnsan, Martı, Bir Başarı Öyküsü (Serbest Okuma Metni), Bir Şey Olmak Çok Şey Olmak (Serbest Okuma Metni).

Çalışma adına seçilen 2010 yılı Türkçe ders kitabında 6 tema 30 metin yer almaktadır. Her tema 5 metin barındırmaktadır. Bu 5 metinden 2'si serbest okuma metnidir. Kitapta 2 tane de şiir bulunmaktadır. Çalışmada öyküleyici, bilgilendirici ve serbest okuma metinleri irdelenmiştir. Şiirler çalışmaya dâhil edilmediğinden 28 metin üzerinde çalışma yapılmıştır. Kitaptaki incelenen metinlerin isimleri ve temalara dağılımı şekil 1'deki gibidir.

1.TEMA OKUMA KÜLTÜRÜ	<ul style="list-style-type: none"> <li>•KIZ KALESİ</li> <li>•ESKİ ANKARA EVLERİ</li> <li>•ROBINSON CRUSOE (SERBEST OKUMAMETNİ)</li> </ul>
2. TEMA ATATÜRK	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ATATÜRK'TEN ANILAR</li> <li>•ONUNCU YIL NUTKU</li> <li>•ATATÜRK VE BİLİM</li> <li>•ATATÜRKÜN MİLLET SEVGİSİ ( SERBEST OKUMA METNİ)</li> <li>•GAZİ (SERBEST OKUMAMETNİ)</li> </ul>
3. TEMA MİLLİ KÜLTÜR	<ul style="list-style-type: none"> <li>•İHTİYAR ÇİLİNGİR</li> <li>•GÖNÜL MİMARLARIMIZ</li> <li>•NEVRUZ VE BİRLİK</li> <li>•MEHMET AKİF VE SAFAHAT'İ OKUMAK( SERBEST OKUMAMETNİ)</li> <li>•TÜRKLERDE ÇİÇEK SEVGİSİ (SERBEST OKUMAMETNİ)</li> </ul>
4.TEMA TOPLUM HAYATI	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ERGENEKON DESTANI</li> <li>•ÇİĞDEM DER KI.</li> <li>•AŞINASIZ</li> <li>•ZİYARET GÜNLERİ (SERBEST OKUMAMETNİ)</li> <li>•TÜRK MİSAFİRPERVERLİĞİ(SERBEST OKUMAMETNİ)</li> </ul>
5. TEMA BİLİM VE TEKNOLOJİ	<ul style="list-style-type: none"> <li>•BASINDAN TEKNOLOJİ HABERLERİ</li> <li>•ANADOLU'NUN BAHTI AÇIK KARA TRENI</li> <li>•BİLGİSAYAR YALNIZLIĞI</li> <li>•BİR VARMİŞ BİR YOKMUŞ TELEVİZYON BOZULMUŞ (SERBEST OKUMA METNİ)</li> <li>•PETEKTEKİ PETEĞE TELEFON GÖRÜŞMESİ (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
6.TEMA KİŞİSEL GELİŞİM	<ul style="list-style-type: none"> <li>•HAYATTA BAŞARININ YOLLARI</li> <li>•İKİ İYİ İNSAN</li> <li>•MARTI</li> <li>•BİR BAŞARI ÖYKÜSÜ (SERBEST OKUMA METNİ)</li> <li>•BİR ŞEY OLMAK ÇOK ŞEY OLMAK (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>

Şekil 2. 2010 yılı 8.sınıf Türkçe kitabındaki incelenen metinlerin isimleri ve temalara dağılımı

İncelenen metinler	G	Başarı	Hazlılık	Uyarılım	z yönelim	Evranselcilik	İyilikseverlik	Geleneksellik	Uyma	Güvenlik
	Kız kalesi	x		x						
Eski Ankara evleri								xx		
Robinson Crusoe		x								x
Atatürk'ten anılar						xx			x	
Onuncu yıl nutku		x		x			x			
Atatürk ve bilim		xx								
Atatürk'ün millet sevgisi								x	x	
Gazi		x								
İhtiyar ilingir		x				x				
Gönül mimarlarımız	x	x			xx	xxx	x	xxx		
Nevruz ve birlik				x				xx		
Mehmet Akif ve Safahat'ı okumak					xx	x	x	xx		
Türklerde iek sevgisi			x							
Ergenekon destanı	xx	xxxx						xx		x
Çiğdem der ki					xx	x	x			
Aşınasız						x		x	x	
Ziyaret günleri			x							
Türk misafirperverliği								xx		
Basından teknoloji haberleri		xxxx			xxx	x				x
Anadol'unun bahtı açık kara treni	x					x				
Bilgisayar yalnızlığı			x	x				x		x
Bir varmış bir yokmuş televizyon bozulmuş				x					x	
Petekten peteğe telefon görüşmesi										
Hayatta başarımın yolları		xx			x					
İki iyi insan			x				x		x	
Martı		x	xx		xxx				x	
Bir başarı öyküsü		xx			x		x			
Bir Şey olmak çok Şey olmak		xx			xx					
<b>Toplam (f)</b>	<b>5</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>5</b>

**Tablo 1.** Schwartz değerler sınıflandırmasına göre 2010 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde değerlerin geçme sıklığı

Tablo 1' de 2010 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabında başarı değerinin en fazla yer alan değer olduğu, uyarılımlı değerinin ise en az yer alan değer olduğu görülmektedir.

2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin yüzdelik dağılımları verilmiştir: başarı değeri%23; öz yönelim değeri %17; geleneksellik değeri %16; evrenselcilik değeri %11; hazcılık değeri %7; uyma ve iyilikseverlik değeri %6; güç ve güvenlik değeri %5; uyarılımlı değeri %4' tür.

#### 4.2. 2014 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik bulgular

Arhan, Başar ve Demirel'in (2014) yazarlığını yaptığı MEB Yayınları 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici, hikâye edici ve serbest okuma metinleri Schwartz'ın belirlemiş olduğu on değere göre incelenmiştir. İncelenen metinler şunlardır: Okuma Serüvenim Nasıl Başladı? Sarı Traktör, Okumak (Serbest Okuma Metni), Sözlükle Muhabbet (Serbest Okuma Metni), İşte Onun Evrenselcilik Anlayışı, Onuncu Yıl Nutku, Atatürk ve Bilim, Atatürk'te Millet Sevgisi (Serbest Okuma Metni) , Gazi (Serbest Okuma Metni),Evlıya Çelebi, Orta Oyunu, Yunus Emre (Serbest Okuma Metni), Empati ile Yaşamak, Karanfiller ve Domates Suyu, Martı, Hellen Keller (Serbest Okuma Metni), Adam Olmak (Serbest Okuma Metni),Ergenekon Destanı, Misafirliklerimiz, İmece, Tasmalı Güvercin (Serbest Okuma Metni), Bir göl Nasıl Bingöl Oldu?, Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek, Türk Evinde Türk Dili, Türk Dilinde Türk Evi (Serbest Okuma Metni),Dağın Şiiri (Serbest Okuma Metni). Çalışma adına seçilen bu kitabın içeriğinde 6 tema ve 30 metin yer almaktadır. Her tema 5 metin barındırmaktadır. Bu barındırılan beş metinden 2 tanesi serbest okuma metnidir. İncelenen bu kitapta 5 tane de şiir bulunmaktadır. Çalışmada hikâye edici, bilgilendirici ve serbest okuma metinleri irdelenmiştir. 25 metin üzerinde çalışma yapılmıştır. Şiirler çalışmaya dâhil edilmemiştir. İncelenen metin isimleri ve temaların dağılımı şekil 2'deki gibidir.

1. TEMA OKUMA KÜLTÜRÜ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OKUMA SERÜVENİM NASIL BAŞLADI</li> <li>• SARI TRAKTÖR</li> <li>• OKUMAK (SERBEST OKUMA METNİ)</li> <li>• SÖZLÜKLE MUHABBET (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
2. TEMA ATATÜRK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İŞTE ONUN EVRENSELLİK ANLAYIŞI</li> <li>• ONUNCU YIL NUTKU</li> <li>• ATATÜRK VE BİLİM</li> <li>• ATATÜRK' TE MİLLET SEVGİSİ(SERBEST OKUMAMETNİ)</li> <li>• GAZI (SERBEST OKUMAMETNİ)</li> </ul>
3. TEMA MİLLİ KÜLTÜR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EVLİYA ÇELEBİ,</li> <li>• ORTA OYUNU</li> <li>• YUNUS EMRE (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
4. TEMA KİŞİSEL GELİŞİM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EMPATİ İLE YAŞAMAK</li> <li>• KARANFİLLER VE DOMATES SUYU</li> <li>• MARTI</li> <li>• HELLEN KELLER (SERBEST OKUMA METNİ)</li> <li>• ADAM OLMAK (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
5. TEMA TOPLUM HAYATI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ERGENEKON DESTANI</li> <li>• MİSAFİRLİKLERİMİZ</li> <li>• İMECE</li> <li>• TASMALI GÜVERCİN (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
6. TEMA ZAMAN VE MEKAN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU</li> <li>• ZAMANI KAZANMAK VEYA KAYBETMEK</li> <li>• TÜRK EVİNDE TÜRK DİLİ, TÜRK DİLİNDE TÜRK EVİ (SERBEST OKUMA METNİ),</li> <li>• DAĞIN ŞİİRİ (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>

Şekil 2. 2014 yılı 8. sınıf Türkçe kitabındaki incelenen metinlerin isimleri temalara dağılımı

İncelenen Metinler	Güç	Başarı	Hazcılık	Uyarılım	Öz yönelim	Evrenselcılık	İyilikseverlik	Geleneksellik	Uyma	Güvenlik
Okuma serüvenim nasıl			XX	XX	XX				X	
Sarı traktör	X									
Okumak			X							
Sözlükle muhabbet			X					X		
İşte onun evrensellik anlayışı						XX			X	
Onuncu yıl nutku		X		X			X			
Atatürk ve bilim		XX								
Atatürk' te millet sevgisi								X	X	
Gazi		X								
Evliya çelebi	X		X	X				XX	X	
Orta oyunu								X		
Yunus emre								XX		
Empati ile yaşamak					X	X			X	
Karanfiller ve domates		X				X				
Martı		X	X		XXX				X	
Hellen keller		XX			X		X			
Adam olmak										
Ergenekon destanı	XX	XXXX						XX		X
Misafirliklerimiz			X					XX	X	
İmece			X				X	X		
Tasmalı güvercin							XX			XX
Bir göl nasıl bin göl oldu				X				X		
Zamanı kazanmak veya kaybetmek					X					
Türk evinde Türk dili Türk, Türk dilinde Türk								XX		
Dağın şiiri			X							
<b>TOPLAM (f)</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

**Tablo 2.** Schwartz değerler sınıflandırmasına göre 2014 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde değerlerin geçme sıklığı

Tablo 2' de 2014 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabında geleneksellik değerinin en fazla yer alan değer olduğu, güvenlik değerinin ise en az yer alan değer olduğu görülmektedir.

2014 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde geçen değerlerin yüzdelerle dağılımları şu şekildedir: geleneksellik değeri %21; başarı değeri %17; hazırlık değeri %12; öz yönelim değeri%11; uyma değeri %10; iyilikseverlik ve uyarılımlık değeri%7; evrenselcilik değeri %6; güç değeri %5; güvenlik değeri %4'tür. 2014 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla geleneksellik değerine en az ise güvenlik değerine yer verildiği görülmektedir.

#### 4.3. 2018 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik bulgular

Mete, Karaaslan, Kaya, Ozan ve Özdemir'in (2018) yazarlığını yaptığı MEB Yayınları 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici, bilgilendirici ve serbest okuma metinleri Schwartz'ın değer sınıflamasına göre incelenmiştir. İncelenen metinler şunlardır: Benlik Üzerine, Martı, Acele Karar Vermeyin, Bir Adım Atın (Serbest Okuma Metni), Vatan yahut Silistre, İstiklal Madalyası, Atatürk'e Mektup (Serbest Okuma Metni), Faydalı Bir İş Görmek Zevki, Türkçenin Güzelliği, Yirmi Beş Kuruş (Serbest Okuma Metni), Mikro Minyatür, Selimiye Camii, Bir Baba / Bir Zihniyet (Serbest Okuma Metni), Burada Dur, Ergenekon Destanı, Anadolu Davulu (Serbest Okuma Metni), Kalbin Sesi, Değirmende Döner Taşım, Yunus Emre'nin Mezarları, Emine Teyze'nin Çilek Reçeli, Bilge Adamın Yolu, Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi, Haritada Bir Nokta (Serbest Okuma Metni).

Çalışmada kullanılan bu kitap, toplam 8 temadan 40 metinden oluşmaktadır. Her temada 5 metin bulunmaktadır. Her temada 1 tane serbest okuma metni, 1 tane de dinleme/ izleme metni yer almaktadır. Kitapta yer alan 8 dinleme metni ve 9 şiir çalışma dâhilinde olmadığı için incelenmemiştir. Çalışmada hikâye edici, bilgilendirici ve serbest okuma metinleri olmak üzere 23 metnin incelenmesi yapılmıştır. Metinlerin isimleri ve temalara dağılımı şekil 3'teki gibidir.

1. TEMA KİŞİSEL GELİŞİM	<ul style="list-style-type: none"> <li>BENLİK ÜZERİNE</li> <li>MARTI</li> <li>ACELE KARAR VERMEYİN</li> <li>BİR ADIM ATIN (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
2. TEMA MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK	<ul style="list-style-type: none"> <li>VATAN YAHUT SİLİSTRE</li> <li>İSTİKLAL MADALYASI</li> <li>ATATÜRK'E MEKTUP (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
3. TEMA BİREY VE TOPLUM	<ul style="list-style-type: none"> <li>FAYDALI BİR İŞ GÖRMEK ZEVKİ</li> <li>TÜRKÇENİN GÜZELLİĞİ</li> <li>YIRMI BEŞ KURUŞ (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
4. TEMA SANAT	<ul style="list-style-type: none"> <li>MİKRO MİNYATÜR</li> <li>SELİMİYE CAMİİ</li> <li>BİR BABA / BİR ZİHNİYET (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
5. TEMA MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>BURADA DUR</li> <li>ERGENEKON DESTANI</li> <li>ANADOLU DAVULU (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
6. TEMA ZAMAN VE MEKAN	<ul style="list-style-type: none"> <li>KALBIN SESİ</li> <li>DEĞİRMENDE DÖNER TAŞIM</li> </ul>
7. TEMA ERDEMLER	<ul style="list-style-type: none"> <li>YUNUS EMRE'NİN MEZARLARI</li> <li>EMİNE TEYZE'NİN ÇİLEK REÇELİ</li> </ul>
8. TEMA HAK VE ÖZGÜRLÜKLERİMİZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>BİLGE ADAMIN YOLU</li> <li>ALİYA İZZETBEGOVIÇ VE ÖZGÜRLÜK MÜCADELESİ</li> <li>HARITADA BİR NOKTA (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>

**Şekil 3.** 2018 yılı 8. sınıf Türkçe kitabındaki incelenen metinlerin isimleri temalara dağılımı

İncelenen Metinler	Güç	Başarı	Hazcılık	Uyarılım	Öz yönelim	Evrenselcilik	İyilikseverlik	Geleneksellik	Uyma	Güvenlik
Benlik üzerine					X					
Martı		X	XX		XX				X	
Acele karar vermeyin					X					
Bir adım atın	X	XX								
Vatan yahut Silistre				X				XX		
İstiklal madalyası								X		
Atatürk'e mektup			X				X			
Faydalı bir iş görmek zevki			XX							
Türkçenin güzelliği			X							
Yirmi beş kuruş				XX	X		XX		X	
Mikro minyatür		X	X		XX					
Selimiye camii	XX	XX			X			XXX		
Bir baba/bir zihniyet		X	XX		X			XX	X	
Burada dur		XX						X	X	
Ergenekon destanı	XX	XXXX						XX		X
Anadolu davulu				X				X		
Kalbin sesi								X		
Değirmende döner taşım		XX						X		
Yunus Emre'nin mezarları				X				XX	X	
Emine teyzenin ilek reçeli		XX	X	XX	X	X	X		X	
Bilge adamın yolu	X			X	X					
Aliya İzzetbegoviç ve özgürlük mücadelesi	XX	XX			X	XX		X		X
Haritada bir nokta			X							
<b>Toplam (f)</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

**Tablo 3.** Schwartz değerler sınıflandırmasına göre 2018 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde değerlerin geçme sıklığı

Tablo 3'te 2018 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabında başarı değerinin en fazla yer alan değer olduğu, güvenlik değerinin ise en az yer alan değer olduğu görülmektedir.

2018 yılı Türkçe ders kitabındaki değerlerin yüzdelerle dağılımları verilmiştir: başarı değer %21, geleneksellik %19, öz yönelim %13, hazcılık %12, güç ve uyarılım %9, uyma %7, iyilikseverlik %5, evrenselcilik %3, güvenlik %2'dir.

#### 4.4. 2019 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik bulgular

Eselioglu, Set ve Yücel' in (2019) yazarlığını yaptığı MEB Yayınları 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici, bilgilendirici ve serbest okuma metinleri Schwartz'ın belirlemiş olduğu on değere göre incelenmiştir. İncelenen metinler şunlardır: İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine, Kaşağı, Ayaz'ın Definesi (Serbest Okuma Metni). Bayrağımızın Altında, Atatürk ve Müzik, Kınalı Ali'nin Mektubu, Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri, Parktaki Bilim, Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık (Serbest Okuma Metni) , Portakal, Dilimiz Kuşatma Altında, Masal Ağacı (Serbest Okuma Metni). Eşref Saat, Peri Bacaları, Göç Destanı, Bir Fincan Kahve, Karagöz (Serbest Okuma Metni), Yılkı Atı, Gündüzünü Kaybeden Kuş, Canberra (Serbest Okuma Metni), Haritada Bir Nokta, Kalbim Rumeli'de Kaldı, İmece (Serbest Okuma Metni).

Çalışma adına seçilen bu kitap içerisinde 8 tema 40 metin yer almaktadır. Her tema 5 metin barındırmaktadır. Her temada 1 adet dinleme/izleme metni 1 adet de serbest okuma metni bulunmaktadır. Kitapta yer alan 8 dinleme metni ve 8 şiir çalışmaya dâhil olmadığından incelenmemiştir. Çalışmada hikâye edici, bilgilendirici ve serbest okuma metinleri olmak üzere 24 metnin incelenmesi yapılmıştır. Metin isimleri ve metinlerin temalara dağılımları şöyledir.

1. TEMA ERDEMLER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İYİMSERLİK VE KÖTÜMSERLİK ÜZERİNE</li> <li>• KAŞAĞI</li> <li>• AYAZ'IN DEFİNESİ (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
2. TEMA MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BAYRAĞIMIZIN ALTINDA</li> <li>• ATATÜRK VE MÜZİK</li> <li>• KINALI ALİ'NİN MEKTUBU</li> </ul>
3. TEMA BİLİM VE TEKNOLOJİ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GÜNDELİK HAYATIMIZDA E-HASTALIKLAR,</li> <li>• SİMİT VE PEYNİR'LE BİLİM İNSANI ÖYKÜLERİ</li> <li>• PARKTAKİ BİLİM</li> <li>• ESKİ ÇAĞLARDAN BERİ DİŞLERİMİZE ÇOK İYİ BAKTIK (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
4. TEMA BİREY VE TOPLUM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PORTAKAL</li> <li>• DİLİMİZ KUŞATMA ALTINDA</li> <li>• MASAL AĞACI</li> </ul>
5. TEMA ZAMAN VE MEKAN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EŞREF SAAT</li> <li>• PERİ BACALARI</li> </ul>
6. TEMA MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GÖÇ DESTANI</li> <li>• BİR FİNCAN KAHVE</li> <li>• KARAGÖZ (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
7. TEMA DOĞA VE EVREN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• YILKI ATI</li> <li>• GÜNDÜZÜNÜ KAYBEDEN KUŞ</li> <li>• CANBERRA (KANBERRA) (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>
8. TEMA VATANDAŞLIK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HARİTADA BİR NOKTA</li> <li>• KALBİM RUMELİ'DE KALDI</li> <li>• İMECE (SERBEST OKUMA METNİ)</li> </ul>

Şekil 4. 2019 yılı 8. sınıf Türkçe kitabındaki incelenen metinlerin isimleri ve temalara dağılımı



İncelenen metinler	Güç	Başarı	Hazcılık	Uyarılım	Öz yönelim	Evrenselcılık	İyilikseverlik	Geleneksellik	Uyma	Güvenlik
İyimserlik ve kötümserlik üzerine									x	
Kaşağı	x		x				x			
Ayaz'ın definesi	xx						x		x	
Bayrağımızın altında		x		x						
Atatürk ve müzik		xx	x		x	x				
Kınalı Ali'nin mektubu	x			x			xx	xx		
Gündelik hayatımızda e-hastalıklar										
Simit ve peynirle bilim insanı öyküleri		xx			xxx					
Parktaki bilim										
Eski çağlardan beri dişlerimize çok iyi baktık					x					
Portakal			x	x			x		x	
Dilimiz kuşatma altında		x								
Masal ağacı			x		x		x			
Eşref saat			x	x	x					
Peri bacaları			xx	x		x				
Gö destanı								xx		
Bir fincan kahve			xx					xx		
Karagöz								xx	x	
Yılkı atı	xx			xx			x			
Gündüzün kaybeden kuş					x					
Canberra		x	x	xx					x	x
Haritada bir nokta			x					x		
Kalbim Rumeli'de kaldı				xx	x	x	x		x	
İmece			x				x	x		
<b>Toplam (f)</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>1</b>

**Tablo 4.** Schwartz değerler sınıflandırmasına göre 2019 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde değerlerin geçme sıklığı

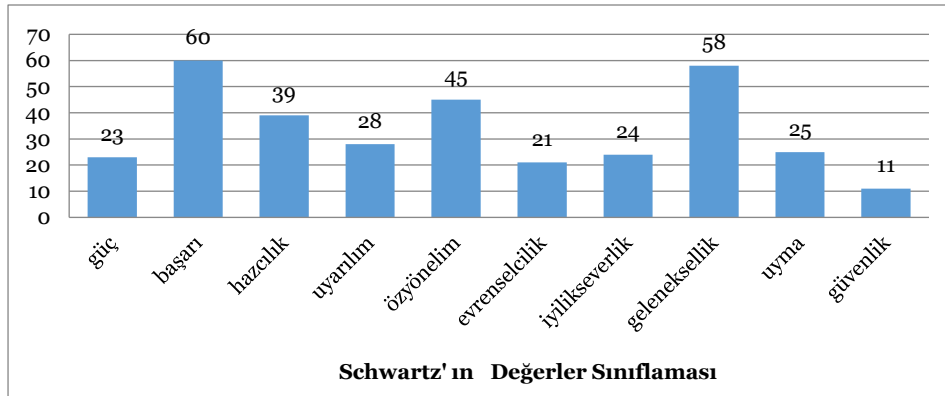
Tablo 4'te görüldüğü gibi 2019 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabında hazcılık değerinin en fazla yer alan değer olduğu, güvenlik değerinin ise en az yer alan değer olduğu görülmektedir.

2019 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin yüzdelik dağılımları verilmiştir: Hazırlık değeri %17; uyarılım değeri %15; geleneksellik değeri %14; iyilikseverlik ve öz yönelim değeri %12; başarı değeri %10; güç değeri %8; uyma değeri %7; evrenselcilik değeri %4; güvenlik değeri %1'dir. En fazla hazırlık değerine yer verildiği, en az ise güvenlik değerine yer verildiği görülmektedir.

<b>Schwartz Değerler Listesi</b>	<b>2010 Kitabı</b>	<b>2014 Kitabı</b>	<b>2018 Kitabı</b>	<b>2019 Kitabı</b>
	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
Güç	5	4	8	6
Başarı	22	12	19	7
Hazırlık	7	9	11	12
Uyarılım	4	5	8	11
Öz Yönelim	16	8	12	9
Evrenselcilik	11	4	3	3
İyilikseverlik	6	5	4	9
Geleneksellik	16	15	17	10
Uyma	6	7	6	6
Güvenlik	5	3	2	1
<b>TOPLAM</b>	<b>98</b>	<b>72</b>	<b>90</b>	<b>74</b>

**Tablo 5.**2010, 2014, 2018, 2019 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletikleri değerlerin frekansı

Tablo 5'e bakıldığında 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki değerlerin toplam frekansının 98, 2014 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki değerlerin toplam frekansının 72, 2018 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki değerlerin toplam frekansının 90 ve son olarak 2019 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki değerlerin toplam frekansının 74 olduğu görülmektedir.



**Grafik 1.** (2010, 2014, 2018, 2019 yılı) 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin sayısal durumu

Grafik 1'e bakıldığında incelenen dört kitapta (2010, 2014, 2018,2019 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabı) tespit edilen değerlerin sayısal durumu görülmektedir. Grafiğe bakıldığında incelenen metinlerde en fazla başarı değerine, en az ise güvenlik değerine yer verildiği görülmektedir. İncelenen kitaplarda rastlanan değerler sırasıyla şöyledir: 1. sırada başarı(60); 2. sırada geleneksellik(58); 3. sırada öz yönelim(45); 4. sırada hazırlık(39); 5.sırada uyarılım(28); 6.sırada uyma(25); 7.sırada iyilikseverlik(24); 8. sırada güç(23); 9.sırada evrenselcilik(21) ve son sırada güvenlik(11) değerinin yer aldığı görülmektedir.

## Sonuç ve öneriler

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak yer verilen sonuçlara ve ileriki zamanlarda yapılması planlanan çalışma ve araştırmalara örnek olabilmesi adına görüşler belirtilmiştir.

### 5.1. Sonuç

Çalışma kapsamında 2010, 2014, 2018, 2019 yıllarında basılan MEB Yayınları 8.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 100 metin Schwartz'ın değerler ölçeğine göre incelenmiştir. İncelenen dört kitapta toplam 334 değer tespit edilmiştir. Schwartz'ın belirlemiş olduğu değerlere göre incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında tespit edilen değerlerin 1.sırada başarı (f:60), 2.sırada geleneksellik (f:58), 3.sırada öz yönelim (f:45), 4.sırada hazcılık (f:39), 5.sırada uyarılım (f:28),6.sırada uyma (f:25),7.sırada iyilikseverlik (f:24), 8. sırada güç (f:23), 9. sırada evrenselcilik (f:21) ve son sırada güvenlik (f:11) değerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Metinlerde en fazla başarı değerinin yer aldığı en az ise güvenlik değerinin yer aldığı görülmüştür.

Çalışma kapsamına alınan kitaplardan Schwartz değerlerinin en fazla görüldüğu kitaplar sırasıyla şu şekildedir: 2010 Yılı 8. sınıf Türkçe kitabı (f:98); 2018 Yılı 8. sınıf Türkçe kitabı (f:90); 2019 Yılı 8. sınıf Türkçe kitabı (f:74); 2014 Yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabı (f:70). En fazla değer içeren kitap 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabı, en az değer içeren kitap ise 2014 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabı olduğu tespit edilmiştir. İncelenen kitaplar ayrı ayrı değerlendirildiğinde değerlerin öncelik sırasının değiştiği görülmektedir. Değerlerin sıklıkları kitaplar arasında farklılık göstermektedir. 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla saptanan değerlerin sırası şu şekildedir: başarı, geleneksellik ve öz yönelim, evrenselcilik, hazcılık iyilikseverlik ve uyma, güç ve güvenlik en son ise uyarılımdır. 2014 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla saptanan değerlerin sırası şu şekildedir: geleneksellik, başarı, hazcılık, öz yönelim, uyma, iyilikseverlik ve uyarılım, evrenselcilik ve güç en son güvenlidir. 2018 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabında en fazla saptanan değerlerin sırası şu şekildedir: başarı, geleneksellik, öz yönelim, hazcılık, uyarılım ve güç, uyma, iyilikseverlik, evrenselcilik en son ise güvenlidir. 2019 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabında en fazla saptanan değerlerin sırası şu şekildedir: hazcılık, uyarılım, geleneksellik, öz yönelim ve iyilikseverlik, başarı, güç ve uyma, evrenselcilik ve son sırada güvenlidir.

Güç değerinin en fazla 2018 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında başarı değerinin en fazla 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında, hazcılık değerinin en fazla 2019 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında, uyarılım değerinin en fazla 2019 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında, öz yönelim değerinin en fazla 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında, evrenselcilik değerinin en fazla 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında, iyilikseverlik değerinin en fazla 2019 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında, geleneksellik değerinin en fazla 2018 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında, uyma değerinin en fazla 2014 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında, güvenlik değerinin en fazla 2010 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer aldığı tespit edilmiştir.

2010 yılı 8.sınıf Türkçe ders kitabında toplam 28 metin incelenmiş ve 98 değer bulunmuş, 2014 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında 25 metin incelenmiş ve 72 değer tespit edilmiş. 2018 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında 23 metin incelenmiş ve 90 değer tespit edilmiş. 2019 yılı 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 24 metin incelenmiş ve 74 değer ifadesi tespit edilmiştir. Toplam 100 metin incelenmiş olup 334 değer tespit edilmiştir. 97 metinde Schwartz'ın değerlerine yer verildiği görülrken, üç metinde Schwartz'ın sınıflandırdığı değerlerden herhangi birine yer verilmediği görülmektedir. Bu metinler şunlardır: Petekten Peteğe Telefon Görüşmesi, Parktaki Bilim, Gündelik Hayatımızda E Hastalıklar. Bazı metinler incelenen kitapların birkaçında geçmektedir. Örneğin Martı metni incelenen 2010, 2014,2018 yılı 8.

sınıf Türkçe ders kitabının üçünde de geçmektedir. Aynı şekilde Ergenekon Destanı metni de incelenen üç kitabın içerisinde yer almaktadır. Onuncu Yıl Nutku, Atatürk ve Bilim metinleri hem 2010 yılı kitabında hem de 2014 yılı Türkçe ders kitabında geçmektedir.

8. sınıf Türkçe ders kitaplarına genel olarak bakıldığında değerler eğitiminin hissedilir derecede dikkate alındığı görülmektedir. İncelemesi yapılan 100 metinden 97'sinin değer iletmesi olumlu bir durumdur. Fakat değer dağılımının dengeli olmadığı bazı değerler arasında farkın fazla olduğu görülmektedir. İncelenen metinlerde güvenlik (f:11), evrenselcilik (f:21) ve güç (f:23) değerine çok az yer verilmesi bu değerlerin arka planda kalmasına sebep olmuştur. Başarı (f:60) ve geleneksellik (f:58) değerlerine diğer değerlere oranla fazla yer verilmesi bu iki değer için ön plana çıkmasını sağlamıştır. Dolayısıyla metinlerde değerlerin dengesiz şekilde olması bazı değerlerin ön plan çıkmasına bazı değerlerin arka planda kalmasına sebep olmuştur. Sonuç olarak incelenen bu kitapların sistemli bir şekilde değer iletmediği sonucuna varılmıştır.

Metin türlerine göre değerlere bakıldığında öyküleyici metinlerde değerlere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Güç değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Kız Kalesi, Gönül Mimarlarımız (Yunus Emre), Ergenekon Destanı (2010), Anadolu'nun Bahtı Açık Kara Treni, Sarı Traktör, Evliya Çelebi, Ergenekon Destanı (2014), Bir Adım Atın, Selimiye Camii, Ergenekon Destanı, Bilge Adamın Yolu, Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi, Kaşığı, Ayaz'ın Definesi, Kınalı Ali'nin Mektubu, Yılkı Atı. Güç değeri metinlerde, otorite sahibi olmak, bir görev vererek onun yerine getirilmesini sağlamak, liderlik, zorlukların üstesinden gelmek, sosyal güç sahibi olmak, zenginlik, insanlar tarafından benimsenmek şeklinde iletilmiştir.

Başarı değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Robinson Crusoe, Onuncu Yıl Nutku (2010), Atatürk ve Bilim, Gazi, İhtiyar Çilingir, Gönül Mimarlarımız (Koca Sinan), Ergenekon Destanı, Basından Teknoloji Haberleri, Hayatta Başarının Yolları, Martı, Bir Başarı Öyküsü, Bir Şey Olmak Çok Şey Olmak, Onuncu Yıl Nutku (2014), Atatürk ve Bilim, Gazi, Karanfiller ve Domates Suyu, Martı, Hellen Keller, Ergenekon Destanı, Martı, Bir Adım Atın. Mikro Minyatür, Selimiye Camii, Bir Baba / Bir Zihniyet, Burada Dur, Ergenekon Destanı, Değirmende Döner Taşım, Emine Teyze'nin Çilek Reçeli, Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi, Bayrağımızın Altında, Atatürk ve Müzik, Simit ve Peynirle Bilim İnsanı Öyküleri, Dilimiz Kuşatma Altında, Canberra (Kanberra). İncelenen metinlerde en fazla tespit edilen değer başarı değeridir. Başarı değeri; başarı kazanmak, çalışmak, mücadele etmek, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, zafer kazanmak, amacına ulaşmak, üstesinden gelmek, bir sonuca ulaşmak şeklinde iletilmiştir. Ergenekon Destanında Göktürkler' in savaşta üstün gelmesi, Emine Teyzenin çaba ve emek vererek başarıya ulaşması, Onuncu Yıl Nutkunda Mustafa Kemal Atatürk' ün yaptığı büyük işler, Simit ve Peynirle Bilim İnsanı Öyküleri metninde Nobel kimya ödülünün sahibi ünlü Profesör Aziz Sancar'ın başarı dolu hayat hikâyesi, Hellen Keller metninde engelli bir kız çocuğunun zorluklar karşısındaki mücadelesi, Koca Sinan metninde Türk mimarlık tarihindeki en büyük mimarlarından olan Mimar Sinan'ın eşsiz güzellikte eserler yapması, başarı değerini etkileyici bir şekilde ileten metinlerdir. Bu tür metinler öğrencilerde olumlu etki yaratır ve onları çalışmaya ve başarmaya teşvik eder. Mustafa Kemal Atatürk, Mimar Sinan, Aziz Sancar, Aliya İzzetbegoviç gibi önemli şahsiyetlerin anlatıldığı bu tür metinler öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratır. Öğrenciler metinde geçen kahramanlar ile özdeşim kurmaya yönelirler.

Hazcılık değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Kız Kalesi, Türklerde Çiçek Zevki, Ziyaret Günleri, Bilgisayar Yalnızlığı, İki İyi İnsan, Martı (2010), Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?, Okumak, Sözlükle Muhabbet, Evliya Çelebi, Martı (2014), Misafirliklerimiz, İmece (2014), Dağın Şiiri, Martı (2018),

Atatürk'e Mektup, Faydalı Bir İş Görmek Zevki, Türkçenin Güzelliği, Mikro Minyatür, Bir Baba /Bir Zihniyet, Emine Teyzenin Çilek Reçeli, Haritada Bir Nokta, Kaşığı, Atatürk ve Müzik, Portakal, Masal Ağacı, Eşref Saat, Peri Bacaları, Bir Fincan Kahve, Canberra, Haritada Bir Nokta, İmece(2019). Hazcılık değeri metinlerde keyif almak, zevk almak, eğlenmek, hayattan tat almak, kıvanç duymak şeklinde iletilmiştir.

Uyarılım değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Onuncu Yıl Nutku(2010), Nevruz ve Birlik, Bilgisayar Yalnızlığı, Bir Varmış Bir Yokmuş Televizyon Bozulmuş, Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?, Onuncu Yıl Nutku (2014), Evliya Çelebi, Bir Göl Nasıl Bin Göl Oldu?, Vatan Yahut Silistre, Yirmi Beş Kuruş, Anadolu Davulu, Yunus Emre'nin Mezarları, Emine Teyzenin Çilek Reçeli, Bilge Adamın Yolu, Bayrağımızın Altında, Kınalı Ali'nin Mektubu, Portakal, Eşref Saat, Peri Bacaları, Yılkı Atı, Canberra, Kalbim Rumeli'de Kaldı. Uyarılım değeri metinlerde heyecanlı bir yaşam sürmek, heyecan duymak, cesur olmak, cesaret göstermek, şaşırma şeklinde iletilmiştir.

Öz yönelim değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Gönül Mimarlarımız (Koca Sinan), Mehmet Akif ve Safahat'ı Okumak, Çiğdem Der Ki, Basından Teknoloji Haberleri, Hayatta Başarının Yolları, Martı, Bir Başarı Öyküsü, Bir Şey Olmak Çok Şey Olmak, Okuma Serüvenim Nasıl Başladı?, Empati ile Yaşamak, Martı(2014), Hellen Keller, Zamanı Kazanmak veya Kaybetmek, Benlik Üzerine, Martı (2018), Acele Karar Vermeyin, Yirmi Beş Kuruş, Mikro Minyatür, Selimiye Cami, Bir Baba /Bir Zihniyet, Emine Teyzenin Çilek Reçeli, Bilge Adamın Yolu, Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi, Atatürk ve Müzik, Simit ve Peynirle Bilim İnsanı Öyküleri, Eskiden Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık, Masal Ağacı, Eşref Saat, Gündüzünü Kaybeden Kuş, Kalbim Rumeli'de Kaldı. Öz yönelim değeri metinlerde yaratıcı olmak, bağımsız olmak, özgür olmak, merak duymak, keşfetmek, kendi amaçlarını belirlemek, araştırma ve inceleme isteği duymak, kendine güvenmek şeklinde iletilmiştir.

Evrenselcilik değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Atatürk'ten Anılar, İhtiyar Çilingir, Gönül Mimarlarımız (Aşk Elçisi: Yunus Emre), Mehmet Akif ve Safahatı Okumak, Çiğdem Der Ki, Aşinasız, Basından Teknoloji Haberleri, Anadolu'nun Bahtı Açık Kara Treni, İşte Onun Evrenselcilik Anlayışı, Empati ile Yaşamak, Karanfiller ve Domates Suyu, Emine Teyzenin Çilek Reçeli, Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi, Atatürk ve Müzik, Peri Bacaları, Kalbim Rumeli'de Kaldı." Evrenselcilik değeri metinlerde doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi korumak, çevreye zarar vermemek, barış ve huzur içinde yaşamak, hoşgörü içinde kardeşçe yaşamak, erdemli olmak şeklinde iletilmiştir.

İyilikseverlik değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Onuncu Yıl Nutku(2010),Gönül Mimarlarımız (Koca Sinan), Mehmet Akif ve Safahatı Okumak, Çiğdem Der Ki, İki İyi İnsan, Bir Başarı Öyküsü, Onuncu Yıl Nutku(2014), Hellen Keller, İmece (2014),Tasmalı Güvercin, Atatürk'e Mektup, Yirmi Beş Kuruş, Emine Teyzenin Çilek Reçeli, Kaşığı, Ayaz'ın Definesi, Portakal, Kınalı Ali'nin Mektubu, Masal Ağacı, Yılkı Atı, Kalbim Rumeli'de Kaldı, İmece (2019). İyilikseverlik değeri metinlerde yardım etmek, destek olmak, dürüst olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, yardımsever olmak, paylaşmak şeklinde iletilmiştir.

Geleneksellik değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Eski Ankara Evleri, Atatürk' ün Millet Sevgisi, Gönül Mimarlarımız(Yunus Emre), Nevruz ve Birlik, Mehmet Akif ve Safahatı Okumak, Ergenekon Destanı(2010), Aşinasız, Türk Misafirperverliği, Bilgisayar Yalnızlığı, Sözlükle Muhabbet, Atatürk'te Millet Sevgisi, Evliya Çelebi, Orta Oyunu, Yunus Emre, Ergenekon Destanı, Misafirliklerimiz, İmece (2014), Bir Göl Nasıl Bin Göl Oldu?, Türk Evinde Türk Dili, Türk Dilinde Türk Evi, Vatan Yahut Silistre, İstiklal Madalyası, Selimiye Cami, Bir Baba/ Bir Zihniyet, Burada Dur, Ergenekon Destanı (2018),

Anadolu Davulu, Kalbin Sesi, Değirmende Döner Taşım, Yunus Emre'nin Mezarları, Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi, Kınalı Ali'nin Mektubu, Göç Destanı, Bir Fincan Kahve, Karagöz, Haritada Bir Nokta, İmece (2019). Geleneksellik değeri metinlerde kültüre ait öğeler, geleneklere saygılı olmak, gelenek görenekler, din ve inançla ilgili kavramlar, dindar olmak, alçak gönüllü olmak, büyüklere saygı göstermek, yaşlıları ziyaret, düğün, bayram, kına şeklinde iletilmiştir.

Uyma değerinin yer aldığı metinler şunlardır: Atatürk'ten Anılar, Atatürk'ün Millet Sevgisi(2010), Aşinasız, Bir Varmış Bir Yokmuş Televizyon Bozulmuş, İki İyi İnsan, Martı (2010), Okuma Serüvenim Nasıl Başladı? İşte Onun Evrenselcilik Anlayışı, Atatürk'te Millet Sevgisi(2014),Evliya Çelebi, Empati ile Yaşamak, Martı (2014),Misafirliklerimiz, Martı(2018), Yirmi Beş Kuruş, Bir Baba/Bir Zihniyet, Burada Dur, Yunus Emre'nin Mezarları, Emine Teyzenin Çilek Reçeli, İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine, Ayaz'ın Definesi, Portakal, Karagöz, Canberra, Kalbim Rumeli'de Kaldı. Uyma değeri metinlerde kibar olmak, itaatkâr olmak, izin istemek, teşekkür etmek, rica etmek, büyük sözü dinlemek, anne baba ve yaşlılara saygı, kendini denetlemek şeklinde iletilmiştir.

Güvenlik değerine Kız Kalesi, Robinson Crusoe, Ergenekon Destanı(2010), Basından Teknoloji Haberleri, Bilgisayar Yalnızlığı, Ergenekon Destanı(2014), Tasmalı Güvercin, Ergenekon Destanı(2018), Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi, Göç Destanı, Canberra(Kanberra) metinlerinde yer verildiği tespit edilmiştir. Metinlerde güvenlik değeri toplum düzenini devam ettirmek, ulusun güvenliğini sağlamak, tehlikeler karşısında önlem almak şeklinde iletilmiştir.

Değerler ile metinleri ilişkilendirmek bazı temalarda daha kolay gerçekleşmiştir. Bu sebeple, o temalardaki metinlerde değerlerin daha sık geçtiği görülmektedir. Metinler temaların altında yer aldığından temalarla değer ilişkilendirmesi yapmak gerekir. Ders kitaplarına temaları yansıtacak metinlerin alınması önemlidir. Türkçe ders kitabında da temayı yansıtacak metinlere yer verilmiştir. Her sınıfta Atatürkçülük teması zorunlu temadır. Atatürkçülük temasını güç ve evrenselcilik değeriyle ilişkilendirebiliriz. Atatürk güç ve başarıyı temsil eder. Mustafa Kemal, öğrencilerin başarı ve güç değerinin kazanmasında rol oynayan en önemli şahsiyetlerdendir. Öz yönelim değeriyle birey ve toplum temasını, evrenselcilik değeriyle doğa ve evren temasını, geleneksellik değeriyle millî kültür ve toplum hayatı temasını ilişkilendirebiliriz. Diğer temaların ise barındırdığı değer sayısının birden çok olduğunu ifade etmeliyiz. Değerlerle ilişkilendirilen temalar o değer dışında başka değerleri de barındırmaktadır. Yalnız ilişkilendirilen temalar daha belirgindir (Aytekin, 2015).

Günümüzde hâlen yürürlükte olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda değerler ifadesine yer verilmiş fakat fazla detaya girilmemiştir (MEB, 2019). Programda yer alan "Öğretim Programlarının Amaçları" kısmında "millî ve manevi değerleri özümseyip bunları yaşam biçimine dönüştürmüş kişiler yetiştirilmesi" ifadeleri yer almaktadır. Programda değerlerimiz başlığı altında on kök değerden söz edilmiştir. Ayrıca temalardan ve alt temalardan bazılarının değerler ile ilgili olduğu görülmektedir. Hangi sınıf seviyesinde hangi değerlerin ele alınacağı ile ilgili netlik yoktur. Bazı temalar her sınıf seviyesinde işlenmesi mecburidir. Bu temalar şunlardır: erdemler, millî kültürümüz, millî mücadele ve Atatürk. Değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında bir netlik yoktur.

Değerler eğitimini öğrenciye aktarırken sadece Türkçe dersi değil diğer dersler de zorunludur. Türkçe dersi sorumluluğu üstlenen en önemli derslerden biridir. Diğer derslere göre Türkçe içinde yer alan şiir ve metinler olarak ön plana çıkıp değerleri aktarmada önemli rol oynamaktadır. Ortaokulda aynı zamanda en fazla ders saati Türkçe'ye ayrılmıştır. Derslere baktığımızda 5 ve 6 sınıflar için 6 ders tahsil

edilmiş 7 ve 8. sınıflar için ise beş ders tahsil edilmiştir. Böylelikle değerler eğitimini aktarmada Türkçe dersi oldukça önemlidir (Çapoğlu ve Okur, 2015: 100).

Türkçe dersine uygun olarak metinler seçilirse öğrenciye dilini, kültürünü, tarihini öğrenmek adına önemli bir yol kat edilmiş olacak böylelikle öğrencinin toplumla olan bağı kuvvetlenecek son yıllarda gündem olan kendi kültürüne, değerlerine yabancı bir nesil yetişiyor tezi çürümüş olacaktır. Toplum ayakta tutan yaşatan kültür ile köprü bağlarını koparmamaktır. Bu köprü yıkılması ile geçmişinden kopuk nesiller türeyecek, geleceğe dair hiçbir şey olmayacaktır (Kolaç, 2011).

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Ders kitabına alınacak metinlerin seçimine dikkat edilmesi gerekmektedir. Metinlerde yer alacak değerlerin öğrenci seviyesine uygun, değerler açısından nitelikli ve zengin olmasına özen gösterilmelidir.
- Ders kitaplarına alınacak metinler güncel tutulmalıdır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan temalara uygun metin seçilmelidir. Değerlerin temalara dağılımları ve değerlerin metinlere dağılımları dengeli olmalıdır.
- Yapılan bu çalışmada MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe Ders kitabındaki metinler değerler açısından incelenmiştir. Özel yayınevlerine ve diğer sınıf seviyelerine ait ders kitaplarında bulunan metinler de değerler açısından incelenmelidir.
- Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda değerlerin öğrencilere nasıl ve ne şekilde edindirileceği ile ilgili detaylı bilgi yer almamaktadır. Programda değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı açık bir biçimde belirtilmelidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlere doğrudan yer verilmelidir.

## Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk Millî Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27
- Akkaya, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri (Debuca Eğt. Fak. Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 69-82.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım* (17. baskı). Akçağ Yayınları.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., ve Lindzey, G. (1960). *Study of values*. Houghton Mifflin.
- Altan, A., Arhan, S., Başar, S., Öztürker, G., Yılmaz, D. (2010). *8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Yenigün Maatbaacılık.

- Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Arhan, S., Başar, S. ve Demirel, T. (2014). *8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Millî Eğitim Yayınevi.
- Arslanoğlu, İ.(2005). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme küreselleşme karşısında değerlerimiz. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 1(41), 64-77.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6(18), 16-19.
- Aytekin, M. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Nobel.
- Batur, Z. ve Kaya, M. (2012). Divanü Lügati't Türk'te dil öğretimi bağlamında sözel kültür ürünleri aracılığıyla değer aktarımı. *Turkish Studies*, 7(1), 309-324.
- Belet, Ş. D., ve Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, (2-4 Mayıs), On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Biçer, S. (2013). *Değerler eğitimi açısından Mehmet Akif Ersoy'a ait "Safahat" adlı eserin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, M. ve Orhan, S. (2012). Türkçe-edebiyat ders kitaplarının dil ve kültür aktarımındaki rolü ve önemi üzerine bir inceleme. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5(8), 297-311.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalışkan, A. (2016). *İlköğretim 100 temel eser içerisinde yer alan dünya edebiyatına ait eserlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- 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
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (173). 39-49.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424 .
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-170.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitiminin etkililiği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi.
- Dilci, T. ve Ağlar, C. (2022). Dijitalleşme, kültür ve çizgi film üçgeninde değer üretimi. *II. Uluslararası Dijital Yaşam Kongresi*, 102-115. Gazi Üniversitesi.
- Dilci, T. ve Ağlar, C. (2022). *Dijitist dünyada değer sizsiniz*. Sen Yayınları.
- Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın resimli hikâye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 61-86.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A.(2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Doğan, Z. B. (2017). *Seyrânînin şiirlerinin değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarına alınabilirliği bakımından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Fırat Üniversitesi.



- Doğaner, M. (2021). *Halit Ziya Uşaklıgil'in romanlarında değerler eğitimi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Durhat, G., & Ökten, C. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693.
- Emer, A. M. (2014). *Safahat'ta Değerler Eğitimi Unsurları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fichter, J.H. (2012). *Sosyoloji nedir?* (Çev. N. Çelebi). Anı Yayıncılık.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- İdi Tulumcu F. ve Tulumcu F. M. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535 – 560.
- Kahya, A. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Uşak Üniversitesi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1),1439-1454.
- Kardaş, M. N. ve Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 383-412.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş., ve Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657-669.
- Keskin, Y. (2016). Değerler hakkında genel bilgiler. Köylü, M.(Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* içinde. Nobel.
- Kolaç, E. (2011). Türkçe Derslerinde (1-5; 6-8) Yunus Emre'nin Öğretileri Yoluyla Değerler Eğitimi. *X. Uluslararası Yunus Emre Sevgi Şöleni* (6-8 Mayıs 2010) Eskişehir, Türkiye.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45). 59-76.
- Küçüköğlü, A., Albayrak, F., Serin, N.(2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518.
- Külünoğlu, T. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Atatürk Üniversitesi.
- Kohlberg, L. ve Hersh, RH (1977). *Ahlaki gelişim: Teorinin gözden geçirilmesi*. Teoriden pratiğe, 16 (2), 53-59.
- Leming, JS (1997). Karakter eğitimi nereye gider? *Eğitim programlarında hedefler, pedagoji ve araştırma*. *Eğitim Dergisi*, 179 (2), 11-34.
- Melanhoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş., Özdemir, D. (2018). *8.Sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Basımevi.
- Naylor, D. T., & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. (No Title).
- Okuyan Yazıcı, H. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bir kültür aktarımı aracı olarak kalıp sözlerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 31-46.
- Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (6. baskı). Öncü Kitap.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özkul, A.S (2007). *Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler SDÜ öğrencileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadikoğlu, A. (2017). *Zeka ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Sarı, T. (2019). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan storyline yönteminin başarıya ve tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Sagiv, L. ve Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal Of Social Psychology*, 30, 177- 198.
- Sallabaş, M. E. (2012). Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59-68.
- Sarıçam, İ. (2022). *Nazlı Eray'ın çocuk kitaplarında değerler eğitimi ve eserlerin Türkçe söz varlığı açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Dumlupınar Üniversitesi.
- Schwartz, SH (1992). *Değerlerin içeriği ve yapısındaki evrenseller: 20 ülkede teorik gelişmeler ve ampirik testler*. *Advances in deneysel sosyal psikolojide* (Cilt 25, s. 1-65). Akademik Basın.
- Schwartz, SH (2005). Schwartz değer araştırması. *Kültürlerarası Psikoloji Dergisi*.
- Superka, D. P. (1976). *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analyses and an Annotated Bibliography*.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şahin, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz yeterliliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Marmara Üniversitesi.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Topbaş, G. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitabının değerler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Kocatepe Üniversitesi.

- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi* (5.Baskı). Pegem Akademi.
- Welton, A. D., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world. strategies for teaching*. Social Studies Boston: Houghton Mifflin.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi* (2. Baskı). Akçağ.
- Yaman, H., Taflan, S. ve olak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.

### 37. Alternatif eğitim yaklaşımlarında kütüphane ve okul kütüphanesinin yeri: Montessori ve Reggio Emilia örneği

Ayşenur GÜNEŞ<sup>1</sup>

Burak Savaş SARIÇOBAN<sup>2</sup>

**APA:** Güneş, A. & Sarıçoban, B. S. (2023). Alternatif eğitim yaklaşımlarında kütüphane ve okul kütüphanesinin yeri: Montessori ve Reggio Emilia örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 626-638. DOI: 10.29000/rumelide.1346227.

#### Öz

Kütüphane ve özellikle de okul kütüphaneleri eğitim unsurunun vazgeçilmez bir parçasıdır. Günümüzde geleneksel eğitim sistemi kapsamında eğitim veren kurumlarda okul kütüphaneleri henüz kendini geliştirememiş ve nitelikli hizmet sunma potansiyeline erişememiştir. Buna karşın alternatif eğitim yöntemleri uygulayan okullar bu yöntemlerin gereği olan uygulayarak, deneyerek ve kendi kendine öğrenme yaklaşımları ile eğitim hizmetini sunmaktadır. Bu öğrenme yaklaşımları için ise kütüphanenin önemi yadsınamaz. Bu bağlamda düşünüldüğünde çalışmanın amacı alternatif eğitim yaklaşımları içerisinde kütüphane unsurunun ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktır. Ülkemizde en çok tercih edilen alternatif eğitim yaklaşımları içerisinde yer alan Montessori ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımları incelenecek; bu yaklaşımlarda araştırma, kendi kendine öğrenme boyutları irdelenerek kütüphanelerin bu yaklaşımlarda ki olmazsa olmaz olgusu tartışılacaktır. Çalışmanın üzerinde kurulduğu hipotez: "Alternatif eğitim modellerinde kütüphane, eğitim yaklaşımının uygulanabilmesi için olmazsa olmaz bir unsurdur". Hipotezin test etmek ve var olan durumu ortaya koymak adına betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın kapsamı; sözü geçen eğitim yaklaşımlarının tek tek ele alınarak, kütüphane ve araştırma unsurları değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, alternatif eğitim, eğitim yaklaşımları, kütüphane, okul kütüphanesi, Montessori yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı

### The place of the library and the school library in alternative approaches to education: The case of Montessori and Reggio Emilia

#### Abstract

School libraries in educational institutions taught under the traditional education system have not yet developed and have not yet reached the potential to provide quality services. On the other hand, schools that use alternative education methods provide educational services by applying, trying out, and learning for themselves the approaches required for these methods. The importance of the library to these learning approaches is undeniable. With this in mind, the purpose of this study is to demonstrate the importance of the library in alternative educational approaches. The Montessori and Reggio Emilia educational approaches, which are among the most preferred alternative educational approaches in our country, are examined. In these approaches, the dimensions of research and self-learning are examined and the indispensable phenomenon of libraries in these approaches is

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (Kastamonu, Türkiye), akbulutaysenur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8685-7712 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346227]

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi (Kastamonu, Türkiye), b.savas.saricoban@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0519-2980

discussed. In the hypothetical alternative educational models on which the study is based, the library is an indispensable element for the implementation of the educational approach. In order to test the hypothesis and show the existing situation, the descriptive method was used. The scope of the research: the library and the research elements were evaluated sequentially considering the above educational approaches.

**Keywords:** Education, alternative education, educational approaches, library, school library, Montessori approach, Reggio Emilia approach

## 1. Giriş

Çocuk ve çocuğa verilen değer eğitim kurumlarının biçimlenişini de etkilemiştir. İlk çağlardan başlayarak, çocuğa değer verilmeye başlandıkça eğitim kurumları ve sistemleri de buna bağlı olarak gelişme göstermiştir. 16. yüzyılda başlayan modernleşme ve sanayileşme sonrasında, toplumun çocuktan özellikle erkek çocuklarından beklentisi eğitim olarak sanayiye iş gücü olmasıdır (Neydim, 2003, s. 25). Bu noktada okul kavramı çocuk için aşılması gereken bir zorunluluk halini almıştır. Özellikle erkek çocuk, sanayinin gerektirdiği iş gücü için hazır olmaya çalışırken kız çocukları da okul dışında kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları öğrenmeye başlamıştır. Kız çocuklarından beklenen, ev işleri, yemek yapımı gibi konularda kendisini geliştirmesidir. Sanayi toplumlarında aile içerisinde herkesin kendine ait görevi bulunmaktadır; baba işe giderek evin geçimini sağlar, anne yemek yapar ve evin düzenini sağlar çocuklar da çalışabilecekleri yaşa kadar okula devam ederler. Sanayi toplumunda önemli olarak görülen iş gücünün aksine bilgi toplumunun ortaya çıkışı ile birlikte artık bilgi önemli olmaya başlamıştır. İleri sanayi toplumlarının geride kalmasına neden olan zekâ ekonomisi, bilgisayar teknolojileri, bilgi üretimi bu yeni çağda önem kazandı (Ünal, 2009, s. 124) ve ülkelerin hem gelişmişlik düzeylerini hem de mali olarak değer kazanmalarını sağladı. Toplumun sosyo-ekonomik yapısının değişmesi, yaşamın her alanını etkilediği gibi eğitim paradigmasını da doğrudan etkilemiştir. Özellikle bilgi toplumunun ortaya çıkması, eğitim kurumlarından beklentilerin değişmesine yol açmış bu noktada alternatif eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

## 2. Alternatif eğitim yaklaşımları ve alternatif okullar

Sanayi toplumunda iş gücü oluşması temel amaç olduğundan eğitimin günümüzdeki kadar önemi yoktu. Önemli olan, çocuğun bir eğitim kurumunu bitirmesi ve iş gücüne yetecek kadar bilgi sahibi olması idi. Bu da ezberciliği ortaya çıkardı ve günü kurtarmak amaçlı ezber yapan bir nesil ortaya çıkmıştır. Bilgi toplumu ile birlikte eğitimde ezberciliğin bir anlam ifade etmediği anlaşılmış (çalık ve sezgin, 2005, s. 63) ve artık yeni eğitim yöntem ve tekniklerin uygulanmasının gerekliliği anlaşılmıştır. Aşağıda yer alan tabloda sanayi toplumu ve bilgi toplumu eğitim paradigmaları karşılaştırılmıştır:

**Tablo1:** Eğitim Paradigmaları Karşılaştırması

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması	Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif özümseme	Çıraklık
Yalnız çalışma	Ekiple öğrenme
Her şeyi bilen öğretmen	Rehber olan öğretmen
Değişmeyen içerik	Hızla değişen esnek içerik
Homojenlik	Çeşitlilik

Tabloda da görüldüğü üzere, sanayi toplumunda sınıflarda öğretmenin öğretici konumda yer aldığı öğrenme biçimine karşılık, bilgi toplumunda bireysel araştırmanın önem kazandığı ve öğretmenin öğretici konumundan çok rehber konumda olduğu eğitim yaklaşımı görülmektedir. Bununla birlikte eğitim içeriklerine bakıldığında, ilk eğitim paradigmasında içeriğin çok sık değişmediğini hatta aynı bilgilerin ve aynı kitapların çok uzun süreler kullanıldığı bilinmektedir. Buna karşılık, bilgi toplumunda içeriğin sürekli güncellendiği, hızlı gelişen teknoloji ve bilim ışığında, okullarda okutulan derslerin içeriklerinin ve okul kitaplarının da hızlı bir şekilde güncellendiği görülmektedir.

Alternatif eğitim, mevcut eğitime karşıt olarak; Rousseau'nun doğacı yaklaşımı, Tolstoy'un İasnai Poliana okulu, Malaguzzi'nin Reggio Emilia girişimi, Montessori yöntemi, özgür okul, ev okulu Sudbury Valley okulları, Paulo Freire girişimi ve Waldorf okulları gibi örnekleri ile ortaya çıkmıştır (Akdağ, 2017, s. 139).

Alternatif eğitim yaklaşımları geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, çağın gereklerine ayak uyduran eğitim anlayışlarını benimsemektedir. Modern okulların ortaya çıktığı, yaklaşık olarak iki yüzyıl öncesinde, J. H. Pestalozzi İsviçre'de, F. Froebel Almanya'da, A.B. Alcott Amerika Birleşik Devletleri'nde, eski eğitim anlayışını reddederek, gerçek ve araştırma özgürlüğünü içeren eğitim anlayışını savunmuşlardır (Miller, 1986, s. 7-8). Avrupa ve Amerika'da başlayan eğitimin değişimi, öğrencileri özgürleştirmekte ve eski anlayışın sorunlarını ortaya koyarak onlara çözüm getiren yaklaşım önermektedirler.

Eski okullara yönelik getirilen eleştiriler şu şekilde sıralanmaktadır:

- (1) Ders saatlerinin parçalanması,
- (2) Öğretimin tekdüzeliği,
- (3) Sert programların uygulanması,
- (4) Sınavlar,
- (5) Öğrencileri hayata hazırlamaması,
- (6) Okulların hayattan kopuk olması,
- (7) Kitaba bağlılık (Hesapçıoğlu, 2004, s. 9).

Geleneksel eğitim yaklaşımının uygulandığı geleneksel okullarda çocuğun yaratıcı gücünü geliştirmesi, incelemede bulunması için rahatça hareket edebildiği bir alan bulunmaması çocuğun pasif kalmasına neden olmakta bu da sadece dinleme üzerine kurulu eğitim sistemini beraberinde getirmektedir (Dewey, 2010, s. 40). Bütün bu uygulamaları sorun olarak gören eğitim düşünürleri, çocuğun daha aktif olduğu, dinleyici rolünden çıkarak, araştıran, sorgulayan yaratıcı bireyler olmaları için farklı yaklaşımlar ortaya atmışlardır. Bu yaklaşımlar genel olarak alternatif okul ismiyle anılmaktadır.

Eğitim anlayışındaki sorunlar sebebiyle geliştirilen alternatif okul yaklaşımları Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'lerin başında hızlı bir şekilde artmıştır (Aydın, 2012, s. 35). ABD'de değişen bu anlayış ile birlikte alternatif eğitim kavramı farklı bakış açıları ile açıklanmıştır: Alternatif eğitimi ABD Oregon Eyalet yasaları: "Eğitim standartlarını başarmakta zayıf kalan ya da bu standartların

üzerinde performans gösteren öğrenciler için sunulan tüm eğitimsel alternatifler olarak tanımlarken” (Aydın, 2012); Aron (2005) ise “düzenli okul yaklaşımından politikaları, kuralları, eğitimsel tarafsızlığıyla, çalışanları ve kaynakların öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarımıyla ayrılan, farklı bir çevre, kapsamlı bir eğitim ortamı” (Dündar, 2007) şeklinde açıklamıştır. İki ayrı açıklama karşılaştırıldığında ilkinde var olan eğitimin sisteminin başarısız ilan ettiği çocuklar için geliştirilen bir yaklaşım olduğu ön plana çıkmışken, ikinci açıklamada öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenen daha esnek ve kapsamlı bir sistemi işaret etmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşımı ile ortaya çıkan alternatif okullar, eğitimde bireyselleşmeyi, demokratik yapıyı esas almakla birlikte her sistemin ve okulun eğitime yaklaşımı ve hedefleri öğrenci kitlelerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015, s. 71).

## 2.1. Montessori eğitim yaklaşımı

Montessori okulları, ülkemizde de yaygın olarak okul öncesinde uygulanan ve son yıllarda moda olmuş bir yaklaşımdır. Geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak bireysel farklılıklara ve çevre ile öğrenme stratejisine dayanmaktadır. Dr. Maria Montessori bu yaklaşımı çocukların doğal öğrenme eğilimine dayandırarak çoklu yaş grupları (0-3, 3-6, 6-9, 9-12, 12-14) için geliştirmiş ve bu yaklaşımı “*hazırlanmış çevreler*” kavramı ile açıklamıştır (Aydın, 2012, s. 57). Ülkemizde Montessori anlayışıyla hizmet veren kurumların büyük çoğunluğunu okul öncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Ancak eğitim felsefesine ve yurtdışı uygulamalara bakıldığında, ilkokul, orta okul ve lise kademelerinde bu yaklaşımla eğitim verildiği görülmektedir.

Montessori okullarında, öğrenme ortamları oluşturulurken, çocuğun içinde bulunduğu yaş grubunun doğal eğilimleri dikkate alınır ve çocukların gelişimi için öğrenme materyalleri yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun materyaller tercih edilir (Seldin ve Epstein, 2003, s. 14).

Montessori yaklaşımının mimarı Maria Montessori, çocuklarda emici zihin tipinin olduğunu yani çocukların kendi zihin kaslarını yarattıklarını, zihinlerinin bizlerden yani yetişkin zihinlerinden çok farklı çalıştığını açıklamaktadır. Emici zihin ile çocukların sadece ezberci sistemler öğrenmelerinin kalıcı olmadığı hatta öğrenemediği, gerçek hayatta öğrendiklerini deneyimlemesi, çocuğun doğası gereği bu bilgileri öğrenmesi ve hayatı boyunca farkında olmadan kullanması anlamına gelmektedir. Var olan farklı zihin biçimi ile birlikte bilinçli olarak hatırlamadığı ancak hayatına sabitlediği bir resim olarak görür (Umurhan, 2021, s. 17).

Çocuğa yaşadığı dünya ve çevre düzeni bu yaklaşımda uygulayarak ve deneyimleyerek öğretilir. Okul Öncesi bir çocuğa ellerin yıkanması anlatıldıktan sonra sınıflarında bulunan lavabolarda bu uygulamayı yerine getirir ve hayatlarının bir parçasıymış gibi devam ederler. Ya da çocuğa uygun olarak tasarlanan eğitim alanlarında çocuklar kendi istedikleri materyalleri almayı ya da kullandıkları materyalleri yerine koymayı bu sınıf ortamında öğrenir. Çocuğun bu mesajı ve kuralı deneyimleyerek zihninde yer edinmesini sağlar.

Geleneksel eğitim yöntemlerinden birçok yönüyle ayrılmaktadır. Aşağıda yer alan tabloda geleneksel eğitim ve Montessori yaklaşımı verilmiştir:

**Tablo 2:** Montessori Eğitimi ve Geleneksel Eğitim Karşılaştırması

<b>Montessori Eğitim Yaklaşımı</b>	<b>Geleneksel Eğitim Yaklaşımı</b>
Çocuk Merkezli	Öğretmen Merkezli
Öğretmen Rehber Konumunda	Öğretmen Öğretici Konumda
Çocuklar Özgür ve Bağımsız	Çocuklar Öğretmene Bağımlı
Yetişkinlerden Bağımsız Bir Şekilde Kendi Hatasını Fark Eder ve Düzeltir	Çocuklar Öğretmenin Değerlendirmesini ve Hatasını Göstermesini Bekler
Öğretmen Çocukla Birlikte Keşfeder ve Öğrenir, Onların Kendi Kendine Öğrenmelerine Rehberlik Eder	Öğretmen Her Şeyi Bilen Konumdadır
Sınıfta Özgürce ve Bireysel Olarak Hareket Edebilir	Çocuklar Sessizce Sıralarında Oturup Öğretmenlerini Dinlerler
Çocukların Erişebileceği ve Rahatlıkla Kullanabileceği Dolaplar ve Çekmeceler Bulunur	Öğretmen Masası ve Dolaplar Çocukların Rahatlıkla Kullanabileceği Düzendedir
Çocuğun Hızı Eğitimin Hızını Belirler	Müfredat Çocuğa Kazandırılması Gereken Hedefler Üzerine Odaklanır
Bireysellik Ön Planda	Toplu Eğitim Ön Planda
Sınırlama Yoktur, Çocuk Kendi Seçtiği Materyal ile Süre Kısıtlaması Olmadan Çalışır	Öğretmen Belirlenen Günlük Planın Dışına Çıkamaz
Öğretmenlerin Çocuğun Her Alandaki Davranışları Gözlemlenmesi Sonucu Çocuk Bir Bütün Olarak Kabul Edilerek Değerlendirilir	Çocuğun Gelişimi Notlar ve Karne ile Belirlenir

Gerek sınıf düzeni, ders işleme ve değerlendirme yöntemleri, gerekse öğretmenin rolüne bakıldığında geleneksel eğitimden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımında toplu sınıf düzeni hakimken, Montessori yaklaşımında bireysellik ön plandadır, her çocuk kendi içerisinde değerlendirilmekte ve her çocuğa özgü eğitim verilmektedir.

Montessori okullarının bağlı oldukları denetimi ve tescili veren uluslararası kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kuruluşlardan birisi olan Uluslararası Montessori Derneği (AMI) Montessori standartlarını şu şekilde belirlemiştir:

- Öğretmenler, AMI derneği tarafından verilen eğitimlere katılıp başarılı olarak diploma almış olmalıdır,
- Her üç yılda bir dernek tarafından konsültasyon ziyaretleri yapılır,
- Montessori okullarında karışık yaş grupları uygulanmalıdır,
- Sınıftaki öğrenci sayısı 28-35 arasında olmalıdır (Daha büyük yaş gruplarında bu sayı 10-12 arasındadır),
- Haftanın 5 günü sabahları aralıksız olarak çalışma halkaları uygulaması yapılmalıdır,
- Okul günleri hafta içi 5 gündür,
- Bir sınıfta öğretim amaçlı bir öğretmen, bir de yardımcısı olmalıdır (Dündar, 2007, s. 190).

AMI, Montessori okullarının eğitim programlarını ise şu standartlar bağlamında incelemektedir:



- (1) Hedef ve felsefe: Okulun hedefleri Montessori felsefesi doğrultusunda çocuğun tüm potansiyellerinin gelişimine odaklanmalıdır,
- (2) Politika: Okul politikası direkt olarak sınıf yaşam kalitesini etkilemeye yönelik AMS profesyonel topluluğu tarafından belirlenmiş içerikleri temel almalıdır. Bu içerikler sınıf mevcutları, öğrenci-öğretmen oranları, yeni öğrencilerin oryantasyonu, disiplin stratejileri, ders zaman çizelgeleri, öğrenci dosyalarının takibi, bireysel ve grup plânları, derslerde kullanılan materyaller ve öğretmen grup yapımı materyalleri içerir,
- (3) Kalifikasyon: tüm öğretim elemanları, görev alanlarına hazırlayıcı ve kalifiye olmuş program eğitimlerine ve diplomalarına sahip olmak zorundadır. Aynı eğitim koşulu, farklı dereceleri içerecek boyutta asistan öğretmen için de geçerlidir,
- (4) Kaynak materyaller,
- (5) Profesyonel gelişim,
- (6) Yardımcı programlar,
- (7) Programların plânlanması ve uygulama (Dündar, 2007, s. 191).

## 2.2. Reggio Emilia eğitim yaklaşımı

Alternatif eğitim yaklaşımlarından, en çok tercih edilen bir diğeri de Reggio Emilia yaklaşımıdır. Bu yaklaşım İkinci Dünya savaşının hemen ardından Loris Malaguzzi tarafından ortaya çıkmıştır. Savaşı hemen ardından İtalya'da küçük bir kasabada aileler savaşın izlerini silebilmek ve çocuklarının günlük hayata bir an önce dönüp eğitimlerini devam ettirebilmeleri adına hızlıca okul inşa etme çabasına girmeleri, Malaguzzi'nin dikkatini çeker ve ailelere eğitimci olarak destek olabileceğini dile getirerek onlarla birlikte eğitimi hızlıca başlatmaları sonucu Malaguzzi kendi yaklaşımları ile eğitim sistemini kurar (Pekdoğan, 2012, s. 238).

Reggio Emilia yaklaşımı birçok eğitim bilimciden (Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner gibi) esinlenerek ortaya çıkmıştır (Aslan, 2005, s.77). Malaguzzi, esinlendiği eğitim bilimcide eksik bulduğu noktaları diğer diğer eğitim bilimcinin yaklaşımı ile tamamlamıştır. Bu şekilde bakıldığında kendi yaklaşımı ile alternatif yeni ve farklı bir sistem ortaya koyduğu söylenebilir.

Malaguzzi, çocukların doğumdan itibaren, sosyal, zekâ dolu ve meraklı olduğunu savunduğu çocukların, ilişkisel temelli eğitim alması gerektiğini savunmaktadır (Dündar, 2007, s. 129). Bu bağlamda bakıldığında çocukların yaşadığı çevre ile ilişki kurması öğrenme ve eğitim süreçlerini hızlandıracak bununla birlikte hayata daha kolay bir şekilde adapte olacaktır. Bunun dışında, bu yaklaşımda çocukların yaratıcı düşünceleri ve kendi kendini motive eden kaşifler olarak yetiştirilmesi sağlanmaktadır (Saraç, 2019, s. 6). Bu eğitim yaklaşımında çocukların kendi kendilerine öğrenme konusunda gelişim sağlamaları ve yaşam boyu öğrenme süreci göz önüne alındığında çocuklar için en büyük katkının bu yönde olacağı söylenebilir. Ayrıca çocukların yaratıcılıklarından bir şey kaybetmeden aksine yaratıcı yönlerini destekleyecek unsurlar ile eğitimin desteklenmesi geleneksel eğitim yaklaşımı düşünüldüğünde son derece önemlidir. Geleneksel eğitimin çocuklara yönelik olumsuz etkilerini şu şekilde açıklanmıştır:

“Çocukluk insanın kalesidir. Bu kaleyi özgüven, ifade özgürlüğü, değerlilik hissi, özerklik, içsel motivasyon gibi güçlü temeller üzerine kurmak zorundayız. Malaguzzi'nin deyimiyile, 100 ifade dilinden 99'u elinden alınmış; yani üretmeyen, sorgulamayan, öğrenme merakını kaybetmiş nesilleri eleştirmeye devam etmekten öteye geçemeyiz” (Saraç, 2019, s. 6).

Saraç tarafından dile getirilen ve Malaguzzi'nin çocukların 100 ifade dili yaklaşımı düşünüldüğünde geleneksel eğitim yaklaşımlarının ezberciliğe odaklandığı, çocukların aktif olmadığı sadece dinleyici konumunda olduğu ve yaratıcı, farklı düşünen çocukların sınıf ortamında uyumsuz ve söz dinlemez olarak etiketlenmesi sonucu çocuklar bu yönlerini ister istemez köreltmek durumunda kalmaktadırlar. Malaguzzi çocukların 100 ifade dili ile çocukların farklı olduğunu ve kalıplara konulamayacağını bu sebeple sınırların kaldırılması gerektiği mesajını veren ve çocuğa bakış açısını içeren şu şiir ile açıklamıştır:

<i>Bir çocuk 100'den ibarettir.</i>	<i>(ve yüzlerce yüzlerce dahası)</i>
<i>Bir çocuğun 100 lisani,</i>	<i>ama 99'unu çalyorlar.</i>
<i>100 eli,</i>	<i>Okul ve bu kültür,</i>
<i>100 fikri,</i>	<i>kafayla vücudu ayırıyor.</i>
<i>100 düşünme şekli,</i>	<i>Onlar çocuğa:</i>
<i>oynama şekli ve konuşma şekli vardır.</i>	<i>elleri olmadan düşünmesini,</i>
<i>100 her zaman 100...</i>	<i>kafası olmadan yapmasını,</i>
<i>dinleme şekli,</i>	<i>zevk almadan anlamasını,</i>
<i>sevme şeklidir;</i>	<i>sadece yılbaşlarında ve bayramlarda</i>
<i>şarki söylemek ve anlamak için,</i>	<i>sevip şükretmesini söylüyorlar.</i>
<i>keşfetmek için...</i>	<i>Onlar çocuğa:</i>
<i>100 zevk,</i>	<i>zaten orada olan bir dünyayı keşfetmesini</i>
<i>100 dünya</i>	<i>söylüyorlar</i>
<i>icat etmek için,</i>	<i>ve geri kalan 99unu çalyorlar.</i>
<i>hayali kurulacak 100 dünya.</i>	<i>Onlar çocuğa:</i>
<i>Bir çocuğun 100 lisani vardır;</i>	<i>iş ve oyunun,</i>
<i>bilim ve hayal etmenin,</i>	<i>gerçek ve fantezinin,</i>
<i>yerin ve göğün,</i>	<i>100'ün orada olmadığını söylüyorlar.</i>
<i>sebep ve rüyanın</i>	<i>Çocuk onlara:</i>
<i>birbirine ait olmadığını söylüyorlar.</i>	<i>İmkansız, 100 işte orada! Diyor.</i>

*Ve onlar çocuğa*

*(Loris Malaguzzi)*

Şiirde de görüleceği üzere okulun, kalıpların ve sınırların aslında çocukta var olan bu farklılığı ortadan kaldırdığını dile getirmektedir. Tüm bu sebeplerden ötürü Reggio Emilia okullarının ileri derecede yapılandırılmadığı görülmektedir. Program, proje üzerine kurulmakla birlikte sürekli araştırma üzerine kurulu bir şekilde ilerlemektedir (Aslan, 2005, s.81). Bunun dışında Reggio Emilia okullarında laboratuvar, stüdyo ve atölyeler önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle sanat malzemeleri ile dolu olan atelier ismi verilen sanat odaları ve atelierista adı verilen grafik sanatı uzmanlarının bulunduğu yerler önem arz etmektedir (Dündar, 2007, s.131). Reggio Emilia eğitim yaklaşımı uygulamaya, denemeye, yaratıcılıklarını canlandırmaya, araştırmaya ve keşfetmeye ağırlık veren bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımı uygulayacak okullarda mekân ve çocukların gelişimlerini destekleyecek alanlar önemlidir.

**Tablo 3:** Reggio Emilia ve Geleneksel Eğitim Karşılaştırması

<b>Reggio Emilia Yaklaşımı</b>	<b>Geleneksel Eğitim Sistemi</b>
Tüm Çocuklar Özeldir ve Farklıdır. Çocuğun 100 Dili Vardır, Her Biri Kendini Farklı Şekilde İfade Eder.	Çoğunluğa Göre Hareket Edilir
Çocuklar Davranışlarından Sorumludur, Kısıtlama ve Disipline Etme Yoktur	Eğitimci, Çocuğu Disipline Eder, Kurallar ve Ceza Vardır
Proje Tabanlı Bu Yaklaşımda Sınıflar Karmadır, Yaş Grubuna Göre Ayrılmaz. Çocuklar Kendi Programlarını Oluşturur.	Her Yaş Grubu Ayrı Sınıflarda Eğitim Görür. Belirlenen Bir Program Vardır, Bu Programın Dışına Çıkmaz
Çocuklar Aktif Olarak Eğitime Katılır. Her Çocuk İsteğine Bağlı, Bireysel Şekilde Ya Da Grup Halinde Çalışıp Kendini İfade Eder.	Çocuklar Pasiftir. Öğretmenler Dersi Anlatır, Eğer İsterse Öğrenciyi Dahil Eder.
Çocuklar Kendi Programlarına, Öğrenme Hızlarına Göre Hareket Eder. Keşif ve Deney Yaparlar.	Öğretmen Çocuğa Programa Göre, Öğrenmesi Gereken Şeyleri Anlatır. Ezber Yapmak Programın Bir Parçasıdır.
Öğrenci Eğitimin Merkezindedir. Eğitim Aileyle İş Birliği İçindedir.	Öğretmen Sınıfın Merkezindedir. Aileler İsterse Eğitimde Rol Alır.
Öğrencinin Yeteneğine Bağlı, Teknoloji ile Desteklenebilir, Sosyal ve Diğer Etkileşimlere Uygundur.	Okuma, Yazma Aritmetik ve Mantıksal Düşünmeye Dayalıdır.
Öğrencilerin, Kişisel Özellikleri ve İhtiyaçları Göz Önünde Bulundurulur.	Kişisellik Yoktur.
Donatı Seçimleri ve Sınıf Düzenlemeleri Esnekler.	Eğitim- Öğretim Ortamlarının Mekânsal Düzenlemesi Yetersizdir.
Okullar Reggio Emilia Felsefesinin Gerektirdiği Gibi Planlanmıştır.	Okul Binası ve Araç Gereçlerinin Düzeni Özensiz ve Standarttır.

### 3. Eğitim yaklaşımları ve okul kütüphaneleri

Eğitim kavramının kullanıldığı, öğretimin ve araştırmanın var olduğu her durumda ve yerde kütüphane olgusunda da söz edilmelidir. Kütüphaneler araştırma ve geliştirme konusunda olduğu kadar son yıllarda; yaratıcılık, bilgi okuryazarlığı, deneyerek ve uygulayarak öğrenmenin de merkezi konumuna

gelmişlerdir. Konu bağlamında ilgili olması sebebiyle okul kütüphanelerine bu kısımda detaylı bir şekilde yer verilecektir.

Okul kütüphanelerinin tanımları ve amaçları incelendiğinde, okullarda bulunması zorunlu alanları olarak tanımlayabiliriz. Soysal (Soysal, 1969, s.127) tarafından yapılan tanım tam anlamıyla bu konuyu açıklamaktadır: “Eğitim programlarını destekleyen ve zenginleştiren her türlü kaynağı ortak kullanılan merkezi bir şekilde organize edilmiş kütüphanedir”.

Kütüphanecilik alanında otorite bir sözlük olan Harrod's Librarians' Glossary and Reference Book tarafından okul kütüphaneleri şu şekilde açıklanmıştır: “Öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımı için okullarda oluşturulmuş, kitaplardan ve diğer materyallerin (elektronik kaynaklar, bilgisayarlar...) bulunduğu, profesyonel kütüphaneci, öğretmen ve öğretmen-kütüphaneci sorumluluğunda olan merkezlerdir (Prytherch, 2005, s. 618).

Yapılan tanımlamalara bakıldığında okul kütüphanelerinin sadece kitap deposu olarak görülmesi değil, yer alan etkinliklerle, kitap dışındaki diğer materyaller ile öğrenciler için eğlenmenin, öğrenmenin ve kütüphane kullanma alışkanlığını edinmenin merkezi olarak okullarda bulunması gerekliliği göz önüne çıkmaktadır.

Bunların dışında öğrenciler açısından fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmanın merkezi olarak da görülmelidir. Okul çağındaki bir çocuğun, kütüphaneleri tanıyabilmesi, kullanabilmesi sadece ailelerinin bu konuda ilgili ve bilgisi olması; ayrıca onları kütüphaneye götürmesi ile mümkündür. Ancak her okulda bulunan nitelikli kütüphaneler ile ailelere gereksinim kalmadan çocuk kendi olanakları ile kütüphanelerin varlığından haberdar olarak keşfedecektir. Burada öğretmen yönlendirmesi varsa kütüphaneci desteği ile kütüphaneleri etkili ve verimli kullanabilen, araştırma yapmayı bilen bir kütüphane kullanıcısı bir birey haline gelecektir.

2012 PISA sonuçlarında yer alan evlerde bulunan kitap sayılarına ilişkin grafik incelendiğinde 11-25 kitap aralığının en yüksek oranı oluşturduğu görülmektedir.

Şekil 1: PISA Sonuçlarına göre evlerde kitap bulunma durumları



(İleri, 2017, s. 260).

2019 yılında yapılan bir diğer araştırma sonucuna ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 18:** Ailelerin kitap okuma sıklıklarına verdikleri yanıtlar

Soru	Cevap	F	%
Kendiniz kitap okur musunuz?	Evet	197	67,5
	Hayır	95	32,5
Ne sıklıkta kendiniz kitap okursunuz?	Haftada bir kitap	21	7,2
	2-3 haftada bir kitap	35	12
	Ayda bir kitap	65	22,3
	İki-üç ayda bir kitap	50	17,1
	Altı ayda bir kitap	26	8,6
	Kitap okumuyorum	95	32,5
Evde sizin ve eşinizin kaç tane kitabı var?	0-5	96	32,9
	6-10	51	17,5
	11-15	24	8,2
	16-20	24	8,2
	20'den fazla	88	30,1
	Cevap yok	9	3,1

(Tezel, Çiftçi ve Uyanık, 2019, s.746).

Tabloda ailelerin ne kadar sıklıkla kitap okuduğu sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında, %32,5'inin kitap okumadığı, en sık okuyanların ise %7,2 olduğu görülmektedir. Ayrıca evlerde bulunan kitap sayıları incelendiğinde sadece %30 oranında 20'den fazla kitap olduğu, 0-5 kitap sayısının %32,9 olduğu yani büyük oranda evlerde az sayıda kitap olduğu söylenebilir.

Her iki araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, evlerde büyük oranda kitap olmadığı ve ailelerde okuma oranlarının düşük olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda çocukların, kitaba ulaşması sorun olmaktadır. Özellikle araştırma, kendini geliştirme, boş zamanlarını değerlendirme gibi konularda çocuklar yetersiz kaynak erişimi sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır.

Hangi eğitim yaklaşımı ya da yöntemi uygulanırsa uygulansın, eğitim kurumları içerisinde kütüphanelerin yeri çok önemlidir. Çocukluktan başlayarak kütüphane kullanma alışkanlığının oluşabilmesi ve kütüphanelerin bireylerin yaşamlarında önemli bir yeri olabilmesinin ön koşulu okul sıralarında kütüphaneyi yaşamlarının bir parçası yapmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek adına kütüphanelerin, çocukların en fazla zaman geçirdiği okullarda varlığının ve sürekli göz önünde olmasının önemi yadsınamaz.

Ayrıca kütüphaneler, eğitimin gereksinim duyduğu bilgiyi sağlayan, düzenleyen ve sunan bir kurum olmakla birlikte; eğitimin amaç, görev ve işlevlerinin gerçekleştirilmesi için kütüphane kurumuna organik bir gereksinimi bulunmaktadır (Yılmaz, 2004, s.81). Eğitimin yapısı içerisinde bilgi ve bilgi erişim yer aldığından doğal olarak bilgiye erişimi sağlayan kütüphane kurumuna öncelikli olarak gereksinim duymaktadır.

Özellikle alternatif eğitim yaklaşımları göz önüne alındığında, kütüphaneler daha büyük önem taşımaktadır. Alternatif eğitim olarak tanımlanan eğitim yaklaşımı; bireye özgülük ve her bireye ayrı yaklaşımı ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, her bireye uygun düzey ve çeşitlilikte bilgi kaynağı gereksinimi de ortaya çıktığından; kütüphane de bu gereksinimi karşılama işlevini yerine getirmektedir (Yılmaz, 2004, s. 58). Bu noktada ise nitelikli eğitim vermek üzere ortaya çıkan alternatif yaklaşımların başlıca merkezlerinin kütüphaneler olması gerekmektedir.

Okulların başarı elde edebilmesinin yolu nitelikli kütüphaneler açarak hizmete sunmalarından geçmektedir. Yapılan araştırmalarda eğitimde nitelik arttıkça, bireylerin kütüphane kullanım düzeylerinin de arttığı, aynı şekilde kütüphane kullanım düzeylerinin artması ile eğitimin niteliğinin arttığı ortaya konulmuştur (akt. Yılmaz, 2004, s. 59; Von House, 1983; Zweizig ve Derwin 1977). Bu bilgiler ışığında başarılı okullar incelendiğinde büyük çoğunluğunun nitelikli kütüphanelere sahip olduğu ve tam zamanlı kütüphaneci bulundurduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan Montessori ve Reggio Emilia eğitim yaklaşımlarında, hem ülkemizde en çok tercih edilen yaklaşımlar olması sebebiyle hem de içeriğinde araştırma, kendi kendine öğrenme gibi unsurları barındırdığından tercih edilmiştir.

Montessori yaklaşımının temelinde gerçek dünya ile temas çocukların eğitiminde ön planda tutulmaktadır. Sınıflarda bulunan çocuklara uygun küçültülmüş gerçek dünya nesnelere (buzdolabı, lavabo vb.) bulunmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında, çocukların gerçek dünyada araştıran (araştırmayı bilen), okuyan, kütüphane kullanmayı bilen, bilgi kaynaklarını tanıyan ve etkin şekilde kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi adına Montessori eğitimi kapsamında kütüphane konusu önemli bir unsur olarak üzerinde durulması gerekmektedir. Okul kütüphanelerin genel olarak yararları ile birlikte Montessori eğitiminin yararları bir bütün şeklinde düşünüldüğünde, çocukların kaçınılmaz olarak okul kütüphaneleri hatta sınıf kitaplıkları ile bir arada bulunmasının gerekliliği göz önüne çıkmaktadır.

Bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı Reggio Emilia'da ise temel prensip çocukların araştırması, üretmesi, hipotez test etmesi gibi aşamalara dayanmaktadır. Bu noktada Reggio Emilia yaklaşımı uygulayan okullarda kütüphane gereksinimden ötürü bir zorunluluk halini göstermektedir. Ayrıca okul kütüphanelerinin nitelikli hizmet verebilmesi adına kütüphaneden sorumlu, onları araştırma ve bilgi kaynakları konusunda yönlendirecek kütüphane öğretmeni/ kütüphaneci gibi unvanlarla anılan kişilerin olması hem araştırmayı hem de bilgi kaynaklarını daha etkili kullanmayı öğrenmelerini sağlayacaktır.

Her iki eğitim yaklaşımını uygulayan okulların büyük çoğunluğunda kütüphane olmasa da kitaplık yer almakla birlikte bu yaklaşımın gereklilikleri arasında kütüphane kavramı özellikle üzerinde durulan nokta olmamıştır. Bu da kütüphanelerin okul kurucularının, yöneticilerinin ya da öğretmenlerin tamamen kendi çaba ve inisiyatifleri ile oluşturulduğunu göstermektedir.

Her iki eğitim yaklaşımı da ortak yönleri açısından dört başlık altında kütüphane gereksinimlerine göre aşağıdaki tabloda değerlendirilmiştir:

Yaklaşım	Araştırma	Okuma	Bireysellik	Eğitim ortamı
<b>Montessori</b>	Deneyerek ve Kendi Kendine Öğrenme İçin	Kendisine Ait Ortamda, Kendisine Uygun Kitaplarla İsteddiği Zaman Buluşabilmesi	Kendi Öğrenme Durumuna Yönelik Bilgi Kaynağı	Çocuklara Uygun Mobilyalar ile Oluşturulmuş, Eğlenceli ve Kendi Ulaşabildiği Kitaplar
<b>Reggio Emilia</b>	Araştırma ve Öğrenme Temel Prensibi	Kendi İstekleri Doğrultusunda Özgürce İsteddiği Zaman Okuyabilmesi		

Tabloya bakıldığında çocukların kendi kendine öğrenme ve deneyerek öğrenmeleri için her iki yaklaşımda da kütüphane olmazsa olmaz bir unsur olarak yerini almalıdır. Ayrıca bireysellik başlığı altında bakıldığında çocukların kendi öğrenme durumları, bireysel ilgi alanları ve öğrenme şekillerine bağlı olarak özgür bir şekilde istediği bilgi kaynağına erişimi gereklidir. Bunlar dışında okuma konusunda da çocuklar özgür olarak rahat bir şekilde kendisine uygun kitaplarla buluşabilmeli ve eğitim yaklaşımları temelinde vurgulanan özgür ve rahat ortamda istedikleri şekilde kitaplarını seçerek istedikleri şekilde okuyabilmelidir. Bunlar dışında çocuğa uygun malzemelerle oluşturulmuş kitaplıklar eğitim yaklaşımı temelinde gerekli olan ve bilgi kaynakları ile donatılmış kütüphaneler eğitim müfredatının etkin bir şekilde uygulanması için bir zorunluluktur. Bütün bu prensipler incelendiğinde araştırmanın üzerine kurulduğu hipotez “Alternatif eğitim modellerinde kütüphane, eğitim yaklaşımının uygulanabilmesi için olmazsa olmaz bir unsurdur” doğrulanmıştır. Bu bağlamda bakıldığında alternatif eğitim yaklaşımlarının nitelikli olarak sunulabilmesi ve çocukların araştırma, kendi kendine öğrenme gibi becerileri kazanabilmeleri adına kütüphane önemli bir rol oynamaktadır.

#### 4. Sonuç

Ailede başlayıp okul süreci ile devam eden eğitim süreci, bir çocuğun gelişimi konusunda en önemli kararların alındığı süreçtir. Bütün aileler çocukları için en iyi eğitimi tercih etmek adına, özellikle son yıllarda geleneksel eğitimin dışında kalan alternatif eğitim sistemlerini uygulayan okullara yönelmektedir. Bu kapsamda sadece okulum müfredatı, eğitim ortamı ve öğretmenlerin deneyimi incelenmektedir. Bu noktada asıl üzerinde durulması gereken konu, eğitim müfredatının etkin şekilde uygulanabilmesi, özellikle kendi kendine öğrenmeyi öğrenmiş, araştırma yapmayı bilen bireylerin yetişmesi kütüphane olgusu ile mümkün olmaktadır. Gerek okul yönetici ve kurucularının gerek öğretmenlerin gerekse velilerin üzerinde durmadığı kütüphane konusu, yaklaşımlar incelendiğinde olmazsa olmaz olarak gözükmektedir. Çalışma kapsamında incelenen Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları da aynı şekilde kütüphane kavramının ele alınmadığı ve zorunluluk olarak görülmediği yaklaşımlardır. Burada üzerinde durulması gereken nokta, hangi eğitim yaklaşımı uygulanırsa uygulansın kütüphanesiz bir eğitimin niteliğinin ve verimliliğinin olmayacağıdır. Ancak özellikle bu iki alternatif eğitim yaklaşımları özünde araştırmayı ve kendi kendine öğrenmeyi desteklediğinden bu yaklaşımlar için kütüphane kaçınılmaz bir noktadadır.

#### Kaynakça

- Akdağ, B. (2017). Alternatif Eğitim Modelleri. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 2(6), 138-158.
- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif Okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilaloğlu, R. G. (2004). Okul Öncesi Eğitimde High Scope Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4370/59768>
- Cizdan, G. (2021). Gelenekselden Montessori'ye. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 6(14), 11-15.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum* (çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefî Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Hesapçioğlu M. (2004). "Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları". *Yaşadıkça Eğitim*. (82), 9.
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- İleri, A. (2017). *Okuma Kültürü ve Okul Kütüphaneleri Raporu 2017/Okul Kütüphanecileri Derneği. Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262.
- Kaya, D. & Gündüz, M. (2015). *Alternatif Eğitim ve Toplumsal Değişim Üzerindeki Etkisi: "Waldorf Okulları Örneği"*. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 5-25.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. & Alav, Ö. (2015). *Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri*, *Eğitim ve Toplum*, 40(179), 69-87.
- Miller R. (1986). "Alternative Schools In Early America". *Skole: The Journal of Alternative Education*. Volume II, Albany New York, s. 7-8.
- Nasin, G. D. (2019). *Alternatif eğitim yaklaşımlarının yeni nesil öğrenme ortamlarına yansımaları: Reggio Emilia okulları örneği (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü)*.
- Neydim, N. (2003). "Çocuk Edebiyatı." İstanbul: Bu Yayınevi.
- Pekdoğan S. (2012). *Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 237-246.
- Prytherch, R. J. (2005). *Harrod's Librarians Glossary and Reference Book: A Dictionary Of Over 10.200 Terms, Organizations, Projects, and Acronyms in The Areas of Information Management, Library Science, Publishing and Archive Management*. [Elektronik Sürüm]. Burlington: Ashgate.
- Saraç, A. Ü. (2019). *Bir Deneyim Olarak Reggio Emilia Yolculuğu*. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 4(11), 5-9
- Seldin, T. & Epstein, P. (2003). *An Education For Life*. Beltsville, Maryland: The Montessori Foundation.
- Soysal, Ö. (1969). *Çağdaş Eğitim ve Türkiye'de Okul Kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.
- Tezel, M., Çiftçi, H. A., & Uyanık, G. (2019). *Annelerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kitap Okuma ve Almaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.
- Umurhan, E. K. (2021). *Montessori Eğitim Felsefesi*. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 6(14), 15-21.
- Ünal, Y. (2009). *Bilgi Toplumunun Tarihçesi*. *Tarih Okulu Dergisi*, 2009 (V), Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/usakjhs/issue/13546/164068>
- Yılmaz, B. (2004). *Türkiye'de Eğitim Politikası ve Kütüphane*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.



### 38. Farklı ülkelere ait masalların duygu sınıflamalarına göre incelenmesi<sup>1</sup>

Esra YALÇINTAŞ<sup>2</sup>

Muhammed Muzaffer ÖZHAN<sup>3</sup>

**APA:** Yalçıntaş, E. & Özhan, M. M. (2023). Farklı ülkelere ait masalların duygu sınıflamalarına göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 639-661. DOI: 10.29000/rumelide.1346230.

#### Öz

Çocuklara bebeklik döneminden yetişkinliğe uzanan süreçte bambaşka dünyaların kapısını açan masallar, birçok farklı duyguyu içinde barındıran yazınsal türlerden biridir. Bu yönüyle masalların çocuğun birçok becerisini geliştirmesi; çocuğun kendini tanımasını, duygu ve düşüncelerinin farkına varıp ayırt etmesini sağlaması beklenmektedir. Masallardaki karakterler/kahramanlar vasıtasıyla yaşanan olaylara verilen tepkiler ve ortaya çıkan duygular çocuğun hem öğrenmesini hem de rol model almasını sağlamaktadır. Bu noktadan yola çıkılarak araştırmada, farklı ülkelere ait masalların duygu sınıflamalarına göre incelenmesi ve masallarda hangi duygulara ne sıklıkla yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca her ülkenin masallarında baskın olan duygu ifadelerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında ise doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, dünyaca en çok okunan/anlatılan/bilinen ve kolayca ulaşılabilen (internette ya da basılmış hâline) “Grimm Masalları, Andersen Masalları, Binbir Gece Masalları, Her Güne Bir Masal” kitaplarında yer alan 1736 masal arasından seçilen 210 masal, araştırmacının veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, duygu ifadelerinin masallarda yer alma sıklığını belirleyebilmek için frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır; sonrasında betimsel analiz kullanılarak 210 masal duygu sınıflamasındaki “sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korku” altı birincil duygu ifadesi şeklinde kategorileştirilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmacının sonuçlarına göre, 210 masalda rastlanan 1360 duygu ifadesinden masallarda en sık rastlanan “sevinç”; sonrasında “üzüntü” ve “öfke”dir. Bu sonuç, “sevinç” olumlu olan duygular arasında, “üzüntü” ve “öfke” ise olumsuz olan duygular arasında bulunduğundan masallarda olumsuz duyguların daha baskın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ülkelere göre olumlu-olumsuz duygu sınıflamaları incelendiğinde de, olumsuz duyguların masallarında baskın olduğu ülke sayısının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Duygu, duygu sınıflaması, masal, olumlu-olumsuz duygu, Türkçe

<sup>1</sup> **ETİK:** Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları (Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu) tarafından 26 Ağustos 2022, 2022-07 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), esrayalcintas@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6971-0519 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346230]

<sup>3</sup> Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), muzafferozhan73@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3661-5544

## Examination of the fairy tales from different countries according to emotion classifications

### Abstract

The fairy tales, which open the door to different worlds for children in the process from infancy to adulthood, are one of the literary genres that contain many different emotions. In this respect the fairy tales, develop many skills of the child; it is expected that the child will get to know himself, realize and distinguish his/her feelings and thoughts. The reactions given to the events experienced through the characters/heroes in the fairy tales and the emotions that arise enable the child both to learn and to take a role model. From this point of view, this research aimed to examine the fairy tales of different countries according to their emotion classification and to determine which emotions and how often are included in the fairy tales. In addition, it is aimed to reveal the dominant emotional expressions in the fairy tales of each country. This study used the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods. Document analysis technique was used to collect data. This context, 210 fairy tales selected from among 1736 fairy tales in the world's most read/told/known and easily accessible (on the internet or in print) "Grimm Fairy Tales, Andersen Fairy Tales, Fairy Tales of One Thousand and One Nights, One Fairy Tale for Every Day" books constitute the data sources of the research. This analysis of the data, frequency (f) and percentages (%) were calculated in order to determine the frequency of emotional expressions in fairy tales; afterwards, using descriptive analysis, "love, joy, surprise, anger, sadness and fear" in the emotion classification of 210 fairy tales were categorized as six primary emotion expressions and interpreted. According to the research results, "joy" is the most common expression among 1360 emotion expressions found in 210 tales; followed by "sadness" and "anger". This result revealed that negative emotions are more dominant in fairy tales, since "joy" is among positive emotions, "sadness" and "anger" are among negative emotions. In addition, when the positive-negative emotion classifications by countries examined, it was concluded that the number of countries in which negative emotions were dominant in fairy tales was higher.

**Keywords:** Emotions, emotion classification, the fairy tales, positive-negative emotions, Turkish

### 1. Giriş

Geçmişten günümüze, bebeklikten itibaren ninnilerden sonra ebeveynlerin ilk tercihi olan masallar; çocuğun hayal ve düşünme gücünü, yaratıcılığını geliştiren, onlara farklı ve renkli dünyalar sunan yazınsal bir türdür. Özellikle anlatıma dayalı olmaları, yaşama "merhaba" diyen bireyin karşılaştığı ilk ve en önemli edebî eserlerden biri olarak öne çıkmaları ve anlatıcının da katkısıyla insanlığın farklı kültürlerini sunmaları çocuğa farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Masalların farklı kültürlerden örnekler sunması, insanların duygu ve düşüncelerini yansıtmaları çocuğun zengin bir yaşam deneyimi edinmesine katkı sağlamaktadır. "Cesare Pavase'nin *İnsan dünyayı eşyalar aracılığıyla değil, kelimeler, resimler ve masallar aracılığı ile tanır*" ifadeleri bu deneyimlerin önemini desteklemektedir (Yılmaz, 2015). Benzer şekilde Ak (2022), "*Güneşi Bile Tamir Eden Adam*" adlı eserinde "Hikâyesi olmayan hiçbir şeyin hafızası da olmaz." ifadelerine yer vermektedir.

Çocuklar okuryazar olmadan önce, ailelerinin üstlendiği bir sorumluluk olan, ayrıca bir paylaşım ve birliktelik de sağlayan masallar, çocukların okuma yazma öğrenmeleriyle birlikte daha fazla gerçekleştirebildikleri bir etkinlik hâline gelmektedir. Masallar, genel olarak iyiliklerin ve iyi olanın

kazandığı, kötülüklerin ve kötü olanın cezalandırıldığı, güzel olan Şeylerin ise ödüllendirildiği bir yapıdadır. Başlangıçta ocukların ilk rol modelleri ebeveynleri iken, zamanla bu durum yerini masallardaki iyi-kötü karakterlere ve hayali kahramanlara bırakmaktadır. Masalarda yer alan karakterler, masalı okuyan ya da dinleyen çocuklarda çeşitli duygular uyandırır ve zamanla çocuklar, bu karakterlerle kendilerini özdeşleştirerek onların duygularıyla ortaya çıkan davranışları edinmeye başlarlar (ifti ve Kaya, 2020). Başka bir deyişle masalarda, sade ve yalın bir anlatımla sunulan olaylardaki karakterlerin duygu ifadeleri çocukta yer edinerek onun duygu dünyasının bir parçası olmaya başlar. Aynı zamanda bir duygu ifadesi, farklı masalarda, birden fazla anlatım Şekliyle de verilebilir. Bu bakış acısıyla dikkate alındığında masallar, her türlü deneyimi ve duyguyu olağanüstü kahramanlar aracılığıyla geçmişten günümüze sözlü anlatımın olanaklarından yararlanarak taşımaktadırlar. Bu durumda masalın, olağanüstü varlıkları ve olayları, hayalleri, sevinçleri, üzüntüleri geçmişten geleceğe, farklı kültürel zenginlikler içerisinde sözcüklerle sunan edeb bir tür olarak tanımlanması yerinde olacaktır.

Masallarla buluşan çocuklar hayal güçleriyle yarattıkları dünyayla masalın büyülü dünyasını birleştirerek ikisini birlikte yaşama fırsatı bulmaktadırlar (Yalçın ve Aytas, 2016). Sanders'in (2016) "*Masallar ocukların en karanlık korkularını ve kuşkularını açığa çıkararak bunların konuşulmasına yardımcı olur*" ifadeleri ile nitelikli masalların içeriklerindeki birçok farklı duyguyla çocukları bir araya getirerek onları hayata hazırladığı (Nas, 2014) düşüncesini desteklediği söylenebilir. Nitelikli masallar çocukların özgüvenlerini artırarak onlara farklı bakış açılarıyla hayata bakabilme fırsatı sunmakta ve ruhsal gelişimlerini kuvvetlendirmektedirler. Ayrıca ocukların kendilerini daha iyi tanımalarına olanak sağlamakta (Dilidüzgün, 1996) ve onları birçok farklı duygu ifadesiyle buluşturarak duygu gelişimlerini de desteklemektedirler. Örneğin, "Keloğlan" masallarıyla buluşturulan çocuklar, karşılaştığı problem durumlarının üstesinden gelmek için "mücadele etme ve sevgi" gibi duygularla karşı karşıya geleceklerdir. "Kırmızı Başlıklı Kız" masalıyla buluşturulan çocuklar "korku ve şaşkınlık" gibi duygularla bir araya gelecekken "Sindirella" masalıyla tanıştırılan çocuklar ise "acı, üzüntü ve sevinç" gibi daha farklı duygularla bir araya geleceklerdir. Bu durum her masalın çocuklar için ayrı bir duygu dünyası sunduğunu göstermektedir.

Çocuklar n bilgilerini, deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini kullanarak masalları anlamlandırmaya çalışmakta, masallardaki duygusal unsurları ve olayları kavrayarak analiz etmekte ve yorumlayıp değerlendirerek (Turhan ve Karaca-Turhan, 2021) masalların içerdiği duygu ifadelerini zmsemektedirler. Çocukların kendilerinden yola çıkarak masalarda ulaştığı her anlam, çocuklarda farklı coşku ve duyguların ortaya çıkmasını (Sever, 2021) sağlamaktadır. Oluşan bu coşku ve duygular çocukların sosyal hayatlarına dokunarak yaşamalarında önemli bir rol oynamaktadır. Duygular sosyal ve profesyonel yaşama nüfuz ederek düşünce ve davranışları etkilemekte, bireylerin ilişkilerini ve etkileşimlerini derinden Şekillendirmektedir (Van Kleef, Cheshin, Fischer and Schneider, 2016). Başka bir ifadeyle duygular bireyin yaşamının niteliğini belirlemektedir (Ekman, 2003). Hochschild (1990) duyguyu, genellikle aynı anda deneyimlenen bir durumun değerlendirilmesi, bedensel duyumlardaki değerlikler, ifade edici jest-mimiklerin kullanılması ve bu unsurlara kültürel etiketin belirli özelliklerinin yansıtılması olarak tanımlamaktadır. Weiner (2007) ise, duyguları olumlu veya olumsuz niteliklere sahip öznel veya özel deneyimler olarak açıklamaktadır.

Çocukların yaşamalarında deneyimledikleri durumlar ve olaylarda olduğu gibi, masallar da çocukları yeni duygularla karşılaştırmaktadır. Bir araya gelinen her masal çocukların duygularını farklı Şekilde etkilemektedir. Çocuklar, tecrübe ettikleri her yaşantı sonrası farklı duygu ifadeleriyle karşılaşıp onları ielleştirmektedirler. Aynı durum, masallardaki karakterlerin olaylara verdikleri tepkilerin ve

yansıttıkları duyguların okuyucuda/dinleyicide yeni anlamlar oluşturarak farklı olan duygu ifadelerini öğrenmeleriyle de gerçekleşmektedir. Çocukların farklı duygu ifadeleriyle karşılaşması, onları analiz etmesi, anlamlandırması ve yorumlaması için birçok masal okumaya ya da dinlemeye ihtiyacı vardır. Çocukların karşılaştığı duygu ifade eden her yeni kelime ya da cümle onlar için yeni bir duygu durumudur (Alper, 2012). Bu nedenle çocuklar, ne kadar çok masal ve duygu ifadesiyle karşı karşıya gelirse, kendilerini tanımaları, yaşamı anlamaları ve farklı bakış açıları kazanmaları da o derece gelişecektir. Ayrıca duygular; bireylerin günlük yaşamlarını, motivasyonlarını, sosyal ve kişisel gelişimlerini (Pekrun, 2009) doğrudan ve işlevsel olarak etkilemektedir. Bu nedenle çocukların kendi duygularına seslenen, içinde kendileriyle özdeşleşirebilecekleri karakterlerin bulunduğu, kendi yaşantılarından örnekler rastlayıp olaylara dâhil olabilecekleri masallar ilgilerini çekmektedir. Bu masalarda yer alan duygu ifadelerinin ağırlıklı olarak olumlu olması, çocuklara olumlu kişilik özellikleri kazandıracaktır. Nitekim Hochschild (1990) duyguların bir duygu gibi çalıştığını belirtmektedir. Tıpkı öğrenme sırasında ortaya çıkan keyif alma, umut, gurur, öfke, kaygı veya can sıkıntısı gibi başarı ile ilgili duygularda (Pekrun, 2009) olduğu gibi masal okurken ya da dinlerken de masaldaki karakterler ve olaylar vasıtasıyla çocukta birçok duygu açığa çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu duygular olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Robinson (2008) bireyin deneyimlediği farklı türde duyguları olumlu ve olumsuz duygular olarak Tablo 1'deki şekilde ayırmaktadır:

**Tablo 1.** Duruma göre olumlu ve olumsuz duygular

Duygu Türü	Olumlu duygular	Olumsuz duygular
Nesne özellikleriyle ilgili duygular	İlgi, merak Çekicilik, arzu, hayranlık Sürpriz, eğlence	Korku, panik Sevimsizlik, tikslenme, tiksime İlgisizlik, aşinalık, alışma
Gelecekle ilgili duygular	Umut	Korku
Bir durumla/olayla ilgili duygular	Minnettarlık, şükran Keyif, mutluluk, zafer, çok sevinme Rahatlama	Öfke, hiddet Üzüntü, keder Hüsran/yılma, hayal kırıklığı
Bireyin kendisiyle ilgili duyguları	Başarıda gurur, özgüven, girişkenlik	Utancı duyma, suçluluk, pişmanlık
Sosyal duygular	Cömert davranma Sempati duyma	Açgözlülük, hırs, cimrilik, kıskançlık, haset Acımasızlık
Biriktirilmiş duygular Teşvik eden/canlandıran duygular	Sevgi	Nefret

Parrot (2001) ise duyguları birincil, ikincil ve üçüncül olmak üzere sınıflandırmıştır. Parrot'un (2001) yapmış olduğu sınıflama Tablo 2'de verilmiştir (Akt. Alper, 2012).

**Tablo 2.** Parrot'un Duygu Sınıflaması

<b>Birincil duygular</b>	<b>İkincil duygular</b>	<b>Üçüncül duygular</b>
Sevgi	Düşkünlük-şefkat	Hayranlık, düşkünlük, aşk-sevgi, şefkat-merhamet, ilgi, hoşlanma, çekicilik-cazibe, önemseme-bakım, hassasiyet, sevecenlik, duygusalılık- duyarlılık
	Arzulama-şehvet	Arzu etmek-istemek, tutku, sevdalanma-kara sevdaya düşme-vurulma
	Özlem-hasret	Özlem-hasret
Sevinç	Neşe	Mutluluk, keyif, sevinç, eğlenme, bayram etme, coşku, yerinde duramama
	Hoşlanma	Heyecan, canlılık, heves, istek, zevk vermek
	Memnuniyet	Hoşnut olma, memnun olma
	Gurur	Övünmek, zafer kazanmak, başarı elde etmek
	İyimserlik	Can atmak, ümit etmek, ummak istemek
	Büyülenme	Mest olma, kendinden geçme
	Ferahlama	Hafifleme, rahatlama, sıkıntıdan kurtulma
Şaşkınlık	Şaşkınlık	Şaşkınlık, hayret etme, sürpriz
Öfke	Sinirlendirme	Çileden çıkarma, kızdırma, tahrik, kışkırtma, rahatsızlık, huysuzluk, suratsızlık, somurtkanlık
	Hiddet	Öfke, hayal kırıklığı
	Köpürmek	Gazap, hakaret etmek, düşmanlık, gaddarlık, sertlik, vahşilik, kin, hıncını almak, üzme, zarar vermek, intikamcılık, kızgınlık, dargınlık
	Nefret	İğrenme, bıkkınlık, aşağılama, küçük görme, hoşlanmama
	Kıskançlık	Haset, çekememek
	Acı çektirmek	Canını yakmak, eziyet etmek
Üzüntü	Acı çekme	Istırap, dertli olma, kırılmak, gücenmek, rencide olmak, incinmek
	Üzülme	Depresyon, bunalma, çöküntü, çaresizlik, hüznün, keder, kasvet, sıkıntı, mutsuzluk, tasa, melankoli
	Hüsran	Umutsuzluk, hayal kırıklığı, kırılma
	Utanç	Suçluluk, ayıp etmek, pişmanlık, kahır, vicdan azabı
	İhmal	Yabancılaşma, dışlanma, ilgisizlik, yalnızlık, reddedilme, yenilgi, güvensizlik, aşağılanma, hakaret edilme
	Duygudaşlık	Acıma
Korku	Dehşet	Telaşlanmak, dehşete düşmek, şok olmak, korkmak, panik olmak
	Ürkeklik	Huzursuzluk, kaygı, endişe, ürkeklik, gerginlik, kuruntu

Robinson'un (2008) duygu tablosuna göre; Parrot'un (2001) duygu sınıflaması tablosunda yer alan "sevgi, sevinç, şaşkınlık" duyguları olumlu duygular, "öfke, üzüntü, korku" duyguları ise olumsuz duygular kategorisine girmektedir. Masallardaki karakterlerin/kahramanların jestlerinin, mimiklerinin, hareketlerinin ve davranışlarının anlatıma net yansıtılabilmesi, olay örgüsü ve mekân ilişkisinin doğru kurulması, vurguların yerinde kullanımı olumlu-olumsuz duygu durumlarının okuyucuya geçirilmesinde önemli olan unsurlardır. Masalların çocukları iyi, güzel, doğru olana yöneltecek olumlu duygular barındırması onların kişiliklerinin oluşmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar masalın kahramanıyla kendilerini özdeşleştirerek yaşadıkları ya da yaşayacakları olaylarda verebilecekleri tepkileri önceden kestirmekte, başka bireylerin de benzer duygular yaşadıklarını görmekte ve duygudaşlık oluşturarak benmerkezci tutumlarını azaltmaya başlamaktadırlar. Ayrıca soyut ve ifadesi zor olan duygular, masallar aracılığıyla somut ve anlaşılması kolay hâle getirilerek duygulardaki doğallığı da keşfetmektedirler (Demirdöğen, 2003; Tür ve Turla, 1999). Yazarlar, zaman zaman çocuklara olumsuz durumlar ve duygular üzerinde düşünme fırsatı vermelidirler. Bu bağlamda masallardaki kötü güçler, çocuğun hayattaki güçleri tanımasını da kolaylaştırmaktadır. Ancak çocuğa bilinçsizce verilen niteliksiz masalların çocukta tamiri güç davranışlar oluşturabileceği ya da korkutucu unsurların masallarda sık kullanılmasının çocukta psikolojik sorunlar ortaya çıkarabileceği de unutulmamalıdır. Yazar, tüm bunları göz önünde bulundurarak durumları ve duyguları dengeli bir biçimde masallara yansıtılabilmelidir (Demirdöğen, 2003; Yavuzer, 2000).

Çocuğa içeriğinde olumlu ya da olumsuz duygu ifadelerinin yer aldığı masalların anlatılması ya da çocuğun bu masallarla buluşturulması gelecekteki davranışlarını ve karakterini büyük ölçüde etkileyecektir. Masallardaki kahramanlarla özdeşim kuran çocuk, karakterlerin yaşadıkları sevinç, neşeyi, öfkeyi, korkuyu duyumsayarak içselleştirmektedir. Yazarların olay örgüsünü ve karakterleri oluştururken duyguları yansıtmaması gibi bir durum olamayacağı için çocuğun duygu ifadelerini masallardan öğrenerek gerçek hayatında kullanması da kaçınılmaz bir durum olacaktır. Dolayısıyla masallarda yer verilen her bir duygu ifadesinin, çocuğun davranışlarında ve kişiliğinde olumlu veya olumsuz yönde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Zhao, Li, Sun, Zheng ve Harris (2022) küçük çocuklara bir hikâye karakterinin hile yapmaya, kurallara uymamaya ya da kopya çekmeye karşı verdiği olumlu-olumsuz duygusal tepkilerini anlatmanın çocukların kopya çekme eğilimlerini önemli ölçüde azaltıp azaltmayacağını incelemişlerdir. 3-6 yaş arası çocuklardan yaşça daha büyük olan anaokulu çocuklarına hikâye karakterinin kural ihlaline karşı verdiği olumsuz duygusal tepkisini anlatmanın kopya çekmeyi önemli ölçüde azalttığı, ancak onlara kurallara uymaya karşı olumlu duygusal tepkiyi anlatmanın azaltmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, 5 yaşındaki çocukların kendi ahlaki davranışlarını yönlendirmek için başka bir çocuğun duygusal tepkisi hakkındaki bilgileri kullanabildiklerini, kitaplardaki karakterlerin duygularından etkilenme durumlarını ve bu duyguları nasıl davranışa dönüştürdüklerini göstermektedir.

Masal kahramanları/karakterleri vasıtasıyla masalda işlenen konuların çocuğa aktarılması ve olay örgüsü içerisinde (Aksoy, 2020) ifade edilen duyguların çocuğa olumlu ya da olumsuz duygular olarak geçişleri söz konusuysen masalların araştırılması ve incelenmesi zorunlu bir durum hâline gelmektedir. Dünya çapındaki farklı ülkelerde masal türünde birçok eser bulunmaktadır. Bu masallarda hangi sıklıkla olumlu-olumsuz duygu ifadelerine yer verildiği, ülkelere göre baskın olan duyguların neler olduğu, ikincil duygu ifadelerinin duygu sınıflamaları çerçevesinde ne şekilde verildiği gibi soruların sorulması bu masallarla karşılaşacak çocuklarda ortaya çıkabilecek her türlü etkinin önceden belirlenebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu noktada çalışmanın farklı ülkelere masalların incelenmesi, duygu ifadelerinin ortaya konulması ve duygu sınıflamalarının yapılması yönleriyle önem arz ettiği ve alana

katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırma ile olağanüstü olaylar ve kahramanlar aracılığıyla düşündüren, hayal kurduran, hissettiren farklı ülkelere ait masalların duygu sınıflamalarına göre incelenmesi ve masalarda hangi duygulara ne sıklıkla yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla masalların ortaya çıkardığı ya da öğrettiği duyguların neler olduğu tespit edilerek bu duyguların masalarda nasıl yansıtıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

- Duygu ifadelerinin masalarda yer alma sıklığı nedir?
- Her ülkenin masalarında baskın olan duygu ifadeleri nelerdir?
- İncelenen masalların duygu sınıflamaları nasıldır? Masalarda ne tür duygulara yer verilmiştir?

## 2.Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Farklı ülkelerden seçilen masalların duygu sınıflamalarının incelenmesi amacıyla kullanılan temel nitel araştırma desenindeki bu araştırmada, masalarda yer alan karakterler/kahramanlar ve olay örgüsü ile verilmeye çalışılan ne tür olumlu-olumsuz duygu ifadelerinin olduğu ve farklı ülkelerde bu duygu ifadelerinin duygu sınıflamalarına nasıl yansıdığı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda, dünyaca en çok okunan/anlatılan/bilinen ve kolayca ulaşılabilen (internette ya da basılmış haline) “Grimm Masalları” (Grimm ve Grimm, 2020), “Andersen Masalları” (Andersen, 2016), “Binbir Gece Masalları” (Anonim, 2021) ile 2023 yılı itibariyle 46.baskıya ulaşan ve içerisinde farklı ülkelere ait masalara yer verilen “Her Güne Bir Masal” (Demirkan, 2004) kitapları araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Ayrıca kitaplarda sayıca az masalı bulunan ülkeler için internette çeşitli masal okuma-dinleme sitelerinden (Googlebooks, 2023a/2023b/2023c/2023d/2023e; Grimmstories, 2023; Harika Masallar, 2022; Harisoğlu, 2020; Hikayelerimizden, 2019; Jineps Gazetesi, 2017a/2017b; Masal, 2023; Masal Alemi, 2021; Masal Oku, 2023a/2023b; Ressay Ayhan Menteşh, 2023a/2023b ve Seçme Hikayeler, 2018) doğrudan ülke adları aratılarak masalara ulaşılmış ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca masalların frekans ve yüzdelerinin istatistiksel hesaplamalarında SPSS 25 programından yararlanılmıştır.

### 2.1.Çalışma grubu

Araştırmada masallar seçilirken içerisinde farklı ülkelere ait masalların bulunduğu derleme kitaplar olan “Grimm Masalları” (Grimm ve Grimm, 2020), “Andersen Masalları” (Andersen, 2016), “Binbir Gece Masalları” (Anonim, 2021) ve “Her Güne Bir Masal” (Demirkan, 2004) kitapları ve internet aracılığıyla ulaşılan diğer masalların (Googlebooks, 2023a/2023b/2023c/2023d/2023e; Grimmstories, 2023; Harika Masallar, 2022; Harisoğlu, 2020; Hikayelerimizden, 2019; Jineps Gazetesi, 2017a/2017b; Masal, 2023; Masal Alemi, 2021; Masal Oku, 2023a/2023b; Ressay Ayhan Menteşh, 2023a/2023b ve Seçme Hikayeler, 2018) kullanılması uygun bulunmuştur. Bu kapsamda 46 farklı ülkeden masalara ulaşılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını, bu kitaplarda yer alan ve ayrıca internet vasıtasıyla incelenen toplam 1736 masal arasından her ülkeden rastgele seçilen toplam 210 masal oluşturmaktadır. Tablo 3’te 1736 masalın ülkelere göre dağılımları “frekans 1 (f<sub>1</sub>)” ile her ülkeden seçilip incelenen 210 masalın ülkelere göre dağılımı ise “frekans 2 (f<sub>2</sub>)” ile verilmiştir. Tablo 3’e bakıldığında birçok ülkeden çok sayıda masalın kitaplarda ve internette yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin sağlandığı düşünülmektedir.

**Tablo 3.** Ulaşılan ve seçilen masalların ülkelere göre dağılımları

Ülkeler	f1	f2	Ülkeler	f1	f2	Ülkeler	f1	f2	Ülkeler	f1	f2
Arap	1002	6	İngiliz	8	5	Tibet	5	5	Özbek	4	4
Alman	253	8	Hint	8	5	Portekiz	5	5	Kızılderili	4	4
Danimarka	108	7	Letonya	8	5	Yunan	5	5	Abaza	3	3
Macar	45	5	Çek	8	5	Çin	5	5	Beyaz Rus	3	3
Fransız	33	5	Polonya	7	5	Filipin	5	5	Litvanya	2	2
Japon	28	5	Belçika	6	6	Fin	4	4	İspanyol	2	2
İtalyan	26	5	İsveç	6	6	Estonya	4	4	Alaska	1	1
Norveç	26	9	Moğol	6	6	Kaliforniya	4	4	Malezya	1	1
Afrika	23	5	Bulgar	6	6	İzlanda	4	4	Somali	1	1
Rus	19	5	Başkır Türk	6	6	Sibirya	4	4	Gürcü	1	1
Eski Yunan	10	5	Uygur	5	5	Avustralya	4	4			
Rumen	9	5	Kazak	5	5	Kore	4	4			

## 2.2. Veri toplama araçları

Seçilen 210 masalın duygu sınıflamalarının incelenmesinde ise Parrot (2001) tarafından geliştirilen (Bkz. Tablo 2), Alper'in (2012) "Metinde Duygu İnceleme Formu" adında Türkçeye uyarladığı form kullanılmıştır. Form üç ayrı başlıktan oluşmaktadır. Parrot'un (2001) da tablosunda belirttiği gibi "birincil duygular" duygu sınıflaması başlığı, "metindeki duygu durumu/masalda ifade edilme şekli" (sözcük, sözcük grubu, cümle) başlığı ve sayfa numarası başlığı şeklindedir. Araştırmada çok sayıda masalın incelenmesi yapıldığından örnek sözcük, sözcük grubu ve cümlelerin sayısının fazla olmasından kaynaklı olarak "sayfa numaraları" örneklendirmelerin yanında parantez içerisinde verilmiştir.

## 2.3. Veri toplama süreci

Araştırmada, verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, gözlem ya da görüşme gerektirmeyen araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Creswell, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya yönelik mevcut kaynakların çalışmanın amacı doğrultusunda incelenmesi, sınıflandırılması ve değerlendirilmesi gibi işlemleri içermektedir (Çepni, 2018). Bu araştırmanın dokümanlarını "Grimm Masalları" (Grimm ve Grimm, 2020), "Andersen Masalları" (Andersen, 2016), "Binbir Gece Masalları" (Anonim, 2021) ve "Her Güne Bir Masal" (Demirkan, 2004) kitaplarından ve internet aracılığıyla ulaşılan diğer masalardan (Googlebooks, 2023a/2023b/2023c/2023d/2023e; Grimmstories, 2023; Harika Masallar, 2022; Harisoğlu, 2020; Hikayelerimizden, 2019; Jineps Gazetesi, 2017a/2017b; Masal, 2023; Masal Alemi, 2021; Masal Oku, 2023a/2023b; Ressay Ayhan Mentesh, 2023a/2023b ve Seçme Hikayeler, 2018) elde edilen toplam 210 masal oluşturmaktadır. Sekiz ülke (Abaza, Beyaz Rus/Belarus, Litvanya, İspanya, Alaska, Malezya, Somali, Gürcistan) dışında her ülkeden birbirine yakın sayılarda masal seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu sekiz ülkeden sadece tabloda belirtilen rakamlarda masala ulaşılabilmektedir. Farklı ülkelere ait masallar araştırmacı tarafından tek tek incelenerek araştırmanın "duygu ifadelerinin masalarda yer alma sıklığı, baskın olan duygu ifadeleri ve masalların duygu sınıflamaları" amaçlarına yönelik olarak analizlerine geçilmiştir.



## 2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde, öncelikle kitaplardaki masalların ülkelere göre dağılımları belirlenmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde, birincil duygu ifadelerinin (sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü, korku) masallarda yer alma sıklığını belirleyebilmek için SPSS 25 programında frekans (f) ve yüzdelere (%) ulaşılmıştır. Duygu ifadelerinin masallarda yer alma durumları belirlenirken hem doğrudan birincil duygu ifadelerine ulaştıran kelime ya da kelime gruplarının verilmiş olmasına hem de dolaylı yoldan verilmeye çalışılan kelime ya da kelime gruplarının ikincil duygu ifadelerine bakılmış ve frekanslar belirlenmiştir.

İkinci ve nc alt problemlerde elde edilen veriler, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, önceden belirlenen temaların altına yerleştirilen kodlamalara göre içeriğin analiz edilip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2021). Buna göre, Parrot'un (2001) duygu sınıflamaları tablosunda ortaya koyduğu "sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korku" kategorileri birincil duygular teması altında ele alınmıştır. Masalların incelenmesinden elde edilen kodlar ise her bir kategorinin altında ayrı ayrı toplanmıştır. Kodlama, toplanan nitel verilere dayanılarak oluşturulan kategorilerin belirli veri parçalarıyla ilişkilendirilmesidir. Kodlar araştırmacının kendisi tarafından oluşturulabileceği gibi katılımcıların ifadelerinden alınan kelimeler vasıtasıyla da oluşturulabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Her biri birincil duygularla ilişkilendirilmiş olan ikincil duygular ise masallardaki duygulara ulaşılmasında kolaylık sağlayan alt kategoriler olarak tablolara eklenmiştir. Buna göre ikinci alt problemde, farklı ülkelerden seçilen 210 masalda baskın olan birincil duygu ifadeleri (sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korku) tablo hline getirilerek hangi ülkelerde olumlu duygulara, hangi ülkelerde olumsuz duygulara, hangi ülkelerde olumlu-olumsuz duyguların her ikisine de yer verildiği ortaya konulmuştur. Seçilen masallar tek tek okunup ayrıntılı bir şekilde incelenerek duygu içeren her kelime, kelime grubu ya da cümle frekans hlinde tabloda her ülke için ayrı ayrı belirtilmiştir.

nc alt problemde ise masallar Parrot'un (2001) ortaya koyduğu, Alper'in (2012) "Metinde Duygu İnceleme Formu" adında Türkçeye uyarladığı formdaki duygu sınıflamasına göre "sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korku" olmak üzere altı birincil duygu ifadesi şeklinde kategorileştirilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Tablolar oluşturulurken "Metinde Duygu İnceleme Formunda" yer alan "sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü, korku" kategorileri "birincil duygu ifadeleri teması" olarak, ikincil duygu ifadeleri de masallarda yer alan duyguların dağılımlarının oluşturulmasında yardımcı olan alt kategoriler olarak dşnlmştir. Kategorilerin altında yer alan kodlara "masallarda ifade edilme şekli" başlığı altında masallardan alıntılanan duygu ifadeleri içeren kelime, kelime grubu ya da cümle örnekleri aracılığıyla yer verilmiştir. Alıntılarda ikincil duygu ifadelerinin doğrudan karşılığı olan kelime ya da kelime grupları "italik" olarak belirtilirken; dolaylı yoldan ifade edilen duygular için cümlenin tamamı örnek olarak verilmiş, bazı kelimeler "italik" olarak vurgulanmıştır. Elde edilen verilerin güvenirliğinin artırılabilmesi için araştırma verileri araştırmacı dışında iki ayrı uzman tarafından da analiz edilmiş ve kodlarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

## 3. Bulgular ve yorumlar

Araştırmada elde edilen verilere ait bulgu ve yorumlar, alt problem sırası dikkate alınarak verilmiştir.

### 3.1. Birinci alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Duygu ifadelerinin masalarda yer alma sıklığı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda toplanan verilerin analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Duygu ifadelerinin masalarda yer alma sıklığı ve yüzdeleri

Birincil duygular	f	%
Sevgi	127	9,34
Sevinç	357	26,25
Şaşkınlık	120	8,82
Öfke	288	21,18
Üzüntü	308	22,65
Korku	160	11,76
Toplam	1360	100

Tablo 4’e göre, farklı ülkelerden 210 masalda belirlenen toplam 1360 duygu arasından masalarda en sık yer verilen duygu “sevinç”tir (f=357). Olumlu bir duygu olan “sevinci”, olumsuz duygulardan olan “üzüntü” (f=308) ve “öfke” (f=288) duygularının izlediği görülmüştür. İncelenen masalarda olumlu duygulardan (sevgi, sevinç, şaşkınlık) 604 duygu ifadesine rastlanırken, olumsuz duygulardan (öfke, üzüntü, korku) 756 duygu ifadesi belirlenmiştir. Bu durum, masalarda olumsuz duyguların daha baskın olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

### 3.2. İkinci alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Her ülkenin masalarında baskın olan duygu ifadeleri nelerdir?” şeklindedir. Bu doğrultuda toplanan verilerin analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Her ülkenin masasında baskın olan duygu ifadeleri

Sayı	Ülke (İncelenen Masal)	Sevgi	Sevinç	Şaşkınlık	Öfke	Üzüntü	Korku
1	Norveç (9)	6	10	3	9	9	8
2	Alman (8)	10	37	17	41	45	31
3	Danimarka (7)	12	19	11	15	26	9
4	Arap (6)	6	19	14	21	25	13
5	İsveç (6)	7	8	3	2	1	1
6	Bulgar (6)	3	10	1	-	3	-
7	Belçika (6)	2	7	2	9	5	2
8	Başkır Türk (6)	4	5	1	3	2	1
9	Moğol (6)	1	3	3	11	10	1
10	Macar (5)	2	7	2	7	4	9
11	İtalyan (5)	2	17	3	5	5	4
12	Fransız (5)	2	11	1	15	6	3
13	Japon (5)	1	12	1	5	3	3
14	İngiliz (5)	3	9	-	7	4	6

15	Afrika (5)	1	8	2	5	4	4
16	Hint (5)	3	9	2	3	5	6
17	Rus (5)	-	9	2	4	8	-
18	Çin (5)	-	8	1	7	3	2
19	Portekiz (5)	8	3	-	2	3	-
20	Eski Yunan (5)	2	5	2	7	11	6
21	Yunan (5)	4	7	2	2	3	-
22	Rumen (5)	2	4	1	5	5	1
23	Polonya (5)	3	8	3	8	8	4
24	Letonya (5)	-	5	2	4	6	3
25	ek (5)	-	5	2	9	5	4
26	Uygur (5)	3	12	-	1	7	1
27	Tibet (5)	2	6	3	2	5	4
28	Kazak (5)	5	8	1	4	3	1
29	Filipin (5)	2	4	1	8	6	4
30	Fin (4)	6	8	1	9	15	-
31	Estonya (4)	-	5	2	5	3	2
32	İzlanda (4)	3	8	1	3	10	4
33	Kızılderili (4)	6	18	5	6	12	5
34	Kaliforniya (4)	2	3	1	-	4	-
35	zbek (4)	1	5	3	7	9	-
36	Sibirya (4)	1	7	2	6	3	4
37	Avustralya (4)	2	2	6	2	2	1
38	Kore (4)	1	4	4	8	5	3
39	Beyaz Rus (3)	-	1	2	4	2	2
40	Abaza (3)	1	6	3	7	5	3
41	İspanyol (2)	5	6	3	3	3	-
42	Litvanya (2)	-	1	-	4	4	2
43	Malezya (1)	3	1	1	1	1	-
44	Alaska (1)	-	5	-	1	-	-
45	Somali (1)	-	1	-	1	-	3
46	Gürcü (1)	-	1	-	-	-	-

Tablo 5 birincil duygulara (sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü, korku) göre incelendiğinde; 210 masaldan 103'nde ve 22 ülkede (Norveç, İsveç, Bulgar, Başkır Türk, İtalyan, Japon, İngiliz, Afrika, Hint, Rus, Çin, Yunan, Polonya, Uygur, Tibet, Kazak, Estonya, Kızılderili, Sibirya, İspanyol, Alaska, Gürcü) "sevinç" olumlu duygusuna (f=188) baskın olarak yer verildiği; 59 masal ve 12 ülkede (Alman, Danimarka, Arap, Eski Yunan, Rumen, Polonya, Letonya, Fin, İzlanda, Kaliforniya, zbek, Litvanya) "znt" olumsuz duygusuna (f=168) baskın olarak yer verildiği görülmüştür. Diğer 53 masal ve 12 ülkede (Belçika, Moğol, Fransız, Rumen, Polonya, ek, Filipin, Estonya, Kore, Beyaz Rus, Abaza, Litvanya) "fke" duygusunun (f=93); altı masal ve iki ülkede (Macar, Somali) "korku" olumsuz

duygusunun (f=12) baskın olduğu görülmüştür. Altı masal ve iki ülkede ise (Portekiz, Malezya) “sevgi” duygusuna (f=11); dört masal ve bir ülkede (Avustralya) “şaşkınlık” duygusuna (f=6) baskın olarak yer verilmiştir.

Tablo 5 olumlu ve olumsuz duygulara göre incelendiğinde ise; 210 masaldan 139’unda ve 29 ülkede (Norveç, Alman, Danimarka, Arap, Belçika, Moğol, Macar, Fransız, İngiliz, Afrika, Rus, Çin, Eski Yunan, Rumun, Polonya, Letonya, Çek, Filipin, Fin, Estonya, İzlanda, Özbek, Sibiryaya, Avustralya, Kore, Beyaz Rus, Abaza, Litvanya, Somali) “öfke, üzüntü, korku” olumsuz duygularına baskın olarak yer verildiği; 61 masalda ve 15 ülkede (İsveç, Bulgar, Başkır Türk, İtalyan, Japon, Portekiz, Yunan, Uygur, Kazak, Kızılderili, Kaliforniya, İspanyol, Malezya, Alaska, Gürcü) “sevgi, sevinç, şaşkınlık” olumlu duygularının baskın olduğu görülmüştür. Diğer iki ülkede ise (Hint, Tibet) hem olumlu hem olumsuz duygu ifadelerine eşit oranda yer verildiği görülmüştür.

### 3.3. Üçüncü alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemde “İncelenen masalların duygu sınıflamaları nasıldır? Masalarda ne tür duygulara yer verilmiştir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda toplanan verilerin analiz sonuçları her bir duygu teması ayrı olacak şekilde (sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü, korku) sırasıyla aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 6.** “Sevgi” birincil duygusunun ikincil ve üçüncül duygu sınıflamalarına göre masalarda ifade edilme şekilleri

Birincil Duygu İfadeleri Teması	Alt Kategoriler	Masalarda ifade edilme şekli / (Sayfa numarası)
“Düşkünlük-şefkat”	“Hayranlık, düşkünlük, aşk-sevgi, şefkat-merhamet, ilgi, hoşlanma, çekicilik-cazibe, önemseme-bakım, hassasiyet, sevecenlik, duygusallık-duyarlılık”	- “Köylü, nazlı atımı daha çok <i>sevdiğinden</i> , her zaman eşeğe daha fazla yük yüklermiş.” (237) - “Ama köpek öyle küçük öyle küçükmüş ki, ihtiyarcık bu <i>çok sevdiği</i> köpeğine “Farecik” adını takmış.” (86) - “Çünkü paraları az olsa da birbirlerini çok <i>sever</i> , birbirlerini <i>mutlu etmeye</i> çalışırlarmış.” (25) - “Herkes onun “Ses gümüşse sükût altındır” atasözünü çok <i>sevdiğini</i> bilirmiş.” (269) - “Üvey oğlunu çok <i>sever</i> , onu korur, öz annesi gibi onu <i>severek</i> büyütmeğe çalışırmış.” (311) - “Sonunda bütün hayvanlar onu <i>sevmiş</i> .” (311) - “Ama ben masalı <i>severim</i> , inanmayacağım şeyi zor bulursun, ona göre.” (210) - “Ormanı, bitkileri, hayvanları çok <i>sever</i> , onlara zarar vermemeye <i>özen gösterirmiş</i> .” (473)
“Arzulama-şehvet”	“Arzu etmek-istemek, tutku, sevdalanma-kara sevdaya düşme-vurulma”	- “Kral kadının anlatılamaz güzelliğine <i>vurulmuş</i> . Kalbinin bütün varlığıyla <i>âşık olmuş</i> .” (25) - “Prens o günden sonra <i>başka şey düşünemez olmuş</i> . Varsa yoksa kuğu kız!” (32) - “Eğer kuğu kıza <i>kavuşamazsam</i> , onunla evlenmezsem, ben bu dünyada yaşayamam, demiş.” (33) - “Günün birinde o yörenin kötü kalpli büyücüsü genç kadını görmüş ve görür görmez de <i>âşık olmuş</i> . ‘Ne olursa olsun ben bu kadına sahip olmalıyım!’ diye de karar vermiş.” (176)
	“Özlem-hasret”	- “...eğer onu <i>görebilirimsem</i> , sol gözüm kahkahalarla gülecek, sağ gözüm de gülümseyecek!” (132)

“Özlem-hasret”	- “Kızı <i>unutamamış</i> . Kuğuları gördüğü göle geri dönmüş, sabah akşam orada kuğuların geleceği günü <i>beklemeye</i> başlamış.” (33) - “Göl kenarında oturur, gece uzaklardan duymayı <i>ümit ettiği</i> kanat seslerini dinler, kuğuların geleceği anı <i>beklemiş</i> .” (33)
----------------	---

Tablo 6’da masallarda yer alan birincil duygu ifadeleri temasından “sevgi” duygusunun ifade edilme şekillerine örnekler verilmiştir. Masallarda “düşkünlük-şefkat” duygularına (f=94) “arzulama-şehvet” (f=21) ve “özlem-hasret” (f=12) duygularına göre daha fazla yer verildiği görülmüştür.

**Tablo 7.** “Sevinç” birincil duygusunun ikincil ve üçüncül duygu sınıflamalarına göre masallarda ifade edilme şekilleri

Birincil Duygu İfadeleri Teması	Alt Kategoriler	Masallarda ifade edilme şekli / (Sayfa numarası)
“Neşe”	“Mutluluk, keyif, sevinç, eğlenme, bayram etme, coşku, yerinde duramama”	- “İlk başlarda kurbağalar <i>neşe</i> içinde hür yaşarlarmış.” (106) - “Akşama kadar <i>güle oynaya koşturmuşlar</i> .” (303) - “Birbirine kavuşan arabaların yaşadığı <i>sevinç</i> görülmeye değermiş.” (236) - “Yeşil İmparator’un sol gözü o günden sonra <i>kahkahalarla gülmeye</i> , sağ gözü de <i>gülümsemeye</i> başlamış.” (133) - “Sahibiyle birlikte oradan oraya koşar, <i>mutluluk</i> içinde çalı çırpların diplerini koklar, deliklere başını sokar bakarmış.” (86) - “Farecik <i>mutluluktan</i> uçarak eve koşmuş. Her zamanki gibi yine havlıyormuş elbette, ama bu defa <i>mutluluktan</i> havlıyormuş.” (88) - “Kalbi yıllardır görmediği karısına, çocuklarına, annesine kavuşacağı için <i>sevinçle</i> çarpıyormuş.” (315) - “Yaşasın Kepçekulak, diye bağırılmış bütün tavşanlar.” (80)
“Hoşlanma”	“Heyecan, canlılık, heves, istek, zevk vermek”	- “Taro ise çok <i>heyecanlıymış</i> . <i>Heyecanını</i> yatıştırmak için yine tarlaya çalışmaya gitmiş.” (308) - “Evine kavuştuğu için <i>heyecanla</i> pencereden bakmış.” (315) - “Avcı <i>heyecanla</i> evine dönmüş. Köy halkına olup bitenleri anlatmış. Herkes <i>sevinçle</i> bataklik cücelerini beklemeye başlamış.” (253) - “Bir gece uzaktan yine kanat sesleri duyulmuş. Prens <i>heyecanla</i> gözlerini gecenin karanlığına dikmiş.” (33) - “Anlaşılan dinlenme <i>hoşuna</i> gitmiş ve öküz numarayı sürdürmekte kararlıymış.” (53)
“Memnuniyet”	“Hoşnut olma, memnun olma”	- “ <i>İyi fikir</i> , diye düşünmüş Dağtepeyi Langamud. Keçiyi almış, eşeği vermiş.” (79) - “Ağa ne kadar zayıfladığını o an fark etmiş. Elbette çok <i>sevinmiş</i> .” (334) - “Kral tabi ki bu fikri çok <i>beğenmiş</i> .” (25) - “Ama öğüdü dinleyip kurtulduğu için de çok <i>sevinmiş</i> .” (315) - “Kral aslan çok <i>memnun olmuş</i> . ‘ <i>Aferin kurt</i> ’ demiş.” (45) - “Koyunu vermiş, zaten kendisinin olan keçiyi, oğlağı ve iki gümüş parayı almış ve birilerini kandırmanın verdiği <i>sevinçle</i> sürüsünün yanına dönmüş.” (91) - “Ama gitmeden önce hayatını kurtaran Nikita’ya bir şarkı söyleyerek <i>teşekkür etmeyi</i> de unutmamış.” (351)
	“Övünmek, zafer kazanmak, başarı elde etmek”	- “Tilki ise kendisinin <i>üstünlüklerini</i> sıralıyormuş: Ben iz sürerim, avcılıkta <i>üstüme yoktur</i> . Avcımın önünden kaçışın üstadıyım...” (271) - “ <i>Kibirle</i> dolaşmışlar...” (308)

“Gurur”		<p>- “At kendini eşeğe göre <i>üstün görürmüş</i>. “Sonunda bu bir eşek. Dünyaya gelmiş olmasının nedeni yük taşımak. Başka hiçbir işe yaramaz. Ben öyle miyim ama, güzel koşarım, yarışlara katılırım, efendimi, onun ailesini taşıyorum. Güzel bir atla insanlar <i>gurur duyarlar</i>. Eşeğiyle gurur duyan insan nerede görülmüş? O yük hayvanı, ben ise zarifim” diye düşünürmüş.” (237)</p> <p>- “Ailesinin kökenlerinin antik Mısır’a kadar uzanmasıyla <i>öğünmüş</i>.” (269)</p> <p>- “Domuzunun bile köylülerden saygı görmesinden <i>gurur duymuş</i>.” (468)</p>
“İyimserlik”	“Can atmak, ümit etmek, ummak istemek”	<p>- “Demek ki şimdi iki kişi olduk!” diye <i>sevinmiş</i> turna balığı. Fayton çok <i>sevinmiş</i>.” (236)</p> <p>- “O gülümsemeyi görebilmek, güzel kadına kendini sevdirebilmek için her şeyi yapabilmemiş.” (26)</p> <p>- “Gecelerimizi aydınlatan kandilin yağı bitse de fark etmez artık! Koca ay buzdan yaptığımız kulübenin içinde bizi hep aydınlatır.” Gerçekten de daha yüksek bir dağa tırmanırlarsa <i>belki</i> de ayı oradan yakalayabilirlerdi.” (22)</p>
“Büyülenme”	“Mest olma, kendinden geçme”	<p>- “Tilki yine kendi üstünlüklerine getirmiş sözü. Anlatırken <i>kendinden geçiyor</i>, kendini övdükçe söylediklerine kendi de inanyormuş.” (272)</p> <p>- “Hayvanlar kralını öldüren sinek ise <i>zafer sarhoşluğu</i> içinde ‘Ormanın en güçlüsü benim! Yeni kral benim’ diye sağa sola uçuşurken sıradan bir örümcek ağına yakalanmış.” (289)</p> <p>- “Ormanda av peşinde dolaşırken daha önce hiç gelmediği bir düzlüğe ulaşmış. Bu düzlük düzenli bahçesiyle, bakımlı ağaçlarıyla <i>cennetten bir köşe gibiymiş</i>.” (354)</p> <p>- “İşte bu kuşların yeteneklerine <i>hayranmış</i> Amerikan bozkırlarının efendisi olan kurt. Onları izler, her numaralarını <i>hayranlıkla</i> takip edermiş. Bir defa da olsa onlar <i>gibi</i> uçabilmek istermiş.” (422)</p>
“Ferahlama”	“Hafifleme, rahatlama, sıkıntıdan kurtulma”	<p>- “Baltası olmadan ağacı kesemeyeceği için de <i>rahatlamış</i>.” (307)</p> <p>- “Küçük kardeş o zaman <i>anlamış</i> ağabeyinin neden gece o lafları ettiğini.” (386)</p> <p>- “Adam gülümsemiş. “İşte oğluma layık bir gelin buldum!” diye düşünmüş.” (113)</p> <p>- “Gerçekten de yakınlarda bir ateş yandığını görüp <i>sevinmiş</i>.” (209)</p> <p>- “<i>Sevinçle</i> evine koşmuş. Artık yoksulluğu sona erdiği için çok <i>muthuymuş</i>.” (474)</p>

Birincil duygu ifadeleri temasından “sevinç” duygusunun ifade edilme şekillerine örnekler verilen Tablo 7’de, “neşe” (f=129) ve “memnuniyet” (f=71) ikincil duygularının masallarda daha baskın olduğu görülmüştür. Bunları ikincil duygular alt kategorilerinde sırasıyla “gurur (f=63), hoşlanma (f=35), iyimserlik (f=23), büyülenme (f=22) ve ferahlama (f=14)” duyguları takip etmiştir.

**Tablo 8.** “Şaşkınlık” birincil duygusunun ikincil ve üçüncül duygu sınıflamalarına göre masallarda ifade edilme şekilleri

Birincil Duygu İfadeleri Teması	Alt Kategoriler	Masallarda ifade edilme şekli / (Sayfa numarası)
	“Şaşkınlık, hayret etme, sürpriz”	<p>- “Kapıyı açan annem beni görünce çok <i>şaşırdı</i>.” (48)</p> <p>- “Sen yaşıyor musun? <i>şaşırmış</i> küçük aslan.” (302)</p> <p>- “Bülbülün bu kadar bilgili olmasına da çok <i>şaşırmış</i>.” (228)</p>

“Şaşkınlık”	<p>- “Yani köpeklere karşı mı koymalıyım sence! diye <i>hayretle</i> sormuş geyik.” (217)</p> <p>- “Camdan odaya bakınca <i>beyninden vurulmuşa dönmüş.</i>” (315)</p> <p>- “Kapıyı açıp içeri girdiğinde, <i>şaşkınlığı</i> daha da artmış: Çünkü evin içinde her şey, ocak, masa ve yataklar da çeşit çeşit peynirdenmiş.” (37)</p> <p>- “Çocuğum senin saksında çiçek <i>yok ki!</i>” (447)</p> <p>- “...Çünkü köpek bahçeye ulaştığında sırtındaki kürkü çıkarıp güzel bir kadın haline gelmiş. Kızılderili çok <i>şaşırmış. Böyle bir şey ne görmüş ne de duymuş!</i>” (355)</p> <p>- “Genç prens <i>gördüklerine inanamamış</i>; kuğular birbirinden güzel genç kızlara dönüşüvermişler.” (32)</p> <p>- “Ocak oradayken burada yemek pişer mi? diye sormuş kadı <i>hayretle.</i>” (141)</p>
-------------	---

Birincil duygu ifadeleri temasından “şaşkınlık” duygusunun ifade edilme şekillerine örnekler sunulan Tablo 8’de, “şaşkınlık” ikincil duygusuna masallarda “f=120” yerde rastlanmıştır.

**Tablo 9.** “Öfke” birincil duygusunun ikincil ve üçüncül duygu sınıflamalarına göre masallarda ifade edilme şekilleri

Birincil Duygu İfadeleri Teması	Alt Kategoriler	Masallarda ifade edilme şekli / (Sayfa numarası)
“Sinirlendirme”	“Çileden çıkarma, kızdırma, tahrik, kışkırtma, rahatsızlık, huysuzluk, suratsızlık, somurtkanlık”	<p>- “Aslan <i>alaycı</i> bir tebessümle yetinmiş. Yerinden kımlıdamamış bile.” (288)</p> <p>- “Komşusu: Şimdi <i>hapı yuttun</i> Langamud! demiş.” (79)</p> <p>- “Evet, demiş tilki saygıdeğer bir ifadeyle. “Sizin bir rakibiniz var!” (464)</p> <p>- “İyi de olur! Senin malın mülkün de benim olur! Hatta hayvanların da benim olur sen ölürsen. Düşünsene ne kadar çok hayvanım olacak!...” (385)</p>
“Hiddet”	“Öfke, hayal kırıklığı”	<p>- “Lafta kabadayılığı kimseye bırakmayan, ama sıra işe gelince dünyanın en korkak mahlûku haline gelen tilkinin sözüne güvendiği için kendine kızarak ormanın derinliklerine dalıp gözlerden yitmiş.” (218)</p> <p>- “Demek karım beni bekleyemedi. Başkasıyla yaşamaya başladı, diye çok <i>öfkelenmiş.</i>” (315)</p> <p>- “Ne yaptın çizmelerime? Mahvettin beni, diye papazın üzerine yürümüş.” (331)</p> <p>- “Bütün gün bekledikten sonra bu sıska tilkinin yemek olarak gönderilmesine de çok <i>kızmış</i>: “Daha etli biri kalmadı da seni mi gönderdiler” diye <i>kükremiş.</i>” (464)</p> <p>- “Bre uşaklar neden hala yemek sunmazsınız! diye <i>kızmış</i> kadı mutfak çalışanlarına.” (141)</p>
“Köpürmek”	“Gazap, hakaret etmek, düşmanlık, gaddarlık, sertlik, vahşilik, kin, hıncını almak, üzme, zarar vermek, intikamcılık, kızgınlık, dargınlık”	<p>- ... “<i>Bu kadar da terbiyesizlik olmaz!</i> Sen beni dinlemiyorsun!” (272)</p> <p>- “Sinek fena halde <i>kızmış ve alınmış</i> aslanın bu tavrına.” “Benimle böyle konuşamazsın!” diye <i>bağırılmış.</i> “Ayrıca sana göre küçük olabilirim, ama sana <i>savaş ilan ediyorum.</i>” (288)</p> <p>- “...Olup biteni görünce çok <i>kızmış.</i> Benim böyle evladım olamaz! ...Sen benim <i>yüz karamsın...</i>” (303)</p> <p>- “O bir buz pateni elbisesi değil, demiş <i>öfkeyle</i> Farecik.” (88)</p> <p>- “Cadı yenildiği için çok <i>kızmış</i> ve oğlana <i>beddua etmiş.</i>”</p> <p>- “Çabuk beni ona götür. Ona <i>haddini bildirmesini</i> bilirim ben.” (464)</p>

		- "Ama <i>ben sana gösteririm</i> . Sadece bunun için hayatta kalmam lazım!" (385)
"Nefret"	"İğrenme, bıkkınlık, aşağılama, küçük görme, hoşlanmama"	- "...kurnaz tilki kediyi <i>küçümser</i> , bunu açıkça kediyi <i>alay ederek</i> de hissettirmiş: Bana bak mırmır dostum. Tamam, fare yakalamakta üstüne yok, ama sen bu işten başka bir şeyden anlar mısın?" (271) - "Yeter artık, diye homurdanmış <i>tehditkâr</i> bir tavırla." - "Kurbağalar da krallarından bıkmışlar." (289) - "At kendini eşeğe göre üstün görürmüş. "Sonunda bu bir eşek. Dünyaya gelmiş olmasının nedeni yük taşımak. <i>Başka hiçbir işe yaramaz</i> . Ben öyle miyim ama, güzel koşarım, yarışlara katılırım, efendimi, onun ailesini taşıırım. Güzel bir atla insanlar gurur duyarlar. Eşeğiyle gurur duyan insan nerede görülmüş? <i>O yük hayvanı</i> , ben ise zarifim" diye düşünürmüş." (237) - "Söğütlü köyde herkes rüzgârdan <i>şikâyetçiymiş</i> ." (113) - "Tamam, <i>lanet olsun</i> , al. Ama çok çabuk gel." (469) - "Bu <i>aptal</i> fena halde <i>kandırmak</i> üzereyim" diye düşünmüş ağa. "...önerisinden vazgeçmeden hemen vereyim." (91) - " <i>Ayakaltında dolaşma</i> , akşama gelirsin!" demiş. (265)
"Kıskançlık"	"Haset, çekememek"	- "Öküz, eşeğin bu rahatlığını fena halde <i>kıskanmış</i> ." (53)
"Acı çektirmek"	"Canını yakmak, eziyet etmek"	"Olmaz! Her zaman nasıl taşıdıysan, yine taşırsın!" (237)

Tablo 9'da masallarda yer alan birincil duygu ifadeleri temasından "öfke" duygusunun ifade edilme şekillerine örnekler verilmiştir. Masallarda "köpürmek" (f=111) ve "nefret" duygularına (f=87); "hiddet" (f=36), acı çektirmek (f=21), kıskançlık (f=20) ve sinirlendirme (f=13) duygularına göre daha fazla rastlanmıştır.

**Tablo 10.** "Üzüntü" birincil duygusunun ikincil ve üçüncül duygu sınıflamalarına göre masallarda ifade edilme şekilleri

Birincil Duygu İfadeleri Teması	Alt Kategoriler	Masallarda ifade edilme şekli / (Sayfa numarası)
"Acı çekme"	"İstrap, dertli olma, kırılmak, gücenmek, rencide olmak, incinmek"	- "Aslan <i>acıyla</i> zıplamış yerinden. Gerçekten de derisinin en hassas yeriymiş orası." (289) - "At dostum, <i>insaf et</i> , yükümün birazını sana vereyim. Bak artık yürüyemiyorum." (237) - "Ama dikkatsiz devekuşu Dinevan adımlarını hiç yere bakmadan attığı için dikenlerin arasına girmiş ve ayaklarına diken battığı için <i>avaz avaz bağırma</i> ya başlamış. <i>Acı içinde</i> ayaklarını birbirine sürtiyor, ama bu da pek yardımcı olmuyormuş." (46) - " <i>Ölüyorum, çok hastayım, diye bağır</i> mış, bir süre sonra da hareketsiz kalmış." (307) - "Akşamları ahırda karşılaştıklarında öküz günün yorgunluğuyla <i>inler</i> , eşeğe az çalıştığı için <i>sitem eder</i> miş." (53)



“Üzölmek”	“Depresyon, bunalmak, çöküntü, çaresizlik, hüüzün, keder, kasvet, sıkıntı, mutsuzluk, tasa, melankoli”	<p>- “Tilki ise çaresizmiş.” (272)</p> <p>- “Aslan <i>kederle</i> su kenarına uzanmış, aç karnını su içerek doyurmaya çalışıyormuş.” (303)</p> <p>- “İki dost birbirlerine sarılıp <i>ağlamaya</i> başlamışlar.” (303)</p> <p>- “Getirip yüz altını “Dağtepelı Langamud”un avucuna saymaktan başka çaresi kalmamış.” (79)</p> <p>- “Zavallı fayton soğukta üşür, rüzgâr estikçe titrer, ama <i>elinden de bir şey gelmezmiş.</i>” (235)</p> <p>- “Kafese kapatılan bülbül çok <i>kederlenmiş.</i>” - “...Beni neden kafese kapattın? Bu <i>acıyı</i> neden çektiriyorsun bana?” (228)</p> <p>- “<i>İçim yanıyor, çok üzgünüm.</i> Benim en iyi dostumdu... Erime, erime ne olur!” diye <i>ağlamış</i> tavşan. (104)</p> <p>- “Olup biteni görünce çok <i>üzölmüşler:</i> Kim yedi ocağımızı, masanın bacağı kim kopardı, yatağın köşesini kim ısırđı, diye <i>ağlamışlar.</i>” (37)</p> <p>- “Allahım! Nereden çıktı bu bela başımıza!” (176)</p>
“Hüsrán”	“Umutsuzluk, hayal kırıklığı, kırılma”	<p>- “<i>Ama biz kime ne kötölük ettik?</i> diye <i>yakınmış</i> öteki.”</p> <p>- “O ise boş saksısını iki eliyle tutmuş <i>ağhyormuş.</i>” (441)</p> <p>- “Heyecanla oraya tırmandılar, ama zirveye ulaştıklarında ayın daha yüksekte havada asılı olduğunu gördüler. Zıpladılar, hopladılar, <i>ama nafile!</i>” (24)</p> <p>- “İddiayı kazandığı halde hakkını alamamak çok <i>ağrına gitmiş.</i> Oğlan umutla kadının yanına varmış, ama kadı durumu dinledikten sonra zengin komşuya hak verince bütün <i>umutları sönmüş.</i>” (141)</p> <p>- “Ateşin yanına gittiğinde ise <i>sevinci kursağında kalmış!</i>” (209)</p>
“Utanc”	“Suçluluk, ayıp etmek, pişmanlık, kahr, vicdan azabı”	<p>- “At, iki hayvanlık yükün altında ezilirken “aşlında galiba eşeğe yardım etmem lazımdı! Bu kadar zor durumda kalmazdım” diye düşünmüşse de, artık yaptığı hatayı düzeltme imkânı da kalmadığı için, bu duruma katlanmak zorundaymış.” (237)</p> <p>- “<i>Affedersin,</i> gerçekten de farkına varmadım...” (228)</p> <p>- “Rüzgâr çok <i>utandı.</i> Korkuluk kızla konuşmadan oradan uzaklaştı.” (114)</p> <p>- “Maalesef benim tohumum büyümedi. Herhalde geçen sene sizin bahçenizden meyve çaldığım için bu bana bir ceza oldu.” (447)</p>
	“Yabancılaşma, dışlanma, ilgisizlik, yalnızlık,	<p>- “Kedi yeteneksizliğinden ötürü <i>utanıyormuş,</i> <i>ezilip büzüliüyormuş.</i>” (271)</p>

“İhmal”	reddedilme, yenilgi, güvensizlik, aşağılanma, hakaret edilme”	- “Aslanın kendisiyle bu derece <i>aşağılayıcı</i> bir ses tonuyla konuşması ve <i>“iğrenç yaratık”</i> olarak <i>adlandırması onuruna dokunmuş.</i> ” (288) - “Cüceler çok <i>alınmışlar.</i> ” (253) - “Lilium kendisinin <i>gereksiz görülmesine</i> çok üzülmüş. Sevilmediğini, kimse tarafından <i>istenmediğini</i> düşünmüş, ağlayarak ormana gitmiş.” (265)
“Acıma “	“Acıma “	- “ <i>Zavallı</i> faytoncuk!...” (236)
“Duygudaşlık”	“Duygudaşlık”	- “Öküzün <i>haklı varmış</i> , gerçekten de bu iş <i>dayanılacak gibi değil</i> ” diye düşünmüş eşek... (53)

Birincil duygu ifadeleri temasından “üzüntü” duygusunun ifade edilme şekillerine örnekler verilen Tablo 10’da, “üzülmek” (f=141) ikincil duygusunun masallarda daha fazla yer aldığı görülmüştür. Bunları ikincil duygular alt kategorilerinde sırasıyla “acı çekme (f=44), utanç (f=38), hüsrana (f=37), duygudaşlık (f=28) ve ihmal (f=20)” duyguları izlemiştir.

**Tablo 11.** “Korku” birincil duygusunun ikincil ve üçüncül duygu sınıflamalarına göre masallarda ifade edilme şekilleri

Birincil Duygu İfadeleri Teması	Alt Kategoriler	Masallarda ifade edilme şekli / (Sayfa numarası)
“Dehşet”	“Telaşlanmak, dehşete düşmek, şok olmak, korkmak, panik olmak”	- “Çok <i>korkmuştum</i> . Beni fark etmesinler diye <i>nefes bile almaya çekiniyordum.</i> ” (48) - “ <i>Paniğe</i> kapılan tilki koşmaya başladı.” (48) - “ <i>Tilki dehşetten</i> sırtüstü düşüyormuş az kalsın.” (272) - “Tam o sırada zebra başını kaldırmış, aslanı görünce <i>zıplamış ve titremeye başlamış: Ne olur bana zarar verme, yalvarırım!</i> ” (302) - “Annen beni yakalayınca <i>korkudan bayılmışım.</i> ” (302) - “Ama av köpeğiyle karşılaşmaktan <i>korkan yüreği deliler gibi çarpıyormuş.</i> “Of, tilki dostum, <i>aklım çıktı!</i> Seni köpek sandım.” (217) - “Atlar çok <i>korkmuş.</i> “Bunlar bizi yakalamaya geliyor!” demiş biri.” (441) - “Karatavuk çok <i>korkmuş.</i> “Tilki kardeş aileme acı. Sen ağacı kesersen bu küçük yavrular ölür! <i>Ne olur yapma.</i> ” (306) - “Öküz <i>korkudan</i> öyle bir böğürmüş ve gürültüyle <i>sıçramış</i> ki, köylü ahırda neler oluyor diye gelip bakmak zorunda kalmış.” (53)
“Ürkeklik”	“Huzursuzluk, kaygı, endişe, ürkeklik, gerginlik, kuruntu”	- “Çakıyı kaybedince çok <i>korktum</i> . Babam akşam eve gelince bana çok <i>kızacaktı.</i> ...Akşam babam ne derdi!” (47) - “...kafasını sağa sola çeviriyor, <i>tedirgin</i> olduğunu hissettiriyormuş.” (272) - “Rüzgâr bu güzel kıza yaklaşmaktan <i>korktu:</i> Önce hanımeline gitti, ondan güzel kokular aldı. Sonra kıza yaklaştı. Ama o kadar <i>tedirgindi</i> ki, acemilikle gerektiğinden fazla esti.” (114) - “Papaz müşterinin <i>tepkisinden korktuğundan</i> çizmeleri bir torbaya koymuş...” (331) - “Ama tilki öylesine <i>korkuyor ve tedirgin</i> yürüyormuş ki kaplan kızmış.” (464)

- "...yoksa her gün filler bizi ezecek korkusuyla yaşamaya devam edeceğiz." (80)

Birincil duygu ifadeleri temasından "korku" duygusunun ifade edilme şekillerine örnekler sunulan Tablo 11'de, "dehşet" ikincil duygusuna masallarda "f=109" yerde rastlanırken, "ürkeklik" duygusuna "f=51" yerde rastlanmıştır.

#### 4.Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada, farklı ülkelere ait masalların duygu sınıflamalarına göre incelenmesi ve masallarda hangi duygulara ne sıklıkla yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, ülkelere göre baskın olan duygu ifadeleri de belirlenmiştir. Belirlenen amaçlara göre, incelenen 210 masalda 1360 duygu ifadesine rastlanmıştır. Bu duygu ifadelerinden masallarda en sık rastlanan "sevinç" iken, bunu "üzüntü" ve "öfke"nin izlediği görülmüştür. "Sevinç" olumlu, "üzüntü" ve "öfke" ise olumsuz duygular arasında yer almaktadır. Bu sonuç, incelenen masallarda olumsuz duyguların daha baskın olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar, masallardaki karakterlerle özdeşim kurduklarından iyi ve güzel şeyler yapan, olumlu duyguları yansıtan bir karakter çocuk için olumlu rol modelken; kötü şeyler yapan ve olumsuz duygulara sahip bir karakter ise olumsuz bir rol model olmaktadır. Türk ve Darı (2022), Rossenberg'in şiddetsiz iletişim modeline göre "Keloğlan" masallarını analiz ettikleri çalışmalarında, masalların yoğun biçimde şiddet unsuru içerdiğini ve çocukların psikososyal gelişimi için uygun olmadığını görmüşlerdir. Masallardaki duygu ifadelerinin önemli bir kısmının olumsuz duygular ağırlıklı olması masalın çocuğa yansıtacağı, kazandıracığı ve hissettireceği duyguların da o kapsamda olmasına neden olacağından çocuk açısından uygun sayılabilecek örneklikte de olamayacaktır. Olumsuz duygular masallardan ne tamamen çıkarılmalı ne de baskın bir şekilde bu duygulara yer verilmelidir. Başka bir deyişle, masallar aracılığıyla duygu ifadeleri çocuğun davranışları, düşünceleri, söylemleri, hatta karakteri üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle masallardaki karakterlerin kişilikleri ve yansıttıkları duyguların masala doğru oranda dağılımı çok önemlidir. Nitekim Du ve Hao (2018), ahlaki öykülerin okul öncesi çocukların olumlu-olumsuz duyguları ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, bazı duyguların çocukları olumlu sosyal davranışlarda bulunmaya motive ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada, yardım etme davranışının özellikle "suçluluk" başta olmak üzere belirli duygular tarafından okul öncesi çocukları teşvik ettiğini belirlemişlerdir. Çalışmalarında, öykülerle verilen "Suçluluk" olumsuz bir duygu olmasına rağmen çocuklarda ortaya çıkardığı davranış olumludur. Ancak, bu duygu ifadesinin öykülerde verilme şekli ve oranının önemli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu araştırma ile masalların farklı bir açıdan çocuklara duyarlılık kazandırmada, farklı kültürel değerleri ve davranışları edindirmede ve sosyal iletişimlerini güçlendirmede de etkili olduğu söylenebilir. Bu ve benzeri çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, araştırma kapsamına dâhil olan 210 masaldaki duygu ifadelerinin %56 oranında olumsuz duygular içermesi, "sevgi" ile "şaşkınlık" olumlu duygularının tüm duygu ifadeleri arasında masallarda en az rastlanan duygular olması, bazı masalların baskın olarak olumsuz duygular içermesi çocuklar için bu masalların uygun ya da nitelikli olup olmadığını düşündürmektedir.

Masallar birincil duygulara (sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü, korku) göre ele alındığında "Norveç, İsveç, Bulgar, Başkır Türk, İtalyan, Japon, İngiliz, Afrika, Hint, Rus, Çin, Yunan, Polonya, Uygur, Tibet, Kazak, Estonya, Kızılderili, Sibirya, İspanyol, Alaska, Gürcü" ülkelerinde "sevinç" olumlu duygusuna baskın olarak yer verildiği; "Alman, Danimarka, Arap, Eski Yunan, Rumen, Polonya, Letonya, Fin, İzlanda, Kaliforniya, Özbek, Litvanya" ülkelerinde "üzüntü" olumsuz duygusuna baskın olarak yer verildiği görülmüştür. Özellikle de en çok okunan ve dünyaca ünlü "Grimm Masallarıyla (210 masal)

Almanya, Andersen Masallarıyla (103 masal) Danimarka, Binbir Gece Masallarıyla (1001 masal) Arabistan” ülkelerindeki masallarda “üzüntü” duygusunun baskın olması söz konusu masalların çocuklar için uygunluğunu düşündürmektedir. Diğer “Belçika, Moğol, Fransız, Rumen, Polonya, Çek, Filipin, Estonya, Kore, Beyaz Rus, Abaza, Litvanya” ülkelerinde “öfke” duygusunun; “Macar ve Somali” ülkelerinde “korku” olumsuz duygusunun baskın olduğu görülmüştür. “Portekiz ve Malezya”da “sevgi” duygusuna; “Avustralya”da ise “şaşkınlık” duygusuna baskın olarak yer verilmiştir. Masalda yer alan karakter, olaylara sürekli olarak olumsuz pencereden baktığında (Çiftçi ve Kaya, 2020), “çaresiz, üzgün, mutsuz, hüznü” gibi duygular içinde algılanacağından okuyucu ya da dinleyiciye de bu olumsuz duygu durumu yansiyacaktır. Masallarda devamlı bu şekilde olan karakterler çocuklar için uygun bir rol model olamamaktadırlar. Bu duruma Tanju-Aslışen (2017) resimli hikâye kitaplarındaki iletişim engelleri (emir vermek, uyararak, suçlamak, alay etmek vs) ve çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışması örnek verilebilir. Araştırmasında, “korku, suçluluk ve bağımlılık, kendisini yetersiz hissetmesine neden olma” gibi duyguların özellikle okul öncesi dönem çocukları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler nedeniyle iletişim engellerine resimli hikâye kitaplarında yer verilmemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Hikâyelerde baskın olarak verilen olumsuz duygular, çocukları da olumsuz bir şekilde etkilediğinden bu sonuç ortaya çıkmıştır. Olumlu düşünce ve duyguların, davranışları olumlu bir şekilde etkilediği; süreklilik arz eden olumsuz duygu ve düşünceler ise konu fark etmeksizin kişiyi kötü etkilediği söylenebilir.

Bir başka açıdan, masallar olumlu ve olumsuz duygulara göre incelendiğinde ise; “Norveç, Alman, Danimarka, Arap, Belçika, Moğol, Macar, Fransız, İngiliz, Afrika, Rus, Çin, Eski Yunan, Rumen, Polonya, Letonya, Çek, Filipin, Fin, Estonya, İzlanda, Özbek, Sibirya, Avustralya, Kore, Beyaz Rus, Abaza, Litvanya, Somali” ülkelerinde “öfke, üzüntü, korku” olumsuz duygularının baskın olarak yer aldığı; “İsveç, Bulgar, Başkır Türk, İtalyan, Japon, Portekiz, Yunan, Uygur, Kazak, Kızılderili, Kaliforniya, İspanyol, Malezya, Alaska, Gürcü” ülkelerinde “sevgi, sevinç, şaşkınlık” olumlu duygularının baskın olduğu görülmüştür. “Hint ve Tibet”te ise hem olumlu hem olumsuz duygu ifadelerine eşit oranda yer verildiği görülmüştür. Çocuklar masallardaki olaylar vasıtasıyla duygu ifadelerinin ortaya çıktığı durum ya da karakterlerin düşünceleri ve hisleri hakkında fikir sahibi olacağından, kendi yaşamlarıyla özdeşleştirdiği benzer durumlarda da çözüm bulma ya da tepkide bulunma konusunda masallardaki tecrübelerinden yararlanacaklardır. Ayrıca çocuklar, olumlu ya da olumsuz duyguların baskın olduğu masalları okumaya devam ettikçe duygu ifadeleri arasındaki farklılıkları da ayırt etmeye başlayacaklardır. Nasıl ki bir masalda sadece olumlu duyguların olması bu farklılıkların öğrenilmesini engelleyecekse, sadece olumsuz duyguların olması da hem bu farklılıkların öğrenilmesini engelleyecek hem de çocuğun olumsuz duyguları içselleştirmesine neden olarak uygun olmayan bir karakteri kendine örnek almasını sağlayacaktır. Başka bir deyişle masallarda duygular yerinde ve yeterli oranda verilmelidir. Bu da nitelikli eserlerin çocuklarla buluşturulmasıyla mümkündür. Çelikel ve Durmuşoğlu (2020) özel gereksinimleri konu alan resimli hikâye kitaplarında duygu durumları ve empati ifadelerini inceledikleri çalışmalarında, kitaplarda 293 tane empati ifadesine rastladıklarını ve empati ifadelerinin %45.4’ünün olumlu, %54.6’sının olumsuz duygulardan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Dijkstra, Zwaan, Graesser ve Magliano (1994) çalışmalarında, karakter ve okuyucu duygularının edebi hikâyelerin anlaşılmasını etkilediğini ve karakterlerin duyguları ile gerilimin okunma hızı üzerinde etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Kısaca, masallarda anlatılanlar, olaylar ve sunulan karakterler çocuklara neşe, sevinç, sevgi gibi duyguları verebilmeli, onları güldürebilmeli ve eğlendirebilmeli (Özcan ve Şara, 2016); korku, üzüntü, öfke gibi duygulara ise olabildiğince az yer verilerek çocuklar negatif algılardan uzak tutulabilmelidir. Masallarda olumsuz duygulara az da olsa yer verilmesi; çocuğun bu duyguların bireylerde yol açtığı tahribatları görmesini, farkındalık kazanmasını ve bunları kendi yaşamını iyileştirmek için kullanmasını sağlaması açısından önemlidir.

Sonuç olarak, çocukların her türlü bilgiyi almaya açık oldukları göz önünde bulundurulduğunda, başta ebeveynler sonrasında öğretmenler, yöneticiler ve çevrelerindeki diğer yetişkinler çocukların edindikleri ya da dinledikleri masalların içerikleri, karakterleri ve olayları hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Hem dijital ortamlardaki masallar hem de baskı hâlindeki masalların içeriklerinde yer alan karakterler/kahramanlar, olumlu-olumsuz öğeler, olay örgüsü yetişkinler tarafından incelendikten sonra çocuğa ulaştırılmalıdır. Çocuklar henüz bazı ayrımları yapamayacakları bir dönemde oldukları için dijital ortamlar da dâhil olmak üzere nitelikli-niteliksiz birçok masalla karşılaşabilmektedirler. Bunların ayrımını yapabilmek zaman içerisinde çocukta oluşacak becerilerle mümkün olduğundan, bu beceriler gelişine kadar yetişkinler çocuklara kitap seçimlerinde rehber olmalıdırlar. “Çocuğum okusun yeter ki” düşüncesiyle özellikle içeriği hakkında bilgi sahibi olunmayan kitaplarla, masallarla, öykülerle çocukların buluşturulması çocuklarda hem bilgi kirliliğine yol açacak hem de çocukların masallarda karşılaştıkları orantısız verilen olumsuz duygular ve olumsuz karakterler onların kişiliklerinde tahribata sebep olacaktır.

### Kaynakça

- Ak, B. (2022). *Güneşi bile tamir eden adam*. (70. baskı). Günışığı kitaplığı.
- Alper, D. (2012). *Resimli kitaplardaki karakterlerin duygu durumlarının incelenmesi* (Yayın No: 327690) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aksoy, P. (2020). Masallarda yer alan çatışmalara ilişkin bir inceleme: Aytül Akal'ın okul öncesi masallar dizisi örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 657-674. <https://doi.org/10.16916/aded.647795>
- Andersen, H. C. (2016). *Andersen masalları*, cilt 1 ve cilt 2, (Çev. Saffet Günersel). Pinhan Yayıncılık.
- Anonim (2021). *Binbir gece masalları*, cilt 1 ve cilt 2, (Çev. Ekrem Demirli, Sümeysa Özkan, Yusuf İnanç, Hacı Bayram Başer, Ali Aslan, Serap Kılıç, Kübra Şenel). Alfa Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. E. Dinç ve K. Kiroğlu). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çelikel, B. & Durmuşoğlu, M. C. (2020). Özel gereksinimleri konu alan resimli hikâye kitaplarında duygu durumları ve empati ifadelerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(7). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.45424>
- Çiftçi, Ö. & Kaya, M. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki masalların duygusal yön analizine göre değerlendirilmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 799-822. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751850>
- Demirdöğen, P. (2003). *Milli Eğitim tarafından yayınlanan 6-15 yaş arası çocukların okuyabileceği kitapların eğitimcilik ve görsellik açısından tasnifi, dil ve anlatım yönlerinde eleştirel bir şekilde incelenmesi* (Yayın No: 125551) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demirkan, T. (2004). *Her Güne Bir Masal*. Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını-yazın eğitimine atılan ilk adım*. Yapı Kredi Yayınları.
- Dijkstra, K., Zwaan, R. A., Graesser, A. C. & Magliano, J. P. (1995). Character and reader emotions in literary texts. *Poetics*, 23(1-2), 139-157. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00009-U](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00009-U)
- Du, X. & Hao, J. (2018). Moral stories emphasizing actors' negative emotions toward their nonhelping behavior promote preschoolers' helping behavior. *Journal of experimental child psychology*, 168, 19-31. Doi: 10.1016/j.jecp.2017.11.011
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed : Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times books. <https://zscalarts.files.wordpress.com/2014/01/emotions-revealed-by-paul-ekman1.pdf>

- Googlebooks, (2023a). “Andersen Masalları 1.kitap”. Erişim: 10.05.2023.  
[https://www.google.com.tr/books/edition/Andersen\\_Masallar%C4%B1\\_1\\_Kitap/tvSyEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=andersen+masallar%C4%B1&printsec=frontcover](https://www.google.com.tr/books/edition/Andersen_Masallar%C4%B1_1_Kitap/tvSyEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=andersen+masallar%C4%B1&printsec=frontcover)
- Googlebooksb, (2023b). “Andersen Masalları 2.kitap”. Erişim: 10.05.2023.  
[https://www.google.com.tr/books/edition/Andersen\\_Masallar%C4%B1\\_2\\_Kitap/xvSyEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=andersen+masallar%C4%B1&printsec=frontcover](https://www.google.com.tr/books/edition/Andersen_Masallar%C4%B1_2_Kitap/xvSyEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=andersen+masallar%C4%B1&printsec=frontcover)
- Googlebooks, (2023c). “Andersen Masallar”. Erişim: 10.05.2023.  
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=TM6zEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT1&dq=andersen+masallar%C4%B1&ots=sh8REDIQz0&sig=3DoM2gAw8fmNXDifA3TeWZbPr7c&redir\\_esc=y#v=onepage&q=andersen%20masallar%C4%B1&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=TM6zEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT1&dq=andersen+masallar%C4%B1&ots=sh8REDIQz0&sig=3DoM2gAw8fmNXDifA3TeWZbPr7c&redir_esc=y#v=onepage&q=andersen%20masallar%C4%B1&f=false)
- Googlebooks, (2023d). “Binbir Gece Masallar-1”. Erişim: 10.05.2023.  
[https://www.google.com.tr/books/edition/Binbir\\_Gece\\_Masallar%C4%B1/5jJtEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=binbir+gece+masallar%C4%B1&printsec=frontcover](https://www.google.com.tr/books/edition/Binbir_Gece_Masallar%C4%B1/5jJtEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=binbir+gece+masallar%C4%B1&printsec=frontcover)
- Googlebooks, (2023e). “Binbir Gece Masallar-2”. Erişim: 10.05.2023.  
[https://www.google.com.tr/books/edition/Binbir\\_Gece\\_Masallar%C4%B1/ZNzMAgAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1](https://www.google.com.tr/books/edition/Binbir_Gece_Masallar%C4%B1/ZNzMAgAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1)
- Grimm & Grimm, (2020). *Grimm masalları*, cilt1 ve cilt 2, (Çev. Saffet Günersel). Pinhan Yayıncılık.
- Grimmstories, (2023). “Grimm Masalları”. Erişim: 10.05.2023.  
[https://www.grimmstories.com/tr/grimm\\_masallari/list](https://www.grimmstories.com/tr/grimm_masallari/list)
- Harika Masallar, (2022). “Sihirli Ağaç Gövdeleri”. Erişim: 10.05.2023.  
<https://harikamasallar.com/sihirli-agac-govdeleri-cocuklar-icin-masal-hikayeleri/>
- Harisoğlu, (2020). “Taşa Dönüşen Çocuk”. Erişim: 10.05.2023. <https://www.harisoglu.com/tasadonusen-cocuk-masali/>
- Hikayelerimizden, (2019). “Özbek Masalları”. Erişim: 10.05.2023.  
<https://hikayelerimizden.com/tag/ozbek-masallari>
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (ss. 117–134). State University of New York Press.
- Jineps Gazetesi, (2017a). “Abaza Masalı”. Erişim: 10.05.2023.  
<https://jinepsgazetesi.com/2017/01/abaza-masali/>
- Jineps Gazetesi, (2017b). “Abaza Masalı-Yaşlı Adam ve Kurt”. Erişim: 10.05.2023.  
<https://jinepsgazetesi.com/2015/06/abaza-masali-yasli-adam-ve-kurt/>
- Masal, (2023). “Andersen Masalları”. Erişim: 10.05.2023. <https://www.masal.org/kategori/andersen-masallari>
- Masal Alemi, (2021). “Karga ile Tüccar”. Erişim: 10.05.2023. <https://masalalemi.com/karga-ile-tuccar/>
- Masal Oku, (2023a). “Andersen Masalları”. Erişim: 10.05.2023.  
<https://www.masaloku.net/kategori/andersen-masallari>
- Masal Oku, (2023b). “Kızılderili Masalı”. Erişim: 10.05.2023. <https://masaloku.com.tr/kizilderili-masali-oku/>
- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. (3. Baskı). Ezgi Kitapevi.
- Özcan, D. & Şara, P. (2016). Türkçe ders kitaplarında (1-4. sınıf) yer alan masalların öğretim programları ve içerik açısından incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1781-1796.  
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9267>
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel ve A. wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 589-618). Routledge.

- Ressam Ayhan Mentesh, (2023a). “Özbek Masalları”. Erişim: 10.05.2023.  
<https://ressamayhanmentesh.tr.gg/-Oe-ZBEK-MASALLARI.htm>
- Ressam Ayhan Mentesh, (2023b). “Kızılderili Masalları”. Erişim: 10.05.2023.  
<https://ressamayhanmentesh.tr.gg/KIZILDERI%26%23304%3BL%26%23304%3B-MASALLARI.htm>
- Robinson, D. L. (2008). Brain function, emotional experience and personality. *Netherlands Journal of Psychology*, 64(4), 152-168. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03076418>
- Sanders, B. (2016). *Öküzün A'sı*. (Ş. Tahir, Çev., 4. baskı). Ayrıntı Yayınları (Orijinal metin basım tarihi 1994'te yayımlanmıştır).
- Seçme Hikâyeler, (2018). “Efsaneler-Mayon Volkanı Efsanesi”. Erişim: 10.05.2023.  
<https://secmehikayeler.com/efsaneler/mayon-volkani-efsanesi.html>
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat*. (11. Baskı). Tudem Yayınları.
- Tanju-Aslışen, E. H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli hikâye kitaplarındaki iletişim engelleri ve çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 10-25.  
<http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/366571>
- Turhan, O. & Turhan, F. K. (2021). Edebiyat ve Duygular: Öyküleyici Metinleri Anlamada Duyguların Rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 275-294. Doi: 10.16916/aded.741101
- Tür, G. & Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. Ya-pa Yayınları.
- Türk, G. D. & Darı, A. B. (2022). Rossenberg'in şiddetsiz iletişim modeline göre keloğlan masallarının analizi ve çocuklarla şiddetsiz iletişim. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(30), 264-294. <https://dergipark.org.tr/en/pub/avrasyad/issue/68834/1085899>
- Van Kleef G. A., Cheshin A., Fischer A. H & Schneider I. K. (2016). *Editorial: The social nature of emotions*. *Front. Psychol.* 7, 896. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.00896.
- Weiner, B. (2007). *Examining emotional diversity on the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 73–88). Academic Press.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk edebiyatı* (8. Baskı). Akçağ.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi* (19. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2015). “Külkedisi ve Uyuyan Güzel odağında birbirinin içinde(n) geçen zamanlara yolculuk”, *Skolastik Fantazy* (Der. Hüseyin Köse). *Ayrıntı Dergisi*, 1, s. 113-156.
- Zhao, L., Li, Y., Sun, W., Zheng, Y., & Harris, P. L. (2023). Hearing about a story character's negative emotional reaction to having been dishonest causes young children to cheat less. *Developmental Science*, 26(2), 1-12. Doi: 10.1111/desc.13313

**39. Alevî–Bektâşî Menâkıbnâmelerinde “Merkez” Kavramı****Serdar GÜRÇAY<sup>1</sup>****APA:** Gürçay, S. (2023). Alevî–Bektâşî Menâkıbnâmelerinde “Merkez” Kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 662-673. DOI: 10.29000/rumelide.1342157.**Öz**

Alevî ve Bektâşî velîlerinin hayatlarının anlatıldığı, “menâkıbnâme” olarak adlandırılan eserlerde velîler hikâyenin asıl unsuru durumundadırlar. Dervişler çeşitli sebeplerle değişik coğrafyalara gitmişler, halka hem yardım etmişler hem de inanç bilgisi sunmuşlardır. Bunun yanı sıra bir kavram olarak “merkez” geometrik olduğu kadar toplum bilimsel ve semantik anlamlarda da kullanılmaktadır. Kavram, geometrik anlamda “belirli bir yerin/düzlemin ortası” mânâsına gelirken; sosyolojik açıdan “yönetim, idare, destek, ilgi alanı” gibi alt anlamlara karşılık gelmektedir. Velîlerin sır bilgisine sahip olmaları, yardımseverlikleri, umut aşlamaları ve toplum nezdinde kazandıkları deruni saygı onlara menâkıbnâmelerin konularının merkezinde olmalarının yanı sıra toplum içerisinde merkez birey olma hüviyeti kazandırmıştır. Bu merkezleşmiş konum menâkıbnâmelerde yer alan ritüellerde kimi zaman fiziksel boyutta tezahür etmektedir. Bizatihi dervişlerin yanı sıra ağaçlar, tören halkaları, dinî yapılar vb. unsurlar da merkez kavramına edebî-teolojik anlamda sahiptirler. Bu çalışmamızda menâkıbnâme eserlerinin taranması neticesinde elde edilen “merkez” kavramına ilişkin örnekleri ve göstergelerini gelenek çerçevesinde değerlendireceğiz. Bu yolla gelenek bağlamında insanın kendini bıraktığı *a priori* olarak nitelendirilebilecek bu kavramın özünü anlamlandırmaya bir kapı aralamış olacağız.

**Anahtar kelimeler:** Alevî, Bektâşî, menâkıbnâme, merkez.**The Concept of Center in Alevi–Bektashi Hagiography Texts****Abstract**

In the works called hagiographie, which tell the lives of Alevi and Bektashi faith leaders, the dervishes are the main element of the story. Dervishes travel to different geographies and offer both help and faith knowledge to the people. In addition, "center" as a concept is used in geometric as well as sociological meanings. While the word means "the midpoint of a certain place/plane" in the geometric sense, in sociological terms it can have sub-meanings such as management, administration, support and area of interest. Dervishes have the element of being the "center" in many respects. In addition to being at the center of the subjects of hagiographie works, they are also the central individual in society. Dervishes' knowledge, benevolence, the hope they spread and the respect they earn place them in a sociological center position. This central position is sometimes described physically in hagiographie texts. In addition to dervishes, trees, ceremonial rings, religious buildings and similar elements also have the concept of center in a literary-religious sense. In this study, we evaluated the examples and indicators related to the concept of "center" obtained as a result of scanning hagiography works within the framework of tradition. In this way, we have opened a door to make

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), s.gurcay@iku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1412-7910 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342157]



sense of the essence of this concept, which can be described as a priori where people leave themselves in the context of tradition.

**Keywords:** Alevi, Bektashi, menākıbnāme texts, center.

## 1. Giriş

“Merkez” kelimesi “geometrik orta nokta” olmanın yanı sıra sosyolojik olarak da kullanılagelen bir terimdir. İnsan sosyolojisinde önemli unsurlar merkezde yer alır. Bu önem sevgi, saygı, fayda, korku, liderlik vb. anlamlarla temellenmiş olabilir. Örneğin ceylan yavruları için anne merkezdir. Hayatta kalmaları ona bağlıdır. Anne içinse yavrularının yaşaması diğer her şeyin merkezindedir. Öğrenciler için öğretmen, sınıfın ve dersin merkezindedir. Bir hastanede doktor, bir şirkette müdür merkez konumdadır. Tüm bu örneklerde sevgi, saygı, fayda gibi unsurlar iç içedir. Canlılar merkezde olmak için kimi zaman yarışmalar da bu konumu en çok hak eden kazanır. Ebeveyn olmak, doktor, eğitimci, müdür veya idareci olmak direkt olarak bireyi bu konuma getirmektedir. Merkezde olmak itibar görmeyi ve farklı avantajları kişiye kazandırsa da aslında merkezde konumlanmış bireylerin sorumlulukları büyüktür. Kendi etraflarında ona kenetlenmiş kişileri, kavramları ve sistemi korumak, idare etmek, sorunları çözmek ve sistemi geliştirmek gibi zor denebilecek vazifeleri bulunmaktadır. Bu vazifeleri başarılı şekilde gerçekteştiren birey; merkezde kalmaya devam ederken, içinde bulunduğu sistem ve bu sisteme bağlı bireyle de var olma ve gelişme fırsatına sahip olur. Aksi durumdaysa kişi merkezden düşer veya sistem ve bireyler zarar görür.

Bu bağlamda dervişlerin sorumlulukları büyüktür. Seyahat etmek başlı başına zor bir uğraş iken ziyaret ettikleri bölgelerdeki insanlara bilgi aktarmak, onların sorunlarını çözmek ve insanlara yol göstermek zorlu bir idealdir.

Menākıbnāmelerde dervişlerin merkezde bulunması manevi olarak anlatılsa da bu zatların fiziki konumları da mistik ve edebi anlamda tasvir edilmektedir. Dervişlerin dergāhın ortasında oturup müritlerinin bir çember hālinde onun etrafında dizilmesi buna bir misaldir.



**şekil 1.** Veli'nin Kutup Olması

Derviş/veli, cem töreni esnasında merkezde oturmak suretiyle etrafında kapalı bir çember oluşturulmaktadır. Böylece mekân, merkez mekâna evrilerek; dervişi “kutup” olarak belirlemektedir.

Öte yandan menâkıbnâmelerde dervişler hem bilge bir koruyucuyken aynı zamanda mistik olayların da içinde yer alan zattır. Farklı zaman ve mekânlar arasında yalnız veya halktan kişiler ile yolculuk yapabilmesi dervişi kutsalın dairesine içerisine belirgin şekilde yerleştirmektedir. Bu yolla velînin tarikine girmeye ikna yolu açılmış olur ve velîye karşı temelde korkuyla karışık deruni bir saygı gösterilir.

Menâkıbnâmelerde dervişler ve velîlerin yanı sıra “merkez” unsuruna sahip diğer unsurlar; ağaçlar ve ibadethanelerdir.

Ağaç, doğadaki en faydalı canlılardan biri olarak kabul edilir. Ağaç türlü canlılara yuvadır, yemişleri gıdadır, yaprakları gölgeliktir, sığınaktır, yaprakları şifadır ve heyelan gibi doğal afetleri önleyen bir koruyucudur. Ağaç kendi başına bir merkez mekân olma işlevi görebilmektedir. Ayrıca dervişler kimi zaman bir ağacın dibinde otururlar. Ağacın ve dervişin kutsiyeti birleşerek daha da belirgin bir merkez ortaya çıkar. Bu durum da edebî metin olma özelliği taşıyan menâkıbnâmelerde yer bulur.

İbadethaneler ise bir yerleşim yerinin birçok açıdan merkezi konumundadır. İbadetin uygulandığı yer olmalarının yanı sıra eğitimhane, aş evi ve yeri geldiğinde sığınak olabilmektedir. İbadethaneler kutsiyet taşıyan mekânlar olmaları hasebiyle toplumda saygı gören ve sığınılacak bir liman olarak kabul edilen hierofanik - kutsalın tezahür ettiği - alanlardır.

Bu çalışma kapsamında değerlendirilen menâkıbnâmeler sırasıyla; Vilâyet–nâme–i Hacı Bektâş–ı Veli, Vilâyet–nâme–i Abdal Mûsâ, Vilâyet–nâme–i Sultan Şücâ’e’-d-din, Vilâyet–nâme–i Od’man Baba ve Vilâyet–nâme–i Koyun Baba’dır.

## 2. Merkez mekân

Merkez; kutsal olanın, mutlak gerçekliğin bölgesidir. Hayatın merkezi ve toplandığı yerdir. Türk boylarında da sıklıkla kullanılan “dünyanın göbek deliği” nitelendirmesi, merkez mekân tasavvurunun bir yansımasıdır. Yaratılış efsanelerinde bu nokta “başlangıç”tır ve gittikçe büyüyerek şimdiki noktaya ulaşmıştır (Harva, 2014: 18). Zaman sadece merkezde normal seyrinde akmaktadır; güvenilir mekân koordinatları, denge ve uyum oradadır. Merkezin böylesine önemli olmasının nedeni, “ilk doğumla” ilgili olmasıdır (Lvova ve diğ., 2013: 33). Hayat bu merkezden dağılmaktadır. Nasıl ki beyin bir insanın tüm vücut aksiyonları üzerinde etkiliyse ve insanın davranışlarını yönetiyorsa, merkezdeki mekânlar da diğer mekânlardan farklı birtakım niteliklere sahip olmalarıyla beyinle benzer bir işlev üstlenirler. Bu merkez noktası, topografik olmaktan çok semantik yönüyle öne çıkar. Merkezde bulunan mekân algısı, tamamen merkeze bağlılıkla ilintilidir. Algılanan evren duygusal ve birtakım siyasi ve kültürel kabullerle birlikte anlamlandırılır. “Evrensel eksen–axis mundi” dediğimiz anlayışa göre; kimi toplumlar, “dünyanın merkezinde”; yani yukarıya açılan aşkın dünya ile ilişki kurmanın, kendisine ibadet etmekle mümkün olduğu bir mekân içinde yaşamak isterler. “Axis mundi” olan kutsal kent, tapınak ve dağlar evrenin göbeğidir. Evren, bu göbekten başlamak suretiyle tanrı tarafından oluşturulmuştur. Merkeze ulaşmak kutsallaşmaya, erginlenmeye [inisiyasyon] hak kazanmaya eşittir. Geçmişin kutsal olmayan ve yanıltıcı varoluşunun yerini yeni bir varoluş, gerçek, kalıcı ve etkin olan yeni bir yaşam almaktadır” (Eliade, 1994: 31). Dolayısıyla merkez mekânlar heterojeni / kaosu, homojene / kozmosa dönüştürür. Bu suretler yaşam, ölümsüzlük ve kutsiyet barındıran ağaçlar, gençlik çeşmesi vb. mutlak merkez mekânlarının ta kendisidir. Yol zahmetlidir, çetrefillidir, engelleri ve tehlikeli durumları aşma zorunluluğunu beraberinde taşır. Zira profandan kutsala geçiş kahramanın yolculuğudur ve erginlenmeyle yahut kutsallaşmayla sona erer.

Halk anlatılarının kaynağı olan ve dünya modeli, evren olarak telakki edilen “merkez motifi” oldukça önemli bir yere sahiptir. Üzerinde yaşanan yer / vatan, merkez mekân olarak görülür. Halk, hayatını mekâna yansıtarak mekânı vatana dönüştürür. Bu nedenle halkın saygı duyduğu kutsal mekânlar günümüzde de ziyaret edilen önemli yerlerdendir. Mekânlarla ilgili yazılan sayısız eser mevcuttur. Menâkıbnâmelerde mekân ve insan arasında bir bağ kurulmaktadır. Merkez mekânda gerçekleştirilen ritüeller de hayatın düzenli olarak yenilenmesini sağlayarak insanı dünyaya ait hissettirir, varoluşunu tasdik eder. Merkez simgeciliğinin kullanımına muhtelif geleneklerden şu örnekler verilebilir: “Çin geleneklerinde merkez, “gök”ü ifade etmek üzere kullanılır. Merkez, semavi etkinliğin uygulanma noktasıdır. Şamanizm’de merkez, “gögün göbeği” olarak tasvir edilir. Bazı geleneklerde ise merkez kavramı, “çark veya swastika” sembolizmiyle ifade edilir. Bazen de kâinatı sevk ve idare eden yüksek idare mekanizmasını ya da sonsuz tekâmül hedefini simgeler” (Salt, 2006: 250). İstanbul’daki Yerebatan Sarnıcı’nın girişinin yakınında yer alan Milyon taşı, Bizans İmparatorluğu’nda Konstantinopolis şehrine ulaşan tüm Antik Roma yollarının başlangıç noktası ve dünya üzerindeki diğer şehirlerin bu şehre olan uzaklığının hesaplanmasında kullanılan sıfır noktası (eksenlerin kesiştiği nokta, orijin)dır. Bu bağlamda ağaç, kazık, dağ vb. kozmik evrenin farklı katmanlarını birbirine bağladığı düşünülen her şey merkez mekân kabulündedir (Taş, 2011: 158). Dolayısıyla denilebilir ki merkez, doğa-insan ve inanç unsurlarını birbirine bağlayan noktadır. Bu özel noktanın belirlenmesinde mesafe ölçüsü, şekli, yakınındaki nesnelere, çevresine göre konumu, kutsalın sirayet ettiğine inanılması vb. nitelikler kriter olabilmektedir.

Mekân ile bir şekilde etkileşime geçen insan fenomenolojik bir gerçeklik olarak karşımıza çıkar. İnsan özne, mekânsa nesnedir; bazense bunun tersi geçerli olabilmektedir. “Öznenin ait olduğu mekân, o özneyi pek çok açıdan tanımlar. Öznenin ulusal, sınıfsal, cinsel, dinsel ve ırksal özellikleri mekân üzerinden okunur. Mekânın, özneliğin kuruluşunda son derece merkezî bir role sahip olduğu bilinmektedir. Aslında özne açısından bakıldığında mekânın özneyi belirleme ilişkisi tam tersi bir şekilde de karşımıza çıkar. Çünkü özne kendisini mekânın merkezine koyarak o mekânı ve de buradan hareketle kendisini tanımlar” (Sönmez, 2010: 106). Tüketim toplumunda gelir seviyesi yüksek olan insanların moda yerlerde yiyip içmeleri sonucunda kendilerini sıradışı ve özel hissetmeleri buna bir misal olarak verilebilir. Benzer şekilde cem töreninde merkezde oturan velî, hem mekânı kutsal kılar, hem de mekân sayesinde kutsiyet kazanır. Yani mekân ve insan birbirlerinin tamamlayıcısı olurlar.

Merkez mekânlar, anlatıdaki mekânların hem nesne hem de özne olarak ortaya çıktığı noktalardır. Onlar da ruhuyla, görüntüsüyle, atfedilen değerlerle âdeta bir karakter hüviyetine bürünür. Merkez mekân anlatı kahramanının güç merkezi, en güvenli korunmayı sağlayan bölgesidir. Bu yönüyle anne karnını simgelediği söylenebilir. Orada düzen (kozmos) egemendir, kaosa (biçimsizliğe) yer yoktur; kaos dışlanır, dinginlik ve huzur egemendir. Merkez mekân simgesel olarak yuvayı, yurdu temsil etmektedir. Bu yönüyle kahramanın bakış açısından ele alacak olursak burası aynı zamanda evrenin de merkezidir. Geleneksel metafizik açıdan bakıldığında insan ile evren arasındaki ilişki süreklidir; hatta tasavvufta sırrı gizleyen bir perde olarak telakki edilmektedir. Dolayısıyla insanın evren içerisindeki yerinin tespitinde merkez mekân son derece önemlidir (Küçük, 2004). Ritüel anlamda merkez simgesi, kutsalı temsil ederken; profan anlamda insanın ekonomik, psikolojik (zihin yapısı, arzu ve istekleri), sosyal (statü) durumları vb. hakkında ipuçları vermektedir. Tüm bunlar bize göstermektedir ki merkeze atfedilen semantik çağrışımlar onun temel bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın ilerleyen safhalarında velâyetnâmelerde karşımıza çıkan merkez mekân motifini örnekler üzerinden değerlendireceğiz.

## 2.1. Ağaç dibi

Ağaçlar, eski Türk inanç sisteminde canlılığı, diriliği, yaşamı çağrıştırdığı ve üç katmanı birbirine bağladığı için kutsal kabul edilmiştir. “Merkez, her zaman kutsal bir görev üstlendiği için dağlar, ağaçlar ve orada bulunan her şey kutsanmış olarak kabul edilmiştir” (Bayat, 2006b: 46). Ağaç, hayatın kaynağı ve üreticisi konumunda iken; ağacın dibi merkezdir. Budizm’in “kutsal veya tanrısal adam prototipi” olarak kabul edilen Buda, uyanıklığa kavuşmak için uzun dönemler boyunca ağaç altında oturmuş, oradan kalkmamaya karar vermiştir (Eliade, Couliano, 2018: 57). Caynizm dininde Mahavira on iki yaşından sonra hayatını oldukça sert bir çilecilik yolu üzerinde geçirmiştir. Dünyada olmuş ve olacak olan her şeyi bir ırmak kenarındaki sal ağacının dibinde oturmak suretiyle öğrenir (Eliade, Couliano, 1997: 80). Ağacın dalları ve yaprakları; gök, aydınlık, dağın tepesi, ırmağın kaynağı, yukarı dünyayı (olumlu kutsal varlıklar, yaratıcı tanrılar) çağrıştırırken kökü; mağarada yaşayan hayvanları, kuyu, mezarlık ve aşağı dünyayı (olumsuz varlıklar, demonik yaratıklar) akla getirmektedir. Gövdesi ile de kişiöğlü, sıcakkanlı hayvanları betimlemektedir. Dolayısıyla ikili ve üçlü evren telakkisi ile bütünlük arz eden bu nesne *axis mundi* olarak “evrenin direği, çadırın orta direği / kazığı” olarak da kabul edilmektedir. Bu mekânda yalnızca dünya ile bağlantı kurulmaz; aynı zamanda hayat döngüsünün netliği için gerekli olan hareket anı da içselleştirilir. Dolayısıyla hayatın geçiş dönemleri olarak addedilen ve insan yaşamının önemli evrelerini temsil eden sünnet, düğün, cenaze töreni, hastalık durumları gibi noktalarda “kutsal ağaç” motifi güncellenir. İnsanın ağaca olan temayülü muhtemelen yeniden doğuş ümidiyle gerçekleştirilir.

Ağaçlar, geleneksel dünya görüşlerine göre yer üstü ve yeraltını (kozmetik alan) birleştiren orta dünya varlıkları olarak kutsal kabul edilmektedir. Doğa kökenli dinsel inanışlarda ağaçların tıpkı dağ, mağara ve benzerinin ruhları olduğuna inanılmaktadır. İlkel insanlar kendi ruhlarının yanında bir de bir ağaçta yahut vahşi bir hayvanda kendilerine mahsus bir orman ruhu bulunduğuna inanıyorlardı. Bu yolla bir tür psişik kimlik edinildiğine inanılmaktaydı (Jung, 2017: 20). Birçok farklı kültürde hayat ağacı (dünya ağacı) kökleriyle toprağı çepeçevre saran dalları ve yapraklarıyla göğe ulaşan dolayısıyla haberleşmeyi sağlayan bir iletim aracıdır. Türklerin hayat ağacı “kayın”dır. Bu kutsiyetin günümüzdeki yansıması halk inançlarında da kendini göstermektedir. Ağaçlara kurbanlık, adaklık sunulması, dilek dilenerek çaput bağlanması, birçok varlığın yuvası olması, insanların sağlık, barınma, yakacak vb. ihtiyaçlarını karşılaması hasebiyle büyük fayda sağlamaktadırlar.

Alevî–Bektâşî geleneğinde de ağaç motifi sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Ağaçlara geleneğe türüne, yaşına, görünüşüne, şekline göre de özel değerler atfedilmektedir.

HBV Velâyetnâmesi’nde Hz. Hünkâr, Hırka Dağı’na gelir ve ardıc ağacından kendisini saklaması için talepte bulunur. ‘Sen bizi şimdi saklarsan, biz de ahirette seni saklarız’ der. Ardıc ağacı da Kible’ye doğru eğilerek, âdeta bir çadır gibi Hünkâr’ı saklar. HBV Velâyetnâmesi’nde de bu hikâye şöyle nakledilmiştir;

*“Suyı geçdükdün sonra Hırka Tağına geldi ol tağın gulesinde bir ulu ardıc ağacı varidi Hünkâr varlığı ol ardıcın dibine gelüp eyitdi yâ ardıc bu dem sen bizi pürünle budağınla sakla yarın kıyamet gününde biz dahi seni saklayalım didi bi–kudret–i Hüdüâ erenlerin mübürek nutkıyla ol ardıcın cümle pür ve budağı egilüp kibleye karşı bir hayme misâli oldu”* (Duran, 2014: 206).

<sup>2</sup> Kayın ağacının kutsal kabul edilmesine ilişkin kaynak efsane anlatısı şu şekilde geçmektedir: “Bir zamanlar sürekli savaşların yaşandığı bir dönem yaşanmış. O zamanlardan birinde savaştan kurtulan kadınlar, bebeklerini ağaçların altına bırakmışlar. Onların sayısı çokmuş. Ancak sadece kayın altında yatan bebekler sağ kurtulmuş. Kayın ağacının öz suyu vardır. Herhâlde kadın bunu biliyordu, kayına bir çentik atmış. Kayın öz suyu ile bebeği beslemiş. Şimdilerde kayın kutsal sayılır (E. L. Lvova ve diğ., Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri: İnsan ve Toplum, çev. Metin Ergun. (Konya: Kömen Yayınları, 2013), 31).

Anlatıda geçen ardıç ağacı esasında bir şaman ağacıdır. “Her şamanın dünyada kendi ‘turu’su, yani ağacı bulunmaktadır” (Harva, 2014: 387). Şaman inanışlı kişiler ardıç ağacını gerçek dışı görüntüler elde etmede ve ekstaza ulaşmada kullanılırlar. Çünkü bu ağacın psikolojik uyaran etkisi bulunmaktadır. Kalın bir duman çıkarması da bu etkiyi perçinler (Melikoff, 1998: 127, 128). Hacı Bektâş-ı Veli’nin gerçek ermiş olduğuna ikna olmayanlar peşine düşerler, o da ağacın korumasına sığınır. “Kutsal ağaç, Gök Tanrı’yı temsil etmektedir. Bütün inanış sistemlerinde tanrı bir sığınaktır. Ona sığınılarak yardım istenilir. Tanrı herkese yardım edecek büyüklüğe sahiptir. Türkler tanrının bu sıfatı ile ağaçlara sığınarak ağaçlardan yardım istemişlerdir” (Gönen, t.y. 7). Tanrı’nın tekliğini ve vahdaniyetini temsil eden yalnız ağaç darda kalana yardımcı, ana şefkatiyle besleyip koruyandır. Korunan bölge olduğuna inanılan dağın tepesindeki ağacın dibi, velînin kendini gerçekleştirdiği merkez mekândır. Bu ağaç, dünya ekseninin sembollerinden birisidir. Merkez ağacının gövdesi dikey yönü, dallarıysa yatay yönü ifade etmektedir (Guénon, 2019: 77). Dolayısıyla dört yönü de bünyesinde taşıdığından kozmik evreni simgelemektedir.

Ağacın ve çevresinin merkez mekân olma hüviyeti Şücâ’e’d–din Velî Velâyet–Nâmesi’nde de karşımıza çıkmaktadır. Velî, öte dünya ile irtibat kurmak ya da gaipten haber almak istediğinde genellikle ağaç dibinde oturur. Sultan Varlığı’nın Seyyid Gazi’de, Melik Gazi’de, Nigarınçalı’da, Atlıçalı’da oturup çokça keramet gösterdiği zikredilmektedir. Pîr’in gittiği her yerde daima bir çam ağacının dibinde oturması ve ibadetlerini orada yapması dikkate değerdir (Köksal, 2018: 19). Kendisine kutsiyet atfedilen kişilerin, halktan soyutlanarak yaşamaları “yalnız çam ağacı” alegorisiyle desteklenmiş, bu da tanrısallıkla özdeş kabul edilmiştir. Geleneksel bakış açısına göre her bir insanın varlığı ile onun ağaç-ikizi arasında sıkı bir ilişki olduğu düşünülmüştür. Sultan’ın sıklıkla çam ağacının dibinde oturması ve burada pek çok keramet göstermesi çamın dibine merkeziyet kazandırmıştır. Şamanın ağacı kesilecek olursa şaman ölür ancak ağacı kesmek de mümkün değildir. Çünkü baltayı ağaca vurmaya kalktığınızda balta yön değiştirir ve kesmeye çalışan kişinin ayağına gelir. Şaman öldükten sonra ağacı da kurumaya başlar (Harva, 2014: 387). Bu yönüyle Şamanlarla velîler arasındaki ortaklık da görünürdür kazanmaktadır.

Diğer yandan Sultan Varlığı’na<sup>3</sup> karşı yüreğinde art niyet besleyen bir kişi, Sultan’ı armut ağacının dibinde görünce bütün kötü düşünceleri aklından gider ve ona karşı temiz duygular beslemeye başlar. Velîler kutsal kabul edilen ağaçların dibinde oturarak ağaçla manevî anlamda bütünleşirler, aynileşirler; çünkü ağaç bir anlamda maneviyatı ve bütünü temsil etmektedir. Onunla özdeşleşen velîde gücünü ve kudretini onun manevî kimliğinden aldığını göstermiş olur. Benzer şekilde Abdal Mûsâ’nın da sıklıkla ağaç dibinde oturup orada ibadet ettiği (Güzel, 1999, 145) velâyetnâmesinden anlaşılmaktadır.

Koyun Baba Velâyetnâmesi’nde, Koyun Baba’nın da ağaç dibi / gölgesinde oturmayı tercih ettiği görülmektedir. Mantık Dede adlı zât, Koyun Baba illerine geldiğinde onun nerede olduğunu öğrenmek maksadıyla murakabeye dalar. Saatler sonra murakabe hâlinde başını kaldırıp “bu şehrin içinde bir sakız ağacının<sup>4</sup> gölgesinde oturuyor” der.

<sup>3</sup> Sultan Varlığı: Şücâ’e’d–din Velî

<sup>4</sup> Sakız ağacı, Akdeniz ülkelerinin sahile yakın bölgelerinde yetişen çalılık formunda bir bitkidir. Kutsal kitaplarda da adı geçen bu bitkinin reçinesi tarih boyunca geleneksel tıpta birçok hastalığın tedavisinde kullanılan bir bitkidir (Akdemir, Onay ve diğ., 2016: 1029). Sakız ağacının üzerinde damla şeklinde zuhur eden damla sakızlar halk kültüründe, “tanrının gözyaşları” olarak anılmasını sağlamıştır. Kutsal kitaplarda da dallarının görkemi ve zerafetinden ötürü yer almaktadır. Halk ağzında kutsi kabul edilen ağaçların her birinin ayrı ayrı misyonları bulunmaktadır. Sakız ağacının vazifesiye “çağrı ağacı” olmasıdır. Onun dallarına çıkanların çağrılarının yakın zamanlarda cevap bulacağı inanışı söz konusudur (Bonney, 2000: 725). Mitolojik evrede görünmez doğüstü güçlerin taşrada toprağa ve insanlara yakın oldukları tasavvur edilmiştir. Mersin, servi, ladin, sakız ağacı, defne ağacı gibi dört mevsim yeşil kalan ağaçlarda ve çalıklarda yaşadıklarına inanılmaktaydı (Bonney, 2000: 328). Çeşitli efsanelere de konu olan “dört mevsim yeşil kalma” hususiyeti

Od'man Baba Velâyetnâmesi'nde, diğer velâyetnâmelerde de sıklıkla görülen bir motif göze çarpmaktadır. Velîler gaybden haber almak istediklerinde ya da doğaüstü güçlerle irtibat kuracakları zamanlarda bir ağaca sırtlarını yaslamaktadırlar (Koca, 2002: 61). Eski Türkler “kaba ağaç” dedikleri bu ağacı kutlu sayarlardı. Bu ağaç ölümsüz bir bitki olarak nitelendirilmektedir. Âşıkpaşazâde, Murat Han'ın kaba ağaca sırtını verdikten sonra okuduğu dua neticesinde hisarın yıkıldığına dair bilgi vermektedir (Âşıkpaşazâde, 1949'dan akt. Eröz, 2014: 372).

Velâyetnâmelerde ağaçlara sırtlarını dayayarak gaipten haber alan, çeşitli kerametler gerçekleştiren, ağacı merkeze alarak çevresinde oturan ve müritlerine deyiş söyleyen, burada misafirlerini karşılayan velîler, orada dirilik ve ölümsüzlüğü bulmaktadır. Bütünleştikleri hayat ağacı formuna bürünmektedirler (Ergun, 2004: 314). Bu ağaç, hakikat bilgisi olan hayır ve şerri bilmeyi de sağlamaktadır. Dolayısıyla ağacın dibinde oturan velî simgesel olarak kutsala yakınlaşır.

## 2.2. Cem töreni halkası

Alevî–Bektâşî geleneğinin temel ritüeli, “Cem töreni”dir. Bu törenler vesilesiyle zamanı aşma hususiyeti zuhur eder. Bu törende, Dedeler ya da Babalar genellikle merkeze alınır ve talipler onun çevresinde halka oluştururlar. Geleneksel dünya görüşünün bakış açısına göre, “başka dünya” ile kurulacak en etkili iletişim yöntemi olan toplu törenlerdir (Lvova ve diğ., 2013: 39). Ritüeller bir ahenk, ortak bir ritim topluluğu meydana getirirler. “Sosyo-kültürel olarak yerleşik rezonans eksenleri tesis eder. Bu eksenler aracılığıyla vertikal, horizontal ve diyagonal rezonans ilişkileri deneyimlemeyi sağlar” (Han, 2023: 19). Od'man Baba Velâyetnâmesi'nde böyle bir ritüel görüntüsü çizilmektedir. Meriç ırmağının kıyısında ulu yol üzerinde bir yerde oturmaya karar kılarlar. Bu esnada Od'man Baba'nın dervişleri onu daireye alıp taraf taraf otururlar (Koca, 2002: 197). Merkezde Alevîliğin ulvi kişisi, kutup, manevî lideri, yol göstericisi ve bir anlamda yöneticisi konumunda olan “Dede” vardır. Daire, çember, halka (yüzük, kuşak); kozmik tekeri oluşturan özel biçimlerdir. Hint düşüncesinde karma yasasına uygun olarak doğum–ölüm ve yeniden doğuş döngüsünün simgesi bu kozmik tekerlektir. İnsan gözünün algısı sebebiyle (optik yanılgı) ufuk çizgisi tüm dünyanın etrafını dolaşmış hissi uyandırdığından antik insanlarda dünyanın sınırlarının da çember şeklinde olduğu inancı yaygındır. Yakut şamanlarının çoğunun elbiselerinde yeryüzünü çember şeklinde tasvir eden figürler, bu inanışın tezahürü olarak görülür (Harva, 2014: 15). Bu dairenin merkezinde ise “ilkesel birlik” yer alır ve o, çevresindeki tüm varlıklarla uyum içerisindedir. Kozmik çarkın merkezinde yer alan mükemmel bilge (insan–ı kâmil) çarkı döndürür. Bu merkezî nokta (Hak) yaratılış dairesinin de merkezidir. Burada aslanan o insanın kayıtsızlığı (kopmuşluğu)dur. Masivadan ayrılış onu her şeyin üstünde kılar. “Tüm zıtlıkları aşması hasebiyle mükemmel bir denge içerisinde, hiçbir şeyden etkilenmez ve erişilemezdir. Bu içsel hâlin zahiri işareti, şaşmazlık (sarsılmazlık) hâlidir. Bu şaşmazlık yere, göğe, tüm mahlûkata üstün olan zihnin şaşmazlığıdır” (Guénon, 2019: 64–67).

Çemberin merkezi de geleneksel inanışlarda “kutup” olarak geçen sabit noktadır ve hareketsizdir. Çevresindeki varlıklar onun etrafında hareket hâlinindedir. Bu noktada “varoluşun birliği” (vahdet–i vücûd) kavrayışı ön plandadır. Her şey birliğe sevk edildiğinde yok olmaz; aksine tam bir gerçeklik

acla, eski Türk inanç sisteminde Gök Tanrı'yı simgeleyen kutlu ağacı getirmektedir. Bu durum Tanrı'nın sonsuzluğunu da simgeler. Anohin'in aktardığı metinlerde de dört mevsim yapraklarını dökmeyen ve yeşil kalan çam, sedir, ladin gibi ağaçların Tanrı ile ilişkilendirildiği tespit edilebilmektedir (Anohin, 2006).

<sup>5</sup> Dede Korkut Kitabı'nda Tepegöz ve Basat öykülerinde tasarımı ve soy atası olarak algılanan ağaç–ata (Esat Korkmaz, Eski Türk İnançları ve Şamanizm Terimleri Sözlüğü. 2. bs. (İstanbul: Anahtar Kitaplar, 2008), 91).

kazanır ve bu birlik her şeyde ayrı ayrı kendini gösterir. Bu mertebenin dışında kaos söz konusudur, zıtlıklar henüz aşılamamıştır. Bu noktadaki insan da yüce ile özdeşleşen, evrensel insandır.

Yaşlanmak, Türk-Asya geleneklerinde bilgelik ve saygıyla eşdeğer kabul edilir. Bu kültürlerde yaş almak, ölümü değil; erdemli bir yol gösterici olmayı temsil etmektedir. Dedeye el kalkmaz, söylediğine saygı gösterilir, huzurunda ciddi durulur. Dede, baba gibi büyüklere ismi ile değil sosyolojik sıfatı ile hitap edilir. Velîler, dervişleri için ısı, ışık ve bilgi kaynağıdır. Onlar kutsanmış zâtlar olarak zihni aydınlanmış, öte dünyanın ve ruhlar âleminin sırrına hâkim ve bunlarla iletişim kurmanın yollarını bilen şahsiyetlerdir. Dolayısıyla onların merkezde bulunması hem hiyerarşi bakımından önem taşır hem de müritlerinin yararınadır. Velîleri bir mum gibi düşünürsek; bu mum merkezden etrafa çok daha iyi bir şekilde ışığını yayacaktır. Zira iletişim biliminde de halka hâlinde oturmak, herkesin birbirini net görmesini sağlayacağından daha uygun görülür.

Dedenin temsil ettiği “merkez” çeşitli anlamlar üstlenir. Bunlar “saygı merkezi, ritüel ve toplantılarda oturma merkezi, karar verme mercii, geleneksel mânâda simgesel yönetici / lider, anlaşmazlıkların çözümünde arabulucu, tören ve ayinlerde açılış ve kapanışı yöneten merkez olma hususiyeti vb.” Tüm bu çağrışımlar, merkez ögesini; enerjinin, ağırlık ve hareketin orijini yapar. Merkez, canlılık ve varoluş belirtisidir.

Buradan hareketle denilebilir ki Alevîlik’te de toplumsal tabakalaşmalar söz konusudur. Bu katmanlar, topluluğun verimli işlemesini ve birikimler vasıtasıyla geleneğin sürdürülebilirliğini sağlamaktadır. “Dede” bu koninin manevî düzlemde en tepesinde yer almaktadır. Onun merkez pozisyonu, Alevî geleneğindeki saygın yerinin de göstergesidir.

### 2.3. Kilise / manastır

Kilise ve manastırlar, “tanrının evi” olarak kabul edilen dinsel mekânlardır ve axis mundi (evrenin direği) olması hususiyetiyle “merkez mekân” olarak zikredilebilirler. Tapınaklar bir derin dikkat merkezidir. Bu dikkat odağı oluşu ise; ritüellerden ve dinî pratiklerden zuhur eder (Han, 2023: 16). Hristiyanların oluşturduğu topluluk, örgüt ya da kurum anlamına gelen “kilise” sözcüğü belli çatı altında toplanmış belli bir cemaati de ifade etmektedir. Burada Hristiyanlar dinî törenlerini ve ibadetlerini gerçekleştirirler. Böylece Hristiyanların kiliseyi, hem milletin hem de dinin merkez noktası olarak gördükleri söylenebilir.

Od’man Baba Velâyetnâmesi’nde, Kılıç Manastırı; içerisinde bulunan kilise ve dört servi ağacıyla tam bir evrenin merkezi konumundadır. Od’man Baba, bu manastıra dönemin padişahı Fatih Sultan Mehmet’in talimatıyla gönderilmiştir. Ancak Velâyetnâme’de kerametlerini gösterdiği bir mekân olarak karşımıza çıkmaktadır (bkz. Koca, 2002: 203-234). Sonraları bu dinî-törenselleşmiş mekân, Od’man Baba’nın huzur bulduğu, ibadet ettiği ve keramet gösterdiği merkez mekân olma hüviyeti kazanmıştır. Kanımızca Od’man Baba’nın bu dinî merkeze gönderilmesinin sebebi, oradaki toplumun arzu ettiği şekilde kaos ortamının kozmosa evrilmesini sağlanması olabileceği gibi Anadolu’ya gelen Horasan erenlerinin Haslok’un da tespit ettiği gibi Hristiyan aziz telakkilerinin bir transformasyonu (2000, 51) olabileceğini de akla getirmektedir.

### 2.4. Sultan varlığı (velînin kendisi)

Velîler Allah dostu, Allah’ı seven ve Allah’ın da sevgisine mazhar olmuş kullardır. Dolayısıyla güçlü iman duyguları, yaşadıkları takva hayatı, idealleri uğruna gözü pek, cengaver, serdengeçti bir kahraman

olabilmeleri, toplumun yararına olacak şekilde çeşitli kerametler göstermeleri onları toplum nazarında yüce bir mertebeye konumlandırır. Velileri sığınacak bir liman olarak gören halk, onların bilgelik ve tecrübelerinden de yararlanmış, kılavuz edinmiştir. Tüm bu meziyetleriyle velinin kendisi de merkez olarak ön çıkmaktadır.

Şücâ'e'd–din Velâyet–Nâmesi'nde geçen aşağıdaki anlatı, velinin manevî “Sultan Varlığı” özne olarak bizatihi merkez mekân olarak tasvir edilmiştir:

*“Velî, Karkın köyüne geldiğinde oldukça soğuk bir gündür. Sultan'ın oturduğu yer ısınır ve oraya soğuk gelmez. Dolayısıyla merkez noktadaki velî, “kutup”tur; insan–ı kâmil ve evrensel insandır. Ocak kültürünün bir yansıması olarak izah edilebilecek bu durum, aynı zamanda kâmil insan olan ve vahdet–i vücüt olarak tasavvur edilen velînin “dünyanın göbek deliği” veya “dünyanın merkezi”ni ifade ettiği de söylenebilir. Bunu gören dervişleri de onun kerametiyle olduğuna inandıkları bu durumdan faydalanmak üzere Sultan Varlığı'nın çevresine otururlar ve hayatta kalmaları için gereken sıcaklığı bulurlar” (Köksal, 2018: 25, 27).*

Zâtın etrafına ısı yayması hem maddî hem de manevî kudrete, bilgelige işarettir. Veliler bilgi ve öğretileriyle dervişlerini ısıtırlar. Hayat yolunda onlara rehberlik ederler.

## 2.5. Tufandan kurtulan ev

Ev, tek tek bireyler için evrenin merkezidir, direğidir. Çünkü bizi tamamlayan, yetkin kılan bir öge olarak görünür. İnsan tarafından benimsenen dünyanın minyatür biçimi olarak dünyayla orantılıdır. Dolayısıyla axis mundi olarak ele alınan ev–insan ilişkilerindeki anlam sahaları, edebî anlamda, düz anlatımdan imgesel anlatıma kadar çok çeşitli biçimlerde görülür. Edebiyatta evin, ilkel barınma ve korunmacı işlevi kaybolur; yerine bütüncül bir hafızası olan varlığa dönüşür. Dolayısıyla ev, içindeki ilişkiler hasebiyle sevgiyi beslerken diğer yandan “mülkiyet” denilen sahiplenme duygusunu da açığa çıkarır (Narlı, 2014: 63). Bachelard, “ev” imgesinin, insanın öz varlığının topoğrafyasına dönüştüğünü söyler. Ev, bütünlüğü ve komplike hâliyle ayrıcalıklıdır. “İnsanın ilk evreni olan ev, gerçek anlamıyla bir ‘kozmos’tur” (Bachelard, 1996: 26–31). İnsan eve girerken de evden çıkarken de evrene doğru ilerler. Bir toplumun kültürü, evi biçimlendirdiği gibi ev de kültüre renk katar; kültürü nesilden nesile aktarıcı bir işlev üstlenir. Bir kavmin medeniyet seviyesinden kültürel unsurlarına, tarihsel öğelerinden değer yargılarına kadar birçok unsuru temsil eden evler, hem bireyin hem de toplumun yapı taşıdır. Neresinden bakarsak bakalım evrene tutulan bir aynadır ve insanı anlatan somut bir göstergedir.

Abdal Mûsâ Velâyetnâmesi'nde Genceli şehrini sel basar. Orada yaşayan bir kadıncağızın süt veren bir ineği vardır ve her gün sütünden Abdal Mûsâ'ya götürür. Bu sel felaketinden sadece o yaşlı kadının evi kurtulur, geri kalan evler darmadağın olur (Güzel, 1999: 143). Ev, yuva; her insanın hatta bütün canlıların, tehlikelerden sakınıp sığındığı, huzur bulduğu kişisel mekânıdır. Bu anlamda kutsaldır. Kentin yıkılıp, o “yaşlı” kadının evinin kurtulması, diğer evlerin kutsallığının yok olup kadının davranışı sayesinde evinin hâlen kutsi kalması durumu söz konusudur. Geleneksel toplum normlarında bu karakter, Şamana yakın olandır ve normun dışında yer alan bir sıfattır. Dolayısıyla yaşlı kadının vurgulanması onun deneyimini, olgunluğunu, diğerlerinden farkını da ortaya koyacak şekilde belirtilmiştir.

Anlatının içinde vuku bulan bu olay, şu soruyu akıllara getirmektedir: “Evin varlığının insanî değerlere taşınması, bir metafor etkinliği olarak kabul edilebilir mi?” Ev, psikanalizde bireyin iç yansıması, bir gevşeme ve bir içsellik mekânı olarak içselliği yoğunlaştıran ve koruyan bir mekân olarak kabul edilir (Bachelard, 2014: 8, 79). Dolayısıyla bireyin izdüşümü olarak somutlaşır. Abdal Mûsâ'nın yer aldığı



anlatıda, felaketten yuvası muaf tutulan kadının aslında iyi yürekli ve yardımsever olması sayesinde evinin; yani evle özdeş kadının şahsiyetinin kurtulduğu ifade edilmektedir.

Dinî anlatıların temel özelliği; iyiliği, doğru ve yüksek etik değerleri öne çıkarmak, onları kutsamak ve bu yöntemle topluma model kişi ve davranış kalıpları üretmektir. Dolayısıyla kendisine besin sağlayan kadının kurtulmasına vesile olan velî, sosyal dayanışma ve iyi huylu olma, erdemli ve faziletli olmanın da önemine atıfta bulunmuş olmaktadır. Bu yaşlı kadının evi, evrenin ta kendisidir ve yıkılmamıştır. Bünyesinde taşıdığı üstün ahlakî özellikleriyle evrenin direği olma fonksiyonunu taşımaktadır.

Ayrıca, Küçükçekmece Gölü Efsanesi<sup>6</sup> isimli halk anlatısı bu keramet ile benzerlik göstermektedir.

Hem velâyetnâmede hem de ilgili pasajda “iyelere sunulan kurban” motifi göze çarpmaktadır. Bu kurban sayesinde ikamet ettikleri ev ya da şahıslar kurtuluşa ermektedirler.

### 3. Sonuç

Menâkıbnâmeler mit ile tarihin edebî düzlemde birleştiği eski yapıtlardır. Bu eserlerde konu edilen dervişler/velîler maddî-manevî anlamda uzun yolculuklar yapmaktadırlar. Karşılaştıkları insanlara yardım etmekte ve onlara öğretilerini yaymaktadırlar. Bu nedenle sorumlulukları büyüktür.

Menâkıbnâmelerde açıkça görülmektedir ki “merkez kavramı” yalnızca fiziksel boyutta değil; aynı zamanda sembolik-manevî düzlemde de ortaya çıkmaktadır. “Merkez” bir insan olabileceği gibi ağaç dibi, dini yapı, doğal bir varlık da olabilmektedir. Velî ile ağacın özdeşleşmesi, her Şaman’ın da bir ağacının bulunması yönünden birbirine eşittir. Bu da Horasan dervişliği ile Şamanizm arasındaki benzerliklerden biri olarak göze çarpmaktadır. Törensel dizilimlerde merkez, önemli bir sınır belirleyicisidir. Alevîlerin temel ritüellerinden Cem halkası buna belirgin bir örnek teşkil etmektedir. El yapımı ibadethaneler de merkez olma vasfı kazanmışlardır. Diğer yandan bir afette zarar görmeyen tek bir evin, dervişe iyi davranan bir kişinin yuvası olması da oraya merkez mekân olma özelliği kazandırmaktadır. Velînin kendisi de bir özne olarak nesne olan mekânın merkezi olabilmektedir.

Anlaşılmaktadır ki menâkıbnâmelerde “manevî özelliği, çevresinden daha ön planda olan, her kavram, etrafına oranla ‘merkez olma statüsüne’ sahip olabilmektedir”. Merkez, içsel olarak insanın kendini gerçekleştirdiği özünü yansıtır. Merkez, tanrısal olandır; boşluktan muaftır, anlama dayanaktır ve ifadeyi muhafaza eder; enerjinin toplandığı ana unsurdur. Diğer tüm elemanlar onun kuvvet ve enerjisini çekerler. Bu değere sahip olması ile birlikte halk, onun etrafında fizikî yahut manevî boyutta sosyo-mitik bir sistem oluşturmaktadır.

<sup>6</sup> “Nurani yüzlü, uzun sakallı, garip bir dede bütün köyü dolaşmasına rağmen, bir lokma ekmek, sıcak bir aş bulup karnını doyuramaz. Bu yoksul ihtiyarı evine davet edip sofrasını açan olmaz. Uğramadığı tek bir ev kalmıştır. Son bir umutla o kapıyı da çalar. –Buyrun ne istiyorsunuz? –Açım! Kapıyı açan yaşlı kadın onu içeri davet eder ve ihtiyarın karnını doyurur. Garip Dede adındaki bu zât dua ettikten sonra, kadına: –Çocuklarını al ve bu köyden uzaklaş ama uzaklaşırken arkana bakma der. Kadıncağz çocukları alır ve köyden uzaklaşır, yolda aklına gelir, neden arkana bakma dedi. Merakını yenemez ve döner bakar. Ne görsün köy çökmekte ve yerini sular kaplamaktadır. Sonra bağırır: –Köy çöktü... Köy çöktü...!” (Aynur Koçak. “Efsaneden Gerçeğe: Küçükçekmece Gölü ve Garip Dede”. Düünden Bugüne Küçükçekmece. (İstanbul: Küçükçekmece Belediyesi, 2009): 265–277).

**Kaynakça**

- Akdemir, Ö. F., A. Onay ve diğ. (2016). *Pistacia Lentiscus L. (Sakız Ağacı)’nın Etnomedikal Kullanımları Fitokimyasalları*. Yalova Atatürk Bahçe Kültürleri Merkez Araştırma Enstitüsü Dergisi. c. 45.
- Anohin, A. (2006). *Altay Şamanlığına Ait Materyaller*. çev. Zekeriya Karadavut, Jannet Meyermenova. Konya: Kömen Yayınları.
- Âşıkpaşazâde. (1949). *Tevârih–i Âl–i Osman*. ed. Nihal Atsız. (Aktaran: Mehmet Eröz. 2014. Türkiye’de Alevilik–Bektâşilik. İstanbul: Ötüken Neşriyat).
- Bachelard, G. (1996). *Ateşin Psikanalizi*. çev. Aytaç Yiğit. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Mekânın Poetikası*. 2. bs. çev. Aykut Tümertekin. İstanbul: İthaki.
- Bayat, F. (2006). *Türk Mitolojisinde Dağ Kültü*. Folklor / Edebiyat. c: 12. s: 46.
- Bonnefoy, Y. (2000). *Antik Dünya ve Geleneksel Toplumlarda Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü*. çev. Levent Yılmaz. c. 2. Ankara: Dost Kitabevi.
- Eliade, M. (1994). *Ebedî Dönüş Mitosu*. çev. Ümit. Altuğ. Ankara: İmge Kitabevi.
- Eliade, M., Ioan P. (1997). *Dinler Tarihi Sözlüğü*. çev. Ali Erbaş. 2. b. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Ergun, P. (2004). *Türk Kültüründe Ağaç Kültü*. Ankara: Ankara Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Eröz, M. (2014). *Türkiye’de Alevilik–Bektâşilik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gönen, Ö. (t.y.) *Türklerde Ağaca Yüklenen Anlamlar, Hayat Ağacı ve Bunların Sanata Yansımaları*. [https://www.academia.edu/9946267/Türklerde\\_Hayat\\_Ağacı](https://www.academia.edu/9946267/Türklerde_Hayat_Ağacı) (Erişim Tarihi 15.07.2023).
- Guénon, R. (2019). *Yatay ve Dikey Boyutların Sembolizmi*. 3. bs. çev. Fevzi Topaçoğlu. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Güzel, A. (1999). *Abdal Mûsâ Velâyetnâmesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Han, B.-C. (2023). *Ritüellerin Yok Oluşuna Dair: Günümüzün bir Tipolojisi*. 2. bs. Çev. Çağlar Tanyeri. İstanbul: İnka Kitap.
- Harva, U. (2014). *Altay Panteonu: Mitler, Ritüeller, İnançlar ve Tanrılar*. çev. Ömer Suveren. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- Haslok, F. R. (2000). *Bektaşılık Tesirleri*. MEB.
- İnan, A. (1972). *Tarihte ve Bugün Şamanizm*. Ankara: TTK Yayınları.
- Kılınç, A. (2014). *Çanakkale Sarıcaeli ve Çınarlı Köylerindeki Sarı Saltuk Mezarları ve Buna Bağlı İnançlar*. Balkanlara Gidişinin 750. Yılında Uluslararası Sarı Saltuk Gazi Sempozyumu Bildiriler. haz. Ahmet Günşen ve diğ. Edirne: Trakya Üniversitesi Balkan Araştırma Enstitüsü Yayınları: 91–101.
- Koca, Ş. (2002). *Od’man Baba Vilâyetnamesi: Vilâyetname–i Şâhî*. Ankara: Bektâşî Kültür Derneği.
- Koçak, A. (2009). *Efsaneden Gerçeğe: Küçükçekmece Gölü ve Garip Dede. Dünden Bugüne Küçükçekmece*. İstanbul: Küçükçekmece Belediyesi: 265–277.
- Korkmaz, E. (2003). *Eski Türk İnançları ve Şamanizm*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Köksal, M. F. (2018). *Sultân Şücaeddin Veli Velâyetnâmesi*. Ankara: Alevilik Araştırmaları Dergisi Yayınları.
- Küçük, S. (2004). *Mevlâna Celaleddin–i Rumi’nin Düşünce Sisteminde Evren ve İnsan. Mevlana’yı Anma Haftası*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Lvova, E. L., A. M. Sagalayev ve diğ. (2013). *Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri: Kâinat ve Zaman. Nesnel Dünya*. c. 1. çev. Metin Ergun. İstanbul: Kömen Yayınları.
- Melikoff, I. (1998). *Hacı Bektaş Efsaneden Gerçeğe*. 3. bs. çev. Turan Alptekin. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Narlı, M. (2014). Şiir ve Mekân. 2. bs. Ankara: Akçağ Yayınları.

Salt, A. (2006). Neo-Spiritüalist Yaklaşımlarla Ezoterik Bilgilerin Işığında Semboller. İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.

Sönmez, A. (2010). Özneleşen Mekân / Farklılıklara Mekân Olan Özne: Berci Kristin Çöp Masalları’nda Mekân, Özne ve Anlatı. Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar. s. 10.

Taş, İ. (2011). Türk Düşüncesinde Kozmogoni-Kozmoloji. 2. b. Konya: Kömen Yayınları.

## 40. Salur Kazan'ın yedi başlı ejderhayı öldürmesi anlatmasının arketipsel sembolizm bağlamında incelenmesi

Nagihan BAYSAL YURDAKUL<sup>1</sup>

**APA:** Baysal Yurdakul, N. (2023). Salur Kazan'ın yedi başlı ejderhayı öldürmesi anlatmasının arketipsel sembolizm bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 674-685. DOI: 10.29000/rumelide.1346231.

### Öz

İnsan, beden ve ruhun birleşiminden oluşmuş bir varlıktır. Yaratılışının başlangıcından itibaren, insanın dünya üzerindeki fiziksel ve ruhsal yapısı üzerindeki etkileri günümüzde yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Carl Gustav Jung, insan ruhunun dünya ile olan ilişkisi bağlamında ruhsal gerçeklikten bahseder. Bu ruhsal gerçeklik, ruhsal imgeler veya arketipler tarafından oluşturulur. Arketipler, insan ruhunun evrensel ve kolektif birikimini temsil eden imgelerdir ve insanın kendisi dışında kalan varoluşu algılamasına ve buna bağlı olarak davranış biçimleri geliştirmesine olanak sağlar. Arketipler, gelenek, din, dil gibi kavramlara bağlı olarak ortaya çıkabileceği gibi, bağımsız olarak insanın bilinçaltının ürünü olarak da oluşabilir. Bu nedenle arketipler, duyguların ve içgüdülerin evrenselliğinin temelinde yer alır. Evrensel duygu ve içgüdüler sayesinde insanoglunun psikolojik yapısı açıklanır ve evrensel arketipler meydana gelir. Arketipler, insanlığın kolektif mirasıdır. Bu miras halk anlatmalarına da sirayet etmiş ve kendini bu anlatmalar üzerinden hem görünür hale getirmiş hem de aktarımını sağlamıştır. Halk anlatmalarının arketipsel sembolizm bağlamında ele alınmaları, kültürel ve tarihsel anlayışı derinleştirme, insan deneyimini anlama, derin anlam ve öğretileri keşfetme, halk kültürünün devamlılığını sağlama ve edebi çalışmalarda ilham kaynağı olma gibi farklı amaçlar için oldukça önemlidir. Bu çalışmada, Dede Korkut Kitabı Türkmen Sahra Nüshası'ndaki Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi anlatmasındaki arketipik imgeler ele alınacaktır. Anlatmanın içinde bulunan arketipik imgelerin incelenmesi, alt metnin sembollerine ulaşmayı sağlayacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Arketipsel sembolizm, Salur Kazan, imge

## An analysis of Salur Kazan's narration of killing the seven-headed dragon in the context of archetypal symbolism

### Abstract

Man is a being made up of a combination of body and soul. From the beginning of its creation, the effects of man on the physical and spiritual structure of the world have been revealed by the researches carried out today. Carl Gustav Jung speaks of spiritual reality in the context of the human soul's relationship to the world. This spiritual reality is formed by spiritual images or archetypes. Archetypes are images that represent the universal and collective accumulation of the human soul, and enable people to perceive the existence outside of themselves and to develop behavior patterns accordingly. Archetypes can occur depending on concepts such as tradition, religion, language, or they can occur independently as a product of the subconscious of the human being. Therefore, archetypes are at the basis of the universality of emotions and instincts. Thanks to universal feelings

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, Türk Halk Bilimi ABD (İzmir, Türkiye), nagehanbaysal@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5272-5922 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.06.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346231]

and instincts, the psychological structure of human beings is explained and universal archetypes occur. Archetypes are the collective heritage of humanity. This heritage has also spread to folk narratives and has made itself visible and transmitted through these narratives. Considering folk narratives in the context of archetypal symbolism is very important for different purposes such as deepening cultural and historical understanding, understanding human experience, discovering deep meanings and teachings, maintaining the continuity of folk culture and being a source of inspiration in literary studies. In this study, the archetypal images in the story of Salur Kazan Killing the Seven-Headed Dragon in the Turkmen Sahara Copy of the Book of Dede Korkut will be discussed. Examining the archetypal images in the narration will provide access to the symbols of the subtext.

**Keywords:** Archetypal symbolism, Salur Kazan, image

## Giriş

İnsan, beden ve ruhun birleşiminden meydana gelmiş bir varlıktır. İnsanın yaratılışının ilk anından beri tabi olduğu dünyanın, bedensel ve ruhsal yapısındaki etkileri günümüzde yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur.

İnsan ruhuna yönelen, ruhsal yapıyı ve bu yapının meydana getirdiği bireysel ve toplumsal davranış biçimlerini inceleyen psikoloji biliminin ileri gelenlerinden biri olan Carl Gustav Jung, insan ruhunun yaşadığı dünyayla ilişkisi bağlamında meydana getirdiği ruhsal gerçeklikten bahsetmektedir. Bu ruhsal gerçekliği meydana getiren unsur da ruhsal imgeler, bir diğer ifade ile arketiplerdir (Jung, 2018, s. 37, Gülcan, 2020, s. 289). Bu bağlamda insan, kendi dışında kalan dünya ile arketipler sayesinde bir bağlantı kurabilmektedir. Bu bakış açısıyla arketipler insanın varoluşu algılamasına ve buna bağlı olarak bir davranış biçimi geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte arketipler gelenek, din, dil gibi kavramlara bağlı şekilde meydana gelebileceği gibi, bu kavramlardan bağımsız olarak insanlığın bilinçaltının ürünü olarak da oluşabilmektedir (Jung, 2019, s. 20). Buradan çıkacak sonuç, arketiplerin evrenselliğinin temelinde yatan konunun duyguların ve içgüdülerin evrensel olmasıdır. Bu evrensel duygu ve içgüdüler sayesinde insanoğlunun psikolojik yapısını açıklamaya yarayan evrensel arketipler meydana gelmiştir. Bu bakış açısıyla arketipler bize kolektifin mirasıdır.

İnsan ruhunun kalıtımsal aktarımıyla meydana gelen arketipler, evrensel ve bireyseli birbiriyle bütünleştirmiş bilinçdışının ürünleridir. Bu kim tarafından nerede, ne zaman ve nasıl meydana getirildiği bilinmeyen bilinçdışı imgeler insanlığın davranışlarını daimî bir biçimde şekillendirmektedir (Yıldırım, 2022, s. 14-15). Bu bağlamda arketipler insanlığın algılama yeteneğini meydana getiren kalıtımsal unsurlardır (Gümüş, 2016, s. 18). Bu nedenle birbirinden farklı kültürel birikimlere sahip toplumlarda aynı arketipler etkisinde meydana getirilen davranışlara rastlanılmaktadır.

Jung'un tanımından biraz daha farklı olarak Mircea Eliade arketiplerin bu dünyayla değil göksel unsurlarla ilgili olduğunu ve bu dünyada meydana gelen her şeyin göksel bir arketipi olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda insanoğlunun yeryüzünde kutsanmak ve yenilenmek için yaptığı bütün ritüellerin göksel bir arketipi bulunmakta ve bu arketip yeniden canlandırılarak kozmosun yenilenmesi ve kutsanması sağlanmaktadır (Eliade, 2018, s. 19-24). Eliade, Jung'un tespitlerine dinsel bir boyut kazandırmış ve arketip adını verdiğimiz imgelerin kutsiyet içeren köke dayandığını ifade etmiştir. Frieda Fordham, Eliade gibi arketiplerin göksel kökenleri olduğunu ifade etmese de dinsel bir işleve sahip olduklarını ve bu işlevin de insanlığı güçlü bir şekilde etkilediğini belirtmiştir (Fordham, 2015, s. 92). Jung, Eliade ve Fordham'ın ortak paydası arketiplerin insanlığın ortak ürünü ve sürekli kendini

tekrarlayan bir yapıya sahip olmasıdır (Saltık Özkan, 2010, s. 82, Aşkaroğlu, 2013, s. 123). Bu bakış açısıyla arketipler hem bireysel hem de evrensel anlamda varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Her insan bu arketiplere sahip olarak dünyaya gelmektedir.

İnsan ruhu iki ayrı yapının bileşiminden meydana gelmiştir. Bunlardan ilki günlük yaşantımızı sürdürmemizi sağlayan bilinç; ikincisi de atalarımızdan bize miras kalan veyahut çocukluktan itibaren biriktirdiğimiz gün yüzüne çıkmamış hatıraların yer aldığı bilinçdışıdır. Bilinçdışı da kendi içinde kişisel ve kolektif olarak ikiye ayrılmaktadır. Arketipsel sembolizmin ilgilendiği bölüm kolektif bilinçdışıdır. Kolektif bilinçdışı; “ruhsal yapının, insanları ortak bir ruhsal temelde birleştiren doğal kökenidir.” (Gökeri, 1979, s. 8; Yıldırım, 2022, s. 17’den, Fedakâr, 2014, s. 8). Bu tanımlamadan yola çıkarak kolektif bilinçdışı bize, insanlığın kültürel, dinsel ve benzeri pek çok etkenden ayrı olarak ortak bir ruhsal birikimini ifade etmektedir. Dolayısıyla insanlığın ortak hafızasının ürünü olan arketipler birbirinden farklı dinsel, kültürel yapıya sahip olan toplumların ürünlerinde aynı şekilde kendilerini göstermektedirler.

Yukarıda ifade ettiğimiz bilgilerden hareketle arketipler her dönemde var olmuştur ve insan ürünü olan her şeye yerleştirilmiş ve bu sayede her üründe kendini yeniden yaratmıştır (Yıldırım, 2022, s. 16). Bu bağlamda C. G. Jung’un psikoloji alanına kazandırılan arketipsel sembolizm kavramı edebî eserlerin incelenmesinde de sıklıkla kullanılmıştır. Bunun nedeni şüphesiz edebî yaratmaların insanın ruhsal yapısını simgelerle ortaya koyuyor oluşudur (Yıldırım, 2022, s. 16). Yapılan incelemelerde arketipsel sembolizm yöntemi aracılığıyla üstü kapalı bırakılmış ve açıkça ifade edilmeyen unsurlar görünür hale getirilmiştir (Bars, 2018, s. 58). Bu doğrultuda arketipsel sembolizm kavramı sayesinde insanlığın ruhsal mirası ve birikiminin izleri sürülmüştür.

Jung mitleri; “insan doğasının en temel açıklanış biçimleri” (Fordham, 2015, s. 30) olarak ifade etmektedir. Erich Fromm ise mitleri insanlığın kendine ve evrene dair ilk anlatması olarak görmüş ve mitlerin, sembollerin birleşiminden meydana getirilmiş ve insanlığa dair dini ve felsefi gelişim ve dönüşümlerle ruhsal tecrübelerini bize aktaran ürünler olduğunu ifade etmiştir (Fromm, 2017, s. 189). Bu bağlamda mitler, insanlığa dair gizli bilgileri ifade eden ilksimgeleri ya da diğer adıyla arketipleri içinde barındıran felsefi ve ruhani anlatmalardır. Ancak biliyoruz ki arketipler her ne kadar ilk olarak kendilerini mitik anlatmalarda görünür hale getirmişse de mitlerin işlevlerini yitirmesi, bu anlatmaların yerini mitlerin özelliklerine sahip birbirinden farklı anlatmalara (masal, efsane, destan, fıkra, halk hikâyesi) bırakması (Ekici, 2005, s. 227-229) arketiplerin bu anlatmaların içine taşınmasına ve bu anlatmalar aracılığıyla günümüz anlatmalarına veya edebî metinlerine taşınmasını sağlamıştır.

İnsanlar, benzersiz kişilik özellikleri ve davranış kalıplarıyla birbirinden farklıdır. Ancak bazı kişilik tipleri, belirli özellikleri ve karakteristikleriyle tanınır. Bir arketip olarak adlandırılan bu kişilik tipleri, derin içgüdülerimizi, düşüncelerimizi ve davranışlarımızı etkileyen temel motiflerdir. Bir diğer ifade ile arketipler, insanoğlunun en eski düşünce sistemleridir (Jung, 2006, s. 145). Her bir arketip, kendine özgü niteliklere, anlamlara ve sembollere sahiptir. Joseph Campbell da arketiplerin kendilerini simgeler aracılığıyla gösterdiğini ve bu simgelerin anlamlarının çözülebilmeleri için de ilk olarak bakılması gereken yerin mitik anlatmalar olduğunu dile getirmektedir (Campbell, 2013, s. 13-36). Bununla birlikte Campbell mitlerden başlayıp günümüze kadar insan ürünü olan ve simgelerle bezenmiş anlatmaların olay örgülerinin de arketipsel bir yolculuktan ibaret olduğunu söyler ve bunu monomit kavramı ile açıklar. Campbell’in sözünü ettiği yolculuk; “Yola Çıkış, Erginlenme, Dönüş” aşamalarından meydana gelmektedir (Campbell 2013). Bu yolculuğun dünya kültürlerinde yer alan anlatmaların özünü oluşturuyor olması şüphesiz insan zihninin evrensel bir sınıflamaya uygun olması ve evrensel kalıplara

bir diğer ifade ile evrensel arketiplere sahip olmasıdır (Lévi-Strauss, 2013, s. 27, Gümüş, 2021, s. 141). Northrop Frye de batı edebiyatına ait metinlerde kurgunun mitik anlatmalardan etkilenilerek meydana getirildiğini dile getirmektedir (Frye, 2021, s. 163-171). Frye'nin Batı edebiyatı üzerinden yapmış olduğu bu değerlendirmenin Türk halk edebiyatı için doğruluğu da yapılan incelemelerde açıkça görülmektedir. Anlaşıyor ki arketipsel sembolizm konusuna yoğunlaşmış araştırmacıların ortak kanısına göre; arketipler evrensel olarak nitelendireceğimiz insan zihninin ortak ürünleridir.

Biz bu çalışmamızda Dede Korkut Kitabı Türkmen Sahra Nüshası'nda yer alan Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi anlatmasını arketipsel sembolizm bağlamında ele alacağız. Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi Anlatması, içerisinde mitik anlatmalardan günümüze tekrar eden pek çok imge bulundurmaktadır. Anlatma içerisinde yer alan arketipik imgelerin incelenmesi, anlatmanın semboller ardına gizlenmiş alt metnin ortaya dökülmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte yapacağımız incelemeyi Campbell'in ortaya koyduğu kahramanın arketipsel yolculuğu kalıbından yararlanarak gerçekleştireceğiz. Bu yolculuk kalıbı içerisinde kahraman, persona, gölge, yüce birey arketiplerini örneklendireceğiz.

## 1. Salur Kazan'ın yedi başlı ejderhayı öldürmesi anlatmasında arketipik imgeler

Halk anlatmalarında arketipik imgelerin taşıyıcısı olan tip ve karakterler olduğu gibi kahramanın çıktığı yol ve bu yolda kaydettiği ruhsal gelişim ve değişimlerin tamamı da bir aşama arketipini sembolize etmektedir. Kahramanın yola çıkışı burada sınavlar sayesinde ruhsal erginlenmesi ve bu erginlenmenin gerçekleşmesinden sonra yurda geri dönüşü başlı başına psikolojik kimliğin aranmasını sembolize etmektedir (Gümüş, 2016, s. 25). Bu yolun evrensel bir arketip haline gelmesinin sebebi şüphesiz insan hayatının bir kimlik arayışından meydana geliyor olmasıdır. Bu doğrultuda kahramanın atıldığı macera da ona yeni bir kimlik kazandıracak bir anlamda ruhsal olarak tekâmül etmiş olacaktır.

### 1.1. Yola çıkış

Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi Anlatması Salur Kazan'ın kendisinin ve beylerinin çıktıkları bir avda düşman tarafından saldırıya uğramaları ve bu saldırıyı alt ettiklerini anlatmasıyla başlamaktadır. Salur Kazan anlattığı bu anının ardından da "O an bile alpım, erim diyerek övünmedim." (Ekici, 2019, s. 200-201) demektedir. Anlatmanın Salur Kazan'ın halihazırda güçlü bir bey olduğunu gösteren bir anıyla başlaması ancak buna rağmen anıyı anlatmasının sonunda baş kahramanın kahramanlığıyla övünmüyor oluşu bizi kahramanın daha büyük bir maceraya çıkacağına bir göstergesi olarak görülmelidir. Müstensih okuyucuyu kahramanın yeni çıkacağı yolculuğa bu anı ile hazırlamaktadır. Bunun yanı sıra Campbell'in dile getirdiği üzere, erginlenme sürecinin başlaması için aşılması gereken kutsal eşik de (Campbell, 2021, s. 110) Salur Kazan'ı yenebilecek güçte herhangi bir insan ordusunun olmamasıdır. Bu savaşta galip olmak Salur Kazan'ı yeni bir kutsal alana doğru itmektedir.

Kahramanın maceraya atılmadan önce yaşadığı mekân ve yaşayış biçimi "sıradan" olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla kahramanın yola çıkışı onu "sıradan" dan "özel dünya" ya götürmektedir (Vogler 2021: 50). Bu bakış açısıyla Salur Kazan'ın yüz bin kişilik düşman askerini yendikten sonra övünmemesi esasında onun konumundaki bir kişi için bu durumun olağan oluşudur. Salur Kazan kendini ispatlamış, "Bayındır Padişah'ın Vekili" olarak anılan bir kahramandır. Bu nedenle Onun sıradanlıktan ayrılması için yüz bin kişilik bir ordudan daha zorlu bir düşmanla sınanması gerekmektedir.

Kahramanın yola çıkışı, kendi içinde bireyleşme ya da bireyselleşme süreci olarak kabul edilmektedir (Şimşek ve Özdemir, 2021, s. 62). Bu yolculuk kahramanın kendi içine yaptığı ruhsal bir yolculuktur ve sonunda olgunlaşması ve değişmesi beklenen ana unsur ruhtur. Anlatmada Salur Kazan beyleriyle çıktığı avda onlardan ayrılarak tek başına ava devam etmek istediğinde kendi bireyselleşme sürecini başlatmış olmaktadır.

Salur Kazan anlatmanın başında da bir kahraman ve bey olduğu için kahraman arketipini bu başlık altında incelemeyi uygun buluyoruz. Bununla birlikte kahraman arketipi persona arketipinin bir alt başlığı olarak da ele alınabilir. Ancak anlatmanın içinde geçen aşağıda ifade edeceğimiz kimi kısımlar nedeniyle kahraman arketipi ve persona arketipini birbirinden ayırarak arketipsel yolculuğun farklı kısımlarında incelemenin daha doğru olduğu kanaatindeyiz.

### 1.1.1. Kahraman arketipi

Kahraman arketipi halk anlatmalarında merkez arketip olarak görülmektedir. Bütün serüvenin etrafında gerçekleştiği kahraman, benlik kavramının bütünü simgelemektedir. Bünyesinde bilinçdışının ve bilincin bütün unsurlarını barındırmaktadır (Gümüş, 2016, s. 21). “Bir kahraman olağan dünyadan çıkıp doğaüstü tuhafıklar bölgesine doğru ilerler: burada masalsı güçlerle karşılaşılır ve kesin bir zafer kazanılır: kahraman bu gizemli maceradan benzerleri üzerinde üstünlük sağlayan bir güçle geri döner.” (Campbell, 2013, s. 42). Esasında kahramanın çıktığı üç aşamalı yolculuk özünde kişinin bilinçdışından bilincine doğru yaptığı yolculuk olarak görülmelidir. Kahraman, insanın bilinçli olma yolundaki çabasının bir sembolüdür.

Salur Kazan anlatmanın en başından beri yiğitliğiyle övülen bir bey olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak beyliğiyle övünmüyor oluşu onun duyduğu eksikliğin bir dışavurumudur. Campbell kahraman için; “sıra dışı yetenekleri olan bir kişidir” (2013, s. 49) demektedir. Bu bağlamda Salur Kazan’ın bu yeteneklerini ortaya çıkaracak olan olay henüz gerçekleşmemiştir. İnsan ordusu düşman olarak Salur Kazan’ın kendini göstermesi için yeterli değildir. Bu nedenle doğaüstü bir güçle mücadele etmesi gerekmektedir. Bu bakış açısıyla Salur Kazan’ın kahramanlığını hissedebilmesi ve bununla övünebilmesi için ancak onun dengi olduğu örtülü biçimlerde ifade edilen ejderha ile mücadelesi ve bu mücadeleden zaferle ayrılmasıyla mümkün olacaktır. Burada Salur Kazan’ın denginin bir ejderha olabileceğinin örtülü biçimde anlatılması konusunu biraz daha açmakta fayda vardır. Salur Kazan öyle bir kahramandır ki henüz ejderha ile karşılaşmamışken bile Onu anlatan ve öven sıfatların başında “Âdemler evreni (ejderha)” ifadesi kullanılmaktadır. Geleneksel Türk dünya görüşünde ejderha ikili anlamı sembolize eden bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki “kozmetik düşman”dır. Ejderha, kahraman ve düzen için bir tehdit olarak görülmekte ve ortadan kaldırılmasıyla düzen sağlanarak kozmos yeniden inşa edilmektedir. Ejderhanın sembolü olduğu diğer anlam ise tanrısallık ve kutsallıktır. Ejderha sahip olduğu özellikler sebebiyle yer yüzünde tanrının bir tezahürü olarak görülmektedir (Baysal, 2021, s. 218). Ejderhanın sembolize ettiği ikinci anlam Salur Kazan’ın neden “âdemler evreni” lakabıyla ünlendiğini de ortaya koymaktadır. Kahraman düzeni sağlamaktan sorumlu olan kişi olması sebebiyle yeryüzünde kutsalında meydana getiricisi ve koruyucusudur. Bu bağlamda ejderha anlatmada hem düşmanın hem de kutsalın sembolü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakış açısıyla Salur Kazan’ın mücadelesinin de özünde kendi ruhsal mücadelesi olduğu açıkça ortaya konmaktadır.

Salur Kazan’ın, kahraman arketipinin bir bileşeni olarak sahip olduğu yönlerden bir diğeri de “toplum tarafından ödüllendirilir, sık sık tanınmaz ya da reddedilir” (Campbell, 2013, s. 49) oluşudur. Anlatmada Salur Kazan ejderha ile mücadelesini başarı ile tamamlayıp yurduna dönerken, yurttaki beyler Kazan’ın



kendilerine zarar vereceğinden korktukları için birleşip Onu öldürmek istemektedirler. Kazan'ın ejderha öldürmesi Bayındır Padişah'ı da tedirgin eder ve Kazan'dan çekincesini o da dile getirir. Bunun üzerine Kazan'ın yeğeni Kara Budak amcasına karşı yola çıkar ve ancak amcasının kendisine ve diğerlerine zarar vermeyeceğine emin olduğunda onu öldürmekten vazgeçer (Ekici, 2019, s. 204). Bu noktada açıkça görülyüyor ki, Salur Kazan'ın göstermiş olduğu kahramanlık ilk etapta ait olduğu toplum tarafından takdir edilmemekte ancak bu kahramanlığın olgunluğuna eriştiği anlaşıldığında toplum kahramanı ve göstermiş olduğu kahramanlığı kabul etmektedir.

## 1.2. Erginlenme

Çalışmamıza konu olan anlatmada Salur Kazan'ın beyleriyle çıktığı avda onları orduya geri göndererek kendisi tek başına ava devam etmek istemesiyle erginlenme aşaması başlamaktadır. Bireyselleşme veya kahramanın kendini bulmasının sembolü olan bu aşamada kahraman yurdundan uzakta ve yalnızdır. şamanlar gibi kahramanların erginlenme aşamaları mitik sembollerle çevrelenmiştir (Eliade, 2015, s. 139). Bu bağlamda kahraman mitlerde meydana gelen erginlenme sürecini tekrar ederek tekâmül etmiş olacaktır.

Erginlenme aşamasında kahraman çeşitli sınavlardan geçer, maceralara atılır ve bu maceraların da üstesinden gelir. Bu süreçte ona dođauřtú yardımcıları veyahut eşyalar ya da hayvanlar yardım etmektedir (Campbell, 2013, s. 113). Burası kahramanın kimliğini arama aşamasının en hareketli bölümüdür. Kahramanın eksik yönleri kendisini gölge arketipinin imgeleriyle gösterir ve kahraman gölgesini alt ettiğinde erginlenmiş ve olgunlaşmış bir şekilde geri dönüş yolculuğuna başlayacaktır. Salur Kazan'ın bu anlatmada erginlenme sürecinde mücadele ettiği ve gölge arketipinin imgelerini üzerinde bulunduran varlık bir yer ejderhasıdır. Kazan bu yer ejderhasını Lalasının desteğiyle alt eder ve erginlenme sürecini tamamlar.

### 1.2.1. Yüce birey arketipi

Yüce birey arketipi, iç benlik arketipinin insan olarak simgelenmesinden ortaya çıkan bir arketiptir. İç benlik arketipi "her şeyin bağlı olduğu, her şeyi düzenleyen ve kendisi de bir enerji kaynağı olan kişiliğin ve ruhsal bütünlüğün merkezci noktasıdır." (Gökeri, 1979, s. 183, Yıldırım, 2022, s. 21'den). Bu bağlamda birey iç benliğine yöneldikçe ruhsal anlamda bir gelişme kaydetmekte ve psikolojik bir değişime uğramaktadır.

Yüce birey arketipi, toplumsal değerlerin düzenleyicisi ve koruyucusu konumundadır ve bununla birlikte birey yaşantısında etkin role sahip arketiplerden biridir (Fordham, 2015, s. 77, Kanter, 2005, s. 133). Bu bağlamda bu arketip sosyal hayatta birey, kurgusal yaratımlarda da kahraman için yardımcı, yönlendirici bir yöne sahiptir. Dede Korkut Kitabı'nın genelini ele aldığımızda Dede Korkut Oğuzların toplumsal değerlerine hâkim, toplumu ahlaki değerler konusunda yönlendiren, bilge bir kişiliğe sahiptir ve yüce birey arketipinin bir temsilcisidir. Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi anlatmasını ele aldığımızda ise Dede Korkut'un yanı sıra Kazan'ın Lalasının da bu arketipin sembollerini üzerinde taşıdığını görmekteyiz.

Lala Kazan'ın kendi başına ava gittiğini duyar duymaz kaygılanarak peşinden gitmekte ve Kazan ejderhayı gördüğu sırada yanında bulunmaktadır. Kazan ejderha ile dövüşmeye niyetlense de Lalasının fikrini sormadan atak yapmaz. Lalası da Kazan'dan çekinmesinin de etkisiyle Ona ejderhanın üzerine gitmesini söyler. Kazan ejderha ile mücadeleye başladığında Lala yerlere sağılan alevlerden ejderhanın

Kazan'a zarar verdiğini düşünüp kılıcıyla ejderhanın üzerine gitmeye niyetlenir ve o esnada Kazan'ın ejderhayı indirdiğini görüp, Allah'a şükredip Kazan'ı takdir eder (Ekici, 2019, s. 202-203). Yüce birey arketipi sosyal yaşamda birey, anlatmalarda da kahraman için zorlayıcı olabilen bir arketip olarak da karşımıza çıkmaktadır. Fordham, bu arketipin birey için yıkıcı bir güç olabileceğini de ifade etmektedir. Buna sebep olarak da bu arketipin baskınlığı halinde insanda megalomanlığın ortaya çıkması gösterilmektedir. Bilinçdışının bu tetikleyici sesinin şişirmesini birey ya da kahraman doğru oranda üstlenip harekete geçerse ancak o zaman gerçek bir olgunlaşma halinden söz etmek mümkün olacaktır (Fordham, 2015, s. 77-78). Anlatmada da Salur Kazan Lala'sından güç alır ancak kendisinin yenilmez olduğunu düşünerek ejderhaya saldırır. İlk olarak Tanrıya yalvarır, dua eder ve sonrasında da akıllıca hamleler yaparak ejderhayı alt etmeyi başarır. Bununla birlikte yukarıda da belirttiğimiz üzere Lala da Kazan'dan çekindiği için ona ejderhaya saldırmasını söylemektedir. Bu bağlamda anlatmada yüce birey arketipinin hem kendi iç dünyasında hem de kahraman arketipi üzerindeki etkisinin dengeli olduğunu söylemek mümkündür.

### 1.2.2. Gölge arketipi

Gölge, bireyin bastırıldığı yönü, yaşam ve cinsellikle ilgili içgüdülerini temsil eden ve herkeste bulunan bir yöndür. Bireyin bu yönü bastırılmış düşünce ve arzulardan oluşmaktadır (Tanrıtanır, 2019, s.32). Jung da gölgeyi bilinçdışının diğer yönü olarak ifade etmektedir. Jung'a göre gölge, yapmak ve olmaktan korktuğumuz, kendimizi baskıladığımız her şeyi yaptığımız ve olduğumuz durumu temsil etmektedir (Fordham, 2015, s. 64). Gölge, egonun birey tarafından fark edilmeyen ya da az fark edilen niteliklerini simgelemektedir (Jung, 2015, s. 164). Bu bağlamda gölge arketipi hem bireysel hem de toplumsal yönü olan bir arketiptir. Hem bireyin hem de ait olduğu toplumun ahlaki değerler çerçevesinden uzak, toplumun ahenkli uyumluluğunu bozan her şey gölge arketipinin kapsamına dahildir. Bu yönüyle gölge arketipi kaosu içinde barındıran, denetimsiz ve hayvansal içgüdülerin dışavurumudur.

Salur Kazan'ın anlatmada karşılaştığı "yer evreni" ejderha da onun yenmesi gereken gölgesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada mücadele edilen varlığın ejderha olması ejderhanın da geleneksel Türk dünya görüşünde birbirine zıt iki anlamın sembolü olması bakımından önemlidir. Yukarıda da belirttiğimiz üzere ejderha, Türk inanç sisteminde hem tanrısallığı ve kahramanlığı hem de kozmik düşmanı ve yok ediciliği temsil etmektedir. Bu bakımdan ejderha, Türkler için toplumsal birlik ve bütünlüğün ve kutsallığın hem sağlayıcısı hem de yok edicisi konumundadır. Ancak anlatmada ejderha toplum için bir tehlike teşkil etmemektedir. Aksine Salur Kazan ejderhayı uyandırarak bireysel bir sorun haline getirmiştir. Bize göre anlatmada ejderhanın uyuyor olması tesadüfi bir durum değildir. Arketipsel sembolizm açısından baktığımızda Salur Kazan anlatmanın başından beri kahramanlığı ve erliği övülen bir yiğittir. Dolayısıyla Kazan daha önceki dönemlerde gölgesiyle girdiği mücadeleden zaferle ayrılmış ve bir erginlenme yaşamıştır. Ancak buna rağmen Kazan kendi için gösterdiği başarılarından sonra bile; "O anda bile alpım, erim diyerek övünmedim." (Ekici, 2019, s. 201) demektedir. Bu ifade iki türlü ele almaya açık bir durumu işaret etmektedir. Bunlardan ilki şüphesiz Kazan'ın erginlenmeyle birlikte gelen olgunluğudur. İkincisi de Kazan'ın erginlenmeyle gelen gücünün doğurduğu açlık ve hırstır. Bu doymazlık ve ego Onun gölgesinin görünür hale gelmesine sebebiyet vermiştir. Ancak Kazan'ın ilk erginlenme aşamasını başarıyla geçmesi ona bir farkındalık sağlamış ve ikinci erginlenme aşamasında kendi içindeki gölge tarafı alt etmek adına adım atmasına neden olmuştur. Bir diğer ifade ile uyuyan ejderhayı uyandırması, görmezden geldiği gölgesiyle yüzleşmesi demektir.

Gölge arketipi kişiliğin en temel arketiplerinden biridir (Tanrıtanır, 2019, s. 33). Bu bağlamda her bireyin ve kahramanın toplumsal değerlerden uzak ve ahlaki normlara uymayan yönleri bulunmaktadır.

Bu bakış açısıyla anlatmada ejderha Kazan'ın baskıladığı her şeyin simgesidir. Bununla birlikte geleneksel Türk dünya görüşünde de ejderhaya bakış İslamiyet'in kabulüyle de değişmiş ve kutsiyetine ve evrenin sahibi olduğuna inanılan ejderha, düşmanlığın ve kötülüğün simgesi haline gelmiştir (Baysal, 2021, s. 220). Bunun yanı sıra Kazan av bulamadığı sırada, av için dua ettikten sonra karşısına kabul edilen duanın sonucu olarak ejderha çıkarılmıştır (Ekici, 2019, s. 201). Bunların bir araya gelmesi ile gölge arketipinin meydana çıkmasına neden olan durum, Kazan'ın toplumu içinde itibarını yitirme korkusudur. Beylerinden ayrılarak ava devam etmek isteyen Kazan'ın avla geri dönmemesi, beyliğinin ve kahramanlığının sorgulanması demektir. Geleneksel Türk dünya görüşünde ve Dede Korkut Kitabı'nda defalarca ifade edildiği üzere alp tipinin önemli özelliklerinden biri de avcı olmasıdır (Kaplan, 2004, s. 13-21). Dolayısıyla Kazan anlatmada beylerinin yanına eli boş dönerse alplığın gereklerinden birini yerine getirememiş olacaktır. Öte yandan Kazan herhangi bir kahraman değildir. O Oğuzların en büyük kahramanlarından biridir ve Bayındır Padişah'ın vekilidir. Bu bağlamda Kazan ancak doğaüstü bir düşmana karşı galip gelirse alplığıyla övünür hale gelebilecektir.

Eski Türk inanç ve düşünce yapısında ejderha yerin dönmesini sağlayan bir varlıktır ve bu sebeple bir diğer adı da "evren"dir. Bunun yanı sıra ejderha gökyüzünün ve yeraltının sahip olduğu özellikleri bünyesinde barındırmaktadır (Baysal, 2021, s. 220). Bu bağlamda gökyüzü ve yeraltının özelliklerine sahip olmak kozmosu ve kaosu da içinde barındırmak anlamına gelmektedir. Burada dikkat etmemiz gereken bir diğer husus da anlatmadaki ejderhanın "yer evreni" Salur Kazan'ın da "âdemler evreni" olarak anılıyor olmasıdır. Salur Kazan ejderha unvanını alacak özelliklere sahiptir. Dolayısıyla Kazan da kendi içinde hem gökyüzünün hem de yeraltının özelliklerini taşımakta bir başka ifade ile kozmosu ve kaosu içinde barındırmaktadır. Bu durumda ejderha da Kazan da hem dost hem düşman olmaya müsait bir yapıya sahiptirler. Ejderha her ne kadar kutsal bir varlık olarak görülse de onun karanlık yönlerinden korkulmaktadır. Kazan da anlatmada her ne kadar "er yiğit, mert yiğit" (Ekici, 2019, s. 202) olarak anılsa da gazabından korkulan bir alptir. Bu bakış açısıyla Kazan'ın yenmesi gereken gölgesinin ejderha olarak gösterilmesinin bir diğer nedeni, ejderhanın yapı bakımından Kazan'a benzemesidir.

### 1.3. Dönüş

Kahraman erginlenme aşamasını tamamladıktan sonra, bu aşamayı tamamladığına dair bir nişane ile geri dönmesi gerekmektedir. Dönüş, kahramanın aldığı bilgelik, güç ve deneyimleri kullanarak kendi yurduna geri döndüğü bir aşamayı temsil etmektedir. Kahraman, artık kendisini ve dünyayı anlamak için bir iç görü kazanmıştır ve bu iç görüyü toplumunun veya insanlığın yararına kullanmayı amaçlamaktadır. Bu aşamada kahraman, evine dönerken yeni bir kimlik ve bilinç seviyesine sahiptir. Önceki dünyasına geri dönse de değişmiştir ve artık eskisi gibi davranamaz. Campbell, bu noktada kahramanın dış dünyayla yeniden uyum sağlamak için zorluklarla karşılaşabileceğini belirtmektedir. Yurduna geri dönen kahraman, topluma veya insanlığa hizmet etmek, bilgeliğini paylaşmak veya elde ettiği hedefleri gerçekleştirmek için çaba gösterir. Bu, kahramanın yolculuğunun tamamlanması ve toplumda bir değişim yaratma potansiyeline sahip olması anlamına gelmektedir. Dönüş aşaması, kahramanın içsel büyüme ve dış dünyayla etkileşimi arasındaki ilişkiyi vurgular. Kahraman, yolculuğunun sonunda evine geri dönerken, kazandığı deneyimlerin ve öğretilerin değerini paylaşır ve toplumun daha büyük bir bütünü parçası olmanın sorumluluğunu üstlenir (Campbell, 2013, s. 222-272). Bu bağlamda dönüş arketipi, bir kişinin içsel dönüşümünü ve evine geri dönüşünü sembolize ederken, aynı zamanda insanın büyüme, öğrenme ve evrim sürecindeki evrensel bir aşamayı da simgelemektedir. Bu arketip, insanların hayatlarındaki zorluklardan, yolculuklardan ve deneyimlerden elde ettikleri bilgelikle başkalarına katkıda bulunma potansiyelini vurgulamaktadır.

Campbell'ın dönüş yolunda kahraman tarafından taşınması gerektiğini söylediği nişane kimi zaman bilgelik tılsımları kimi zamansa beklenen bir prenses ya da değerli bir eşyadır (Campbell, 2013, 222). Bu nişane anlatmada ejderhanın derisinden yapılan hediyeler olarak gösterilmektedir. Kazan ejderha ile mücadelesini tamamlayıp onu öldürdükten sonra Lalası Kılbaş en iyi ustaları getirip derisini yüzdürmekte ve deriden hem giyimlik hem de hediyelikler yaptırmaktadır. Kazan, ejderhanın yüzülen iki kafasını kendi başına giyip, atının üzerine de ejderha derisi örtüp yurduna geri dönüş yoluna çıkmaktadır. Ancak yurttaki beyler, Kazan'ın ejderha olmasından çekinip onu öldürmek istemektedirler. Bayındır Padişah'a da beylerinin çekincesi makul gelmekte ve Kazan'ın karşısına kendi rızasıyla gitmek isteyen yeğeni Kara Budak'ı göndermektedir (Ekici, 2019, s. 203). Burada özellikle altının çizilmesi gereken kısım Kazan'ın ejderha olmasından korkulmasıdır. Kazan, ancak ejderhanın korkulan özelliklerini almadığı anlaşıldığında topluma yeniden kabul edilmektedir. Salur Kazan, ejderhayı öldürdükten sonra toplum için tehlike teşkil eden bir konuma gelmiştir. Bu konumdan da ancak sınınanarak çıkabilmiştir. Her ne kadar ejderha öldürmüş olsa da yurduna döndüğünde Bayındır Padişah'ın ayağına kapanmakta ve ejderha derisinden yapılmış gölgelik altından yedi gün yedi gece konuk etmektedir (Ekici, 2019, s. 204). Burada yedi sayısı da önem arz etmektedir. Yedi sayısı yaratılışın sayısı olarak görülmekte ve bununla birlikte bilgelikle ilişkili kabul edilmektedir (Schimmel, 2011, s. 140-168). Bu bakış açısıyla yedi sayısı kutsalın inşasıyla ilgili önemli bir sayıdır ve anlatmada Kazan'ın geri dönüşü ve yeni düzenin kuruluşunun kutsanması amacıyla kullanılmıştır.

### 1.3.1. Persona arketipi

Persona, "maksatlı benimsenen tutum" (Kavut, 2020, s. 686) ya da "kişinin gerçekte olduğu şeye karşın temsil ettiği şey" (Meier, 2022, s. 61) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak personanın, kişinin dış dünyaya uyum sağlamak ve ayak uydurmak adına seçtiği rol demek mümkündür. Persona yaratılıştan gelen değil, tercih edilendir. Bu bağlamda iç dünyadan çok dış dünya ile ilgilidir.

Anlatmada Salur Kazan, ejderhayı öldürüp Lala Kılbaş da ustalara ejderhanın derisini yüzdürdükten sonra iki başını kendi üzerine derisinin bir kısmını da atına giydirip "ejderha donuna" girmektedirler (Ekici, 2019, s. 204). Salur Kazan ejderhayı öldürmesiyle onun özelliklerine de sahip olmaktadır. Ejderha, genel itibarıyla insanın dışarıya çıkarmaktan çekindiği, içinde sakladığı gizemli gücü simgelemektedir. Bu güç insanın yüzleşmekten ve kabullenmekten korktuğu bir güçtür (Koçak ve Gürçay, 2017, s. 40). Bu nedenle ejderhayı öldürmek, bu gizemli güce karşı duyulan korkunun üstesinden gelmek ve bu gücü benimsemek anlamına gelmektedir. Kazan da ejderhayı öldürüp, iki başını giydiğinde kendi içindeki gücü kabul etmiş ve ruhsal tekâmülünü tamamlamış olmaktadır. Bununla birlikte bu hareket ava giden Kazan'la dönen Kazan'ın aynı kişiler olmadığını da bize açıkça vurgulamaktadır. Kazan kendine yeni bir kimlik seçmiştir. Burada personanın kolektif bir olgu olması durumuna (Fordham, 2015, s. 63) değinmekte fayda vardır. Kazan'ın ejderha donuna girmesi onunla ilgili olmaktan çok toplumun beklentisi ile ilgilidir. Toplum kişilerden üstlendikleri rolleri kusursuz bir biçimde oynamasını beklemektedir (Fordham, 2015, s. 62). Persona dış görünüştür ve iki boyutlu gerçekliğin simgesidir (Jung, 2021, s. 181). Bu bağlamda ejderha öldürmüş bir kahraman olan Kazan bu zaferle hem ruhsal olarak tekâmül etmiş hem de maddi dünyada yeni bir görünüm, bir sıfat, bir unvan elde etmiştir. Ejderha Kazan'ın personası olmuştur. Anlatmada Kazan için "ejderha olup gelir" ifadesinin kullanılması da bize bu durumu açıkça ifade etmektedir. Kazan'ın karşısına giden Kara Budak amcasının ejderha olmadığına ancak beline kılıcını bağlamasıyla ikna olur (Ekici, 2019, s. 204). Ancak her ne kadar Kazan aynı kahraman Kazan olsa da dışardan ejderha olarak gözükme arzusunda olduğu da aşikardır.

Kahraman arketipi persona arketipi altında ele alınabilecek bir konudur. Ancak anlatmada Salur Kazan ejderhayı öldürdükten sonra onun donuna girdiği ve kendine yeni bir görünüm ve bir yüz seçtiği için persona arketipini dönüş başlığı altında kahraman arketipinden ayrı bir şekilde ele alma gerekliliği doğmuştur. Kazan, bakıldığına artık iki başlı bir ejderha görünümündedir.

## Sonuç

Arketip kavramı, insan ruhunun evrensel ve kolektif birikimini ifade etmektedir. Arketipler, insanın içinde yer aldığı kültürel, dinsel ve diğer etkilerden bağımsız olarak var olan evrensel imgelerdir. Bu imgeler, insanın algılama yeteneğini ve davranış biçimlerini etkilemektedir. Bununla birlikte kimi araştırmacılar arketiplerin göksel kökenlere sahip olduğunu ve mitler aracılığıyla kendini gösterdiğini belirtmektedirler. Kökeni her ne olursa olsun arketipler, insanlığın ortak hafızasının ürünüdür ve farklı kültürel yapıya sahip toplumlarda benzer şekilde kendini gösterebilmektedirler.

Arketip, bilinçdışında yer alan hatıraların ve kalıtımsal aktarımın bir ürünüdür. Kolektif bilinçdışı, insanları ortak bir ruhsal temelde birleştiren ve insan doğasının temel açıklanış biçimlerini içeren bir yapıdır.

Edebi eserlerdeki semboller, arketipsel sembolizm aracılığıyla incelenerek gizli unsurlar ortaya çıkarılmaktadır. Çalışmamıza konu olan Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi anlatmasını arketipsel sembolizm bağlamında ele aldığımızda kahraman, halk anlatmalarının tamamında olduğu gibi yola çıkış, erginlenme ve dönüş aşamalarını sırayla yaşamaktadır. Salur Kazan anlatmanın en başından itibaren kahraman arketipinin güçlü bir temsilcisidir. Ancak anlatmanın başında kendisini alp olarak görmediğini ifade etmektedir. Kazan'ın sembolik yolculuğa çıkış nedeni bu eksiklik hissidir.

Kazan, yaşadığı buhranı yenmek adına tek başına ava çıkmakta ve karşısına av olarak bir ejderha gelmektedir. Arketipsel sembolizm penceresinden baktığımızda ejderha ilk etapta kahramanın gölgesi ikinci etapta da personası olmaktadır. Kazan, ejderhayı yenerek içindeki eksikliği doldurmakta ve onun donuna girerek topluma bir başka ifade ile diğerlerine karşı yeni bir kimlik kazanmaktadır. Bu anlatmanın arketipsel sembolizm aracılığıyla tahlili sayesinde, Oğuz toplumunun bireyden ve yığitten beklentisi; aynı zamanda toplumda yığidin de birey olarak üstlendiği roller anlaşılır hale gelmektedir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, halk anlatmalarının arketipsel sembolizme dayanan incelemeleri, kültürel ve tarihsel anlayışı derinleştirme, insan deneyimini anlama, derin anlam ve öğretileri keşfetme, halk kültürünün devamlılığını sağlama ve edebi çalışmalarda ilham kaynağı olma gibi farklı amaçlar için oldukça önemlidir.

## Kaynakça

- Aşkaroğlu, V. (2013). "Dede Korkut Hikayelerinden Dirse Han Oğlu Buğaç Han Anlatısı Üzerine Simgesel/Arketipsel Bir Çözümleme." Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, S. 17, s. 120-132.
- Bars, M. E. (2018). "Deli Dumrul Anlatısının Arketipsel Sembolizm Bakımından Çözümlemesi." SUTAD, S. 44, Güz, s. 57-75.
- Baysal, N. (2021). "Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi Anlatmasında Ejderha ve Kutsalın Yeniden Yaratımı." Dördüncü Uluslararası Dede Korkut, Türk Kültürü, Tarihi ve Edebiyatı Kongresi Bildiriler Kitabı. s. 214-223.
- Campbell, J. (2013). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. Çev. Sabri Gürses, İstanbul: Kabalcı Yayınları.

- Ekici, M. (2005). “*Türk Sözlü Geleneğinde Anlatıcılar ve Anlatmalar Arasındaki İlişkiye Art Zamanlı (Diyakronik) ve Eş Zamanlı (Senkronik) Bir Bakış.*” Fikret Türkmen Armağanı. Ed. Güler Gülsevin, Metin Arıkan, İzmir: Kanyılmaz Matbaası, s. 225-229.
- Ekici, M. (2019). *Dede Korkut Kitabı Türkmen Sahra Nüshası Soylamalar ve 13. Boy Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Eliade, M. (2015). *Doğuş ve Yeniden Doğuş*. Çev. Fuat Aydın, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Eliade, M. (2018). *Edebi dönüş miti*. Çev. Ayşe Meral, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Fedakâr, P. (2014). “*Besleyen mi, Öldüren mi: Türk Mitik Tasavvurunda Anne Arketipinin Antropomorfik Görünümleri.*” Millî Folklor, Yıl. 26, Sayı 103, s. 5-19.
- Fordham, F. (2015). *Jung psikolojisinin ana hatları*. Çev. Aslan Yalçiner. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Fromm, E. (2017). *Rüyalar Masallar Mitler*. Çev. Aydın Arıtan, Kaan H. Ökten, İstanbul: Say Yayıncılık.
- Frye, N. (2021). *Eleştirinin Anatomisi*. Çev. Hande Koçak, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gökeri, İ. (1979). “*Arketiplere Dayanan Bir İnceleme Yönteminin Tanıtılarak İngiliz ve Türk Edebiyatında Bazı Romans ve Epik Niteliğindeki Yapıtlara Uygulanması.*” Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gülcan, C. (2020). “*Psikolojide tipler ve Jung psikolojisi üzerine bir değerlendirme.*” KSBD. Sonbahar, Yıl. 12, S. 23, s. 284-297.
- Gümüş, H. (2021). “*Arketipsel Eleştirinin Temel Kaynakları.*” GAB Akademi, Cilt: 1, Sayı: 1, s. 134-148.
- Gümüş, T. (2016). “*Kazan Oğuznâmesi'nin Arketipsel Sembolizm Bağlamında İncelenmesi.*” Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ardahan.
- Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji*. Çev. Ender Gürol, İstanbul: Payel Yayınevi.
- Jung, C. G. (2015). *İnsan ve Sembolleri*. Çev. Hatice Mukaddes İlgün, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Jung, C. G. (2018). *İnsan ruhuna yöneliş*. Çev. Engin Büyükinal, İstanbul: Say Yayıncılık.
- Jung, C. G. (2019). *Dört arketip*. Çev. Zehra Aksu Yılmaz, İstanbul: Metis Yayınları.
- Jung, C. G. (2021). *Analitik Psikoloji Üzerine İki Deneme*. Çev. İsmail Hakkı Yılmaz, İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Kanter, M. F. (2005). “*Dede Korkut Hikâyelerinin Arketipsel Sembolizm Yöntemiyle Çözümlemesi.*” Arayışlar. S. 14, s. 131-138.
- Kaplan, M. (2004). *Türk Edebiyatı Araştırmaları I*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kavut, S. (2020). “*Carl Gustav Jung: Kavramları, Kuramları ve Düşünce Yapısı Üzerine Bir İnceleme.*” Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), 6(2), Kış, s. 681-695.
- Koçak, A., Serdar, G. (2017). “*Alevî Bektâşî Velâyetnâmelerinde “Ejderha” Motifi.*” Journal of Analytic Divinity, Volume 1, s. 34-64.
- Meier, C. A. (2022). *Jung: Arketipler, Rüyalar ve Din*. Çev. Süha Zaimoğlu, İstanbul: Lejand Kitap.
- Schimmel, A. (2011). *Sayıların Gizemi*. Çev. Mustafa Küpüşoğlu, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Şimşek, E., Serdar Deniz Özdemir. (2021). “*Boston Destanı'nın Arketipsel Tahlili.*” Millî Folklor, S 129, Bahar, s. 58-71.
- Tantıtanır, B. C. (2019). *Paul Auster ve Arketipik Eleştiri*. İstanbul: Hiperyayın.
- Vogler, C. (2021). *Yazarın Yolculuğu Senaryo ve Öykü Yazımının Sırları*. Çev. Kenan Şahin, İstanbul: Okuyan Us Yayınevi.
- Yıldırım (Onat), G. *Elif Şafak Örnekleminde Arketipsel Sembolizm*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Lévi-Strauss, C. (2013). *Mit ve Anlam*. Çev. Gökhan Yavuz Demir, İstanbul: İthaki Yayınları.

Saltık Özkan, T. (2010). "Bamsı Beyrek ve Bey Böyrek Anlatılarında Arketipik İmgeler." Millî Folklor, S. 85, s. 81-90.

## 41. Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin tezahürleri<sup>1</sup>

Seda AKSÜT<sup>2</sup>

**APA:** Aksüt, S. (2023). Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin tezahürleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 686-702. DOI: 10.29000/rumelide.1346232.

### Öz

Mevlevi sema törenleri, Türkiye’de Cumhuriyet’in ilan edilmesi sonrasında 1925’te tekke ve tarikatların yasaklanmasıyla yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Ancak 1950’li yıllardan itibaren törenlerin tekrar icra edilmeye başlanmasıyla ve törenlere olan ilgi ve talebin artmasıyla çeşitli temsil alanlarında var olma imkânı bulmuştur. 2000’li yıllarda ise UNESCO dünya mirası statüsü kazanınca somut olmayan kültürel miras olarak daha fazla çekim unsuru hâline gelmiştir. Törenler, temeli 1960’lı yıllardaki ilk ücretli icralara dayalı olan ekonomik değerini yanı sıra özellikle UNESCO dünya mirası olmasıyla perçinlenen kültürel değere de sahiptir. Ancak törenlerin ekonomik bağlamlarda icra alanı bulması veya “otantikliği”nden sapıtılmış temsil alanlarının var olması, kültürel değeriyle ekonomik değerini karşı karşıya getirerek bir gerilim meydana getirmektedir. Burada “gerilim” sözcüğünün kullanılmasındaki amaç, törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasında ele alınan örnekler üzerinden tespit edilen uyumsuzluğu ve “ibadet-gösteri” tartışmalarında görüldüğü üzere törenlerin temsil tarzlarındaki çift kutupluluğu ifade etmektir. Bu çalışmanın amacı, Mevlevi sema törenlerinin bir kültürel miras unsuru olarak hem kültürel hem de ekonomik değere sahip olmasının törenlerin temsilinde nasıl bir gerilim yarattığını örnekler ışığında tartışmaktır. Bu amaç doğrultusunda törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilim; törenlerin icrası, adlandırılması, yasal durumu ve semazen imgesinin kullanımı başlıkları kapsamında verilen örnekler ışığında değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan örnekler ekonomik fayda bakımından semayı kullananların tamamının aynı düşüncede, amaçta veya yaklaşımda olduğu iddiasıyla değil, ilgili temsillerin ekonomik karşılığının bulunması ve bunun ilan edilmesi yönüyle değerlendirmeye alınmıştır. Verilen örnekler üzerinden kültürel ve ekonomik değerini nasıl bir gerilim yarattığı ve bu gerilimin tezahürleri incelenmiştir. Bu gerilimin kaynağının törenlere olan ekonomik değer odaklı yaklaşımın bir sonucu olarak semanın ve semazenliğin ticari kaygılarla araçsallaştırılması olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Mevlevi sema töreni, somut olmayan kültürel miras, kültür ekonomisi, kültürel değer, ekonomik değer

<sup>1</sup> Bu çalışma, 24 Şubat 2022 tarihinde İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı Türk Halk Edebiyatı Anabilim Dalı’nda savunulan “İstanbul’daki Mevlevi Sema Törenlerinin Kültür Ekonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Halk Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), seda.aksut@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0626-2282 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346232]



## Manifestations of the tension between cultural and economic values of Mawlawi sama ceremonies

### Abstract

Mawlawi sema ceremonies faced the danger of extinction with the prohibition of dervish lodges and sects in 1925 after the proclamation of the Republic in Turkey. However, as the ceremonies started to be performed again from the 1950s and the interest and demand for ceremonies increased, it found the opportunity to exist in various fields of representation. In the 2000s, when it gained the status of UNESCO world heritage, it became more attractive as an intangible cultural heritage. These ceremonies have an economic value, which is based on the first paid performances in the 1960s, as well as a cultural value, which is especially riveted by being an element of UNESCO world heritage. However, the fact that the ceremonies find an area of execution in economic contexts or the existence of representational areas that have deviated from their "authenticity" creates a tension by confronting their cultural value with their economic value. The purpose of using the word "tension" here is to express the incompatibility between the cultural and economic values of the ceremonies, which is determined through the examples discussed, and the bipolarity in the representation styles of the ceremonies, as seen in the "worship-show" discussions. The aim of this study is to discuss how the Mawlawi sama ceremonies have both cultural and economic value as a cultural heritage element, creating tension in the representation of the ceremonies in the light of examples. For this purpose, the tension between the cultural and economic values of the ceremonies; the performance of the ceremonies, their naming, legal status and the use of the whirling dervish image were evaluated in the light of the examples given under the headings. The examples used in the study were evaluated in the sense that the relevant representations have the economic equivalent and are declared, not with the claim that all those who use the sama are of the same thought, purpose or approach in terms of economic benefit. Through the examples given, the tension created by the cultural and economic value and the manifestations of this tension are examined. It has been determined that the source of this tension is the instrumentalization of whirling dervish and whirling activity with commercial concerns as a result of the economic value-oriented approach to ceremonies.

**Keywords:** Mawlawi sama ceremony, intangible cultural heritage, cultural economics, cultural value, economic value

### Giriş

Değer, bir kavram olarak herhangi bir şeye biçilen karşılıktır ve karşıladığı ihtiyaca göre değişen bir nitelik anlamını da barındırır. Söz gelişi, ahlaksal bir ihtiyacı karşıladığı zaman törebilimsel bir değer, estetik bir ihtiyacı karşıladığı zaman sanatsal değer, yararlanma ihtiyacını karşıladığı zaman kullanma değeri vb. olarak adlandırılır (Hançerlioğlu, 1976: 275). Bu anlamda değer, hangi disiplin bağlamında kullanılıyorsa ona göre anlamlandırılır. Değer, iktisat alanında nicel bir miktarı belirtirken felsefe alanında ise siyaset ve estetik felsefesinin bir parçası sayılır (Marshall, 2005: 133-134). Sosyal değerler, kişiye ve gruba faydalı olan, kişi ve grup tarafından beğenilen ve toplumun çoğunluğunun kabul edip paylaştığı her şeyi kapsamakta olup nesnelere ve hadiselerin bir toplum, sınıf veya kişi nezdindeki önemini belirleyen niteliklerdir (Seyyar, 2007: 220). Değerlerin doğasına kuramsal bir açıklama sunmayı amaçlayan değer öğretisi, değeri türlerine ayırır. Kimi değerler kendi başına değer taşıırken kimileri de bahsi geçen bu değerlere ulaşmaya katkı sağlayan araçsal mahiyettedir (Ulaş, 2002: 337). Psikoloji alanında değer testi ilk kez 1928'de Spranger tarafından kullanılmış olup daha sonra çeşitli

araştırmacıların çalışmalarıyla değerler genel olarak altı grupta toplanmıştır: Bunlar estetik, teorik (veya ilmî), iktisadî, siyasî, sosyal ve dinî değerlerdir (Güngör, 1998: 84). Dolayısıyla değer türleri, ilgili oldukları alan kapsamında ele alınmaktadır.

Kültürel miraslar da ait oldukları kültür dünyasında olduğu kadar evrensel düzeyde de belli bir değere sahiptirler. Faro'da 2005 yılında imzalanan *Kültürel Mirasın Toplum İçin Değeri Konulu Avrupa Konseyi Çerçeve Sözleşmesi*'nde kültürel mirasın kendi öz kıymetinin yanı sıra diğer politikalara katkı sağlayabileceğinden ötürü de değerli olduğu vurgulanmıştır. Avrupa Konseyi Kültür ve Kültürel ve Doğal Miras Direktörü Robert Palmer, *Heritage and Beyond (Miras ve Ötesi)* adlı kitabın ön sözünde mirasın, üzerine bir şeyler eklenerek sürekli yeniden üretilebilen ve bu anlamda durağan bir şekilde korunmaktan ziyade genişletilebilir ve değiştirilebilir bir olgu olduğunu vurgulamıştır (Thérond, 2009: 8; Akt.: Özünel, 2013: 28). Kültürel mirasın bu dinamik ve değişebilir/dönüşebilir tarafı, ona atfedilen değer bağlamında başka değer düzeylerini beraberinde getirebilmektedir. Bu makale kapsamında ele alınan Mevlevî sema törenleri de bir kültürel miras unsuru ve tarihî süreç içerisinde geçirdiği kültürel ve ekonomik değişime bağlı olarak kültürel değerın yanı sıra ekonomik değere de sahiptir.

Kültürün de ekonominin de temel düzeyde değer kavramıyla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Throsby, 2004: 14). Ancak bu ilişkinin doğası, değerlendirilen unsura dair ekonomik ve kültürel yaklaşım bağlamında farklılık gösterebilir. Bu iki değer türü arasındaki farklılığa dikkat çeken bazı görüşler vardır. Ekonomist David Throsby, ekonomik ve kültürel değerler arasındaki farkı açıklayan araştırmacılarından biridir. Throsby, ekonomik değerın analiz yöntemleriyle ölçülebilir ve parasal olarak ifade edilebilir olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık kültürel değer, geniş bir kültürel müzakereden kaynaklanan, standart bir birimle hesaplanamayan ve çok boyutlu bir mahiyettedir. Ekonomik değer, ürünün alış veya satış fiyatının ne olduğuna dair bir piyasa araştırmasıdır (Throsby, 2013: 78). Kültürel değer ise estetik, sembolik, sosyal vb. birtakım değer bileşenlerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla yapı-söküme gidildiği takdirde bileşenlerine ayrılabilir yapıdadır. Kültürel değer ile ekonomik değer arasındaki farklılığa değinen bir başka araştırmacı olan Pierre Bourdieu, nesnelerin araçsal değere sahip olduğu ekonomik alanla sembolik değere sahip olduğu kültürel alan arasında bir ayrım olduğunu vurgulamıştır. John Holden ise "kültürel değer" ifadesini güzel sanatlar ve kültürel miras gibi kültürel ürünlerden ve hizmetlerden elde edilen ve ekonomik değer de dâhil tüm değer türlerini içeren kapsayıcı bir terim olarak kullanmıştır (Hutter ve Throsby, 2013: 13-14, 18). Tüm bu yaklaşımlardan hareketle kültürel değeri çeşitli katmanları olan çatı bir terim, ekonomik değeri ise kültürel değere göre daha somut verilerle ifade edilebilen bir terim olarak ele almak mümkündür.

Kültürel bir unsurun kültürel değeri ve ekonomik değeri arasındaki etkileşim, ilgili kültürel unsur bağlamında birtakım gerilimlere yol açabilir. Çünkü ekonomik değeri para cinsinden ifade etmek mümkünken kültürel değer çok katmanlı olup herhangi bir kültürel unsura bu bağlamda bir değer biçme konusunda net/tartışmasız bir birimden veya kriterden yoksundur. Kültürel unsurlar özelinde ritüeller değerlendirildiğinde farklı anlamsal kökenlere sahip olsalar bile güncel durumda ritüellerde kutsal/kadim değer ile ekonomik değerın bir arada var olabildiği görülmektedir (Hutter ve Throsby, 2013: 18-23). Bu çalışmanın konusu olan Mevlevî sema törenleri gibi dinî kökenlere sahip olan bir ritüelin ve kültürel mirasın kültürel değerının yanı sıra ekonomik değerının de olması, Kurt Heinzalman'ın ifade ettiği şekilde "değer teriminin çift kutupluluğu"nun (Heinzalman, 2013: 105) bir örneğidir. Zira Mevlevî sema törenleri, kültürel değere sahip olan ancak geçirdiği dönüşüm sürecine bağlı olarak ekonomik bağlamda da değer kazanan bir kültürel miras unsurudur.

TBMM'nin 30 Kasım 1925 tarihinde kabul ettiği 677 sayılı "Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklarla Birtakım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun"<sup>3</sup> ile bütün tarikatların yasaklanması ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları dâhilindeki tüm tekke ve zaviyelerin kapatılmasıyla Mevlevi kültürü ve sema törenleri yok olma durumuyla karşı karşıya gelmiştir (Haksever, 2009: 177-184; Kara, 2017: 101-151). Bu yasağın ardından bir müddet icra edilemeyen sema törenleri, Konya'da 1940'lı yıllardan itibaren Mevlana'yı anma amaçlı tertip edilmeye başlanan ufak çaplı toplantılar eşliğinde yeniden canlandırılma sürecine girmiştir. İlki 17 Aralık 1942 tarihinde Konya Halkevi'nde konferans ve sohbet içerikli bir anma gecesi olarak düzenlenen bu toplantılar, 1950'li yıllardan itibaren atılan daha somut adımlarla Mevlevi sema törenlerinin icra edildiği "Mevlana İhtifalleri"ne evrilmiştir. 1952'de ilk kez anma törenlerinin hazırlıklarıyla ilgilenecek bir komisyon kurulmuştur. 25 Aralık 1954'te Basın Yayın Genel Müdürlüğü'nün emriyle bir Mevlevi ayini tüm teferruatıyla ilk kez Konya'daki dergâhta icra edilerek ayinin belgeseli çekilmiştir. Ayrıca aynı yıl tören, 17 Aralık'tan itibaren başlayarak bir hafta sürecek şekilde "Mevlana Haftası" etkinliği olarak organize edilmiştir. 1958 yılına gelindiğinde törenler sekiz seans, 1959'da ise yedi günde on iki seans şeklinde yapılmıştır. 1959 yılı itibarıyla ise Mevlana'yı anma törenleri "Mevlana Haftası" şeklinde tertiplenmeye başlanmıştır (Ağaoğlu, 2013: 67-179). Törenlerin 1960 yılı itibarıyla Konya Turizm Derneği tarafından düzenlenmeye başlanması, turistik yönünün ön plana çıkmasının ve ekonomik değer hâle gelmesinin de başlangıcı olarak değerlendirilebilir. Zira bu dönemden itibaren törenlerin kapsamı genişletilmiş, turistikleştiğine dair eleştiriler artmış, sadece Türkiye'de değil yurt dışında da sema törenleri icra edilmeye başlanmıştır. Diğer yandan Mevlevi âyinlerinin plaklarının çıkması, Mevleviliğe dair unsurların sahnelerde, filmlerde kullanılmaya başlanması (Ağaoğlu, 2013: 604-606) suretiyle Mevleviliğin ve semanın kültür endüstrisinde de yer alması törenlerin popülerleşmesinde etkili olmuştur. Törenler, 1980'li yılların sonuna dek her sene Konya Turizm Derneği tarafından düzenlenmiştir. Güncel durumda ise Konya'daki törenler, Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Konya İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü'nün organizasyonu ile her yıl farklı bir temayla 10-17 Aralık tarihleri arasındaki Mevlana haftası kapsamında biletli olarak icra edilmektedir.<sup>4</sup> Mevlevi sema törenleri, 2005'te *İnsanlığın Sözlü ve Somut Olmayan Kültürel Mirasları Başyapıtları Listesi*'nde yer alan bir başyapıt ve 2008'de UNESCO'nun *İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesi*'ne kaydedilen bir dünya mirası (ARAGEM, 2019) olduktan sonra kültürel bir etkinlik olmanın ötesinde uluslararası statü sahibi bir somut olmayan kültürel miras unsuru olarak da ayrı bir değer kazanmış ve bu değer ekonomik bağlamda da kendini göstermiştir. Dolayısıyla törenler, tarihî süreç içerisinde kültürel ve ekonomik bir dönüşüm geçirmiştir. Güncel durumda hem kültürel hem de ekonomik değere sahip olan törenlerin bahsi geçen değer türleri arasında bir gerilim göze çarpmaktadır. Bu çalışmada "gerilim" sözcüğünün kullanılmasındaki amaç, törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasında ele alınan örnekler üzerinden tespit edilen uyumsuzluğu ve "ibadet-gösteri" tartışmalarında görüldüğü üzere törenlerin temsil tarzlarındaki çift kutupluluğu ifade etmektir. Bahsi geçen gerilimin kaynağı, temel olarak semanın ücret karşılığında icra edilmesi olup bu durum, çeşitli temsil alanlarında tezahür etmektedir. Bu çalışmada, bahsi geçen gerilim törenlerin icrası, adlandırılması, yasal durumu ve semazen imgesinin kullanımı başlıkları kapsamında çeşitli örnekler ışığında değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan örnekler ekonomik fayda bakımından semayı kullananların tamamının aynı düşüncede, amaçta veya yaklaşımda olduğu iddiasıyla değil, ilgili temsillerin ekonomik karşılığının bulunması ve bunun ilan edilmesi yönüyle değerlendirmeye alınmıştır.

<sup>3</sup> 677 sayılı kanunun yayımlandığı Resmî Gazete için bkz.: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/243.pdf>, Erişim: 21.07.2023.

<sup>4</sup> Bkz.: <https://sebiArus.gov.tr/#>, Erişim: 21.07.2023.

## 1. Törenlerin icrası konusundaki gerilim

Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin başlangıcı, törenlerin yasaklanması sonrasında yeniden tüm teferruatıyla icra edilmeye başlandığı 1960'lı yıllara götürülebilir. O dönemde Mevlevi sema törenlerinin birkaç güne yayılan bir organizasyon şeklinde icra edilmeye başlanmasına dair eleştiriler, törenlerin turistik ve ticari bir mahiyete büründürüleceğine dair ipuçları vermiştir. Bu eleştirilerin yersiz olmadığı sonraki yıllarda anlaşılmıştır. Nitekim 1960 yılında Mevlana'yı anma törenlerini tertipleme görevinin Konya Turizm Derneği'ne devredilmesinin ardından aşırı talepten dolayı Kapalı Spor Salonu'nda yapılmaya başlanan törenlere ücretli giriş, ilk kez bu yıl yapılmıştır. Bu durum ilk etapta tepki çekse de bir süre sonra kabullenilmiştir (Ağaoğlu, 2013: 189). 3500 kişilik Spor Sarayı'nda gerçekleşecek olan töreni görmek isteyenlerin "250 kuruş duhuliyeye" ile törene katılabilecekleri bildirilmiştir. Diğer yandan tören için Konya'ya gelmesi düşünülen 30 kişilik mutrip heyetine kendi masraflarını kendileri karşılamaları suretiyle gelmeleri teklif edilmiştir. Bu konulara dair bir yazı kaleme alan Refi Cevad Ulunay, eleştirilerini şöyle dile getirmiştir:

*"Ayın gösterisi heyetine, bu tekliflerin hepsini birden reddetmek için davetlilerden 250 kuruş duhuliyeye alınması kâfi gelmiştir. İstanbul'dan 30 kişi, Mevlâna'ya olan bağlılıkları ile kalkıp ve bin müşkülât ile izin alıp Konya'ya gidiyorlar. İçlerinde yol parasını, iaşe ve ibâte mesârifini temin edemeyecekler var. Bu adamlar geceli gündüzlü 14 defa ayın gösterisi yapacaklar. Mevlâna âşıkları için mangırın ehemmiyeti yoktur. Onlar icap ederse evlerindeki yataklarını, tencerelerini satarak da Konya'ya giderler, peynir ekmek de yerler, sokakta da yatarlar. Fakat Mevlâna ihtifali için 250 kuruş duhuliyeye alınmasına tahammül edemezler. Bu, bir ihtifal mi, yoksa bir panayırmı? Oldu olacak, Spor Sarayı'nın kapısına bir çağırılan koyup davul zurna ile:*

*– Haydi geliniz, görünüz... Mevlâna ihtifali başlıyor!*

*diye çağırılrsa nasıl olur? Şimdi rakamların belâgati ile konuşalım: Asgarî 3000 yer bir seansta 7500 lira getirir, geceli gündüzlü 14 seans yüz beş bin lira eder. Bu yüz beş bin lira, yeni teşekkül eden cemiyetin kasasına girecektir. Biz para pul istemiyoruz. Fakat büyükler büyüğü Mevlâna'nın istismar edilmesini hazmedemeyiz."* (Ulunay, 2003: 59-60).

Ulunay, 23 Aralık 1962 tarihli *Milliyet* gazetesindeki yazısında da "on seneden beri âyin gösterisi yapmak üzere İstanbul'dan Konya'ya giden sema'zen ve mutrip heyetinden hiç birinin on para ücret almadıklarını ve ihtifalde tamamen fahrî olarak hizmet ettiklerini" vurgulamıştır (Ağaoğlu, 2013: 252). Ulunay, tören ekibinin ücret almadığı üzerinde hassasiyetle durup biletlerden elde edilecek geliri hesaplayarak ücretli olarak gerçekleştirilen törenlerin ticarileştirilmesine ve bu durumun gerek Mevlana'yı gerekse Mevleviliğe ait değerleri istismar etmesine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki ilk gerilimin törenlerin ücretli olarak icra edilmeye başlanmasıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca törenlerin yapılacağı mekânın önünde seyirci çekmeye çalışan çağırılan düşüncesi, Ulunay tarafından olmaması gereken uç bir uygulama olarak dile getirilmiştir. Oysa bu düşüncenin benzerleri törenlerin güncel icralarında uygulanmaktadır. Söz gelişi, Galata Mevlevihanesi'nde pazar günü yapılacak törenler için mevlevihanenin önünde ufak bir stant kurulmakta, bu stantta duran görevli bir nevi seyirci çekmeye çalışarak giriş biletleri satmaktadır (Seda Aksüt Arşivi, 2019). Bu da törenleri kültürel yönünden ziyade ekonomik yönüyle ve "seyirlik" bir etkinlik olarak ön plana çıkarmaktadır.

Mevlevi sema törenlerinin seyirlik bir etkinlik olarak icra edilmesi, "gösteri" olarak alınılanmasını da beraberinde getirmektedir. Zira törenler, bu yaklaşım doğrultusunda "sema gösterisi" olarak icra edilebilmektedir. Topluluk hâlinde gerçekleştirilen icraların yanı sıra bireysel icralar da gösteri mahiyetinde kısa bir kesit olarak sunulabilmektedir. Bu husustaki örneklerden biri, 2016 yılında "Yetenek Sizsiniz Türkiye" programına "Hayalet Semazen" takma adıyla katılan bir semazenin gerçekleştirdiği gösteridir. Semazen yarışmada sema etmeyi bir yetenek olarak sunarak uzun vadede

yarışmayı kazanmayı, dolayısıyla kazanana verilen para ödülünü almayı amaçlamıştır. Banttan çalınan ney eşliğinde çeşitli ışık efektlerinin kullanıldığı sahnede yaklaşık 4 dakikalık bir icra gerçekleştirmiştir. İcranın peşi sıra jüri üyelerinin semazenle yaptığı sohbetle semazen “sahne adının” “Hayalet Semazen” olduğunu ve ağabeyinin kendisini “gösteri amaçlı” kullandığını söylemiştir. Ayrıca ağabeyinin de semazen olduğunu ve ailece sema organizasyonu işi yaptıklarını ifade etmiştir. Bu da semayı aynı zamanda ticari bir araç olarak kullandıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu örnekte semanın kültürel değerinin maddi bir kazanç sağlama amacıyla kullanıldığı ve aslında ekonomik değere dönüştüğü görülmektedir. Bu iki değer arasındaki gerilimin yansıması ise yarışmanın yayınlandığı kanala verilen ceza ile somutlaşmıştır. Zira programın yayınlandığı TV8 kanalı, yarışma esnasında birkaç dakika arayla sahneye semazen ve dansöz çıktığı gerekçesiyle yapılan şikâyet üzerine RTÜK tarafından “Toplumun millî ve manevi değerlerine aykırı yayın yapmak”tan 373.183 lira para cezasına çarptırılmıştır (Hürriyet Kelebek, 2016). Dolayısıyla semazenliğin para ödülü kazanma amacıyla bir yetenek olarak dansözlükle aynı bağlam içerisinde sergilenmesi, Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin tezahürüdür.

Semanın bireysel örneklerinde olduğu gibi topluluk hâlinde yapılan örneklerinde de ekonomik değeri ön plana çıkabilmektedir. Bu kapsamda özellikle İstanbul’da ön plana çıkan mekân, Sirkeci’deki Hocapaşa Gösteri ve Etkinlik Merkezi’dir. Çünkü burada düzenli olarak topluluk hâlinde ücretli sema icraları gerçekleştirilmekte, hatta kimi zaman fazla talep olduğunda “ekstra sema seansları” düzenlenmektedir. Hocapaşa Gösteri ve Etkinlik Merkezi Müdürü Kemal Çakırgöz, buradaki gösterilere izleyici olarak gelenlerin yüzde 90-95’inin turist olduğunu ifade etmiştir (Çam, 2017). Dolayısıyla burada tamamen turist odaklı ve ticari bir yaklaşım söz konusudur. Ancak diğer yandan törenlere kültürel değer odaklı bir yaklaşımla icra gerçekleştiren topluluklar da vardır. Bir tarafta kültürel değer odaklı, diğer tarafta ekonomik değeri de gözetken farklı toplulukların olması, törenlerin icrası bağlamında bu iki değer türü odağındaki gerilimi yansıtmaktadır. Bu gerilimin yansıdığı bir örnek olarak 2021 yılında Yenikapı Mevlevihanesi’nde iki gün peş peşe farklı gruplar tarafından icra edilen iki farklı tören verilebilir. Törenlerden ilki, 15 Eylül 2021 tarihinde İstanbul Tarihi Türk Müziği Topluluğu tarafından sezon açılış konseri olarak takdim edilen “Vefatının 175. Yılında Hammâmizâde İsmail Dede Efendi’nin Ferahfeza Âyin-i Şerifi”dir (İstanbul Tarihi Türk Müziği Topluluğu Facebook Sayfası, 2021). Etkinlik duyurusunda bilet ücretinin tam 30 TL, öğrenci için ise 20 TL olup biletsiz giriş yapılamayacağı vurgulanmıştır. Tüm biletler online olarak satışa sunulmuş, mevlevihane önünde gişe açılmamıştır. Bu etkinlikten bir gün sonra yine Yenikapı Mevlevihanesi’nde Meydan Musiki Topluluğu’nun düzenlediği “Hüseyin Fahreddin Dede Efendi’nin 110. Vefat Sene-i Devriyesinde Acem Aşîrân Âyin-i Şerifi” (Meydan Musiki Topluluğu Facebook Sayfası, 2021) icra edilmiştir. Etkinlik duyurusunda etkinlik için bilet istenmeyeceği vurgulanmış, bu durum “*Meydan Musiki âyin-i şeriflerine girişte bilet vs. istenmez.*” şeklinde belirtilmiştir. Mevlevi sema törenlerinin kültürel mekânlarından biri olan Yenikapı Mevlevihanesi’nde iki farklı günde ve farklı gruplar tarafından icra edilen bu törenlerin birinin ücretli diğerininse ücretsiz olmasının yanı sıra ikinci etkinliğin ücretsiz olduğunun vurgulanması, Mevlevi sema törenlerine yüklenen ekonomik değerlerin kültürel değeriyle olan gerilimini yansıtmaktadır. Bu hususta ikinci törenin duyurusundan törenin biletli yapılmasında icracı grubun belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. İstanbul Tarihi Türk Müziği Topluluğu’nun Kültür Bakanlığına bağlı olduğu, biletli icra kararının da Bakanlık tarafından verildiği düşünüldüğünde de törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimde devlet kurumlarının da etkisi olduğu görülmektedir.

Biletli icralar hususunda bunları düzenleyen organizatörlerin bakış açısı da önem kazanmaktadır. 2012-2016 yılları arasında “İstanbul Şeb-i Arus” adlı organizasyonu düzenleyen Adstation reklam ajansının sahibi Muhittin Palazoğlu, bu organizasyonu tamamen manevi duygularla üstlendiğini, Konya’daki Şeb-

i Arus'a gidemeyenler için İstanbul'da böyle bir anma etkinliği düzenlediklerini, semanın orijinalliğinin ve bütünlüğünün bozulmamasına özen gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu organizasyona "etkinlik" gözüyle baktığını beyan eden Palazoğlu, farklı kategori ve ücretlerde satılan biletler karşılığında icra edilen bu etkinliğin ücretli olarak yapılma sebebinin "etkinliğe değer katmak" olduğunu belirtmiş, ücretli olunca semaya gerçekten ilgi duyan ve kıymetini bilenlerin gelmesini istediklerini söylemiştir (Muhittin Palazoğlu, Kişisel Görüşme, 2020). Bu yaklaşımda semanın kültürel ve ekonomik değeri uzlaştırılsa da "ibadet" olarak görüldüğü bir yaklaşım da vardır. Bu noktada "gösteri-ibadet" ikiliği karşımıza çıkmaktadır. UNESCO'nun 2010-2015 yılları arasında akredite ettiği, dolayısıyla Mevlevî kültürü konusunda uluslararası temsil statüsüne sahip ve Mevlana'nın 22. kuşak torunlarının yönettiği bir sivil toplum kuruluşu olan Uluslararası Mevlana Vakfı'nın (Aksüt Çobanoğlu, 2022: 262) yöneticilerinden Işın Çelebi, semanın şov değil, ibadet olduğunu söylemiştir:

*"Yıllar önce, Zeki Müren ve Madonna, kadın semazenleri sahne şovlarında kullanmak için izin istedi. Vakıf, sema gösterisinin ne anlama geldiğini anlattı, onlar da şovlarında semayı kullanmadı. Sema, şov değil, ibadet"* (Milliyet, 2004).

Mim Kemal Öke de semanın bir dans veya folklorik bir gösteri değil, ibadet olduğunu dile getirmiştir (Öke, 2016: 27-28). 1950'li yıllardan itibaren Konya'daki Mevlana İhtifalleri'ne iştirak etmiş olan Nezih Uzel de "bir çeşit ibadet ve zikir olan semaya gösteri demek, insanların inançlarıyla alay etmek"tir; "sema bir sahne gösterisi olmadığı gibi semazen de oyuncu değildir." (Uzel, 2011) diyerek semadaki inanç boyutuna vurgu yapmıştır. Dolayısıyla bir tarafın ibadet olarak düşündüğü semanın diğer taraftan seyirlik yönüyle öne çıkarak gösteri şeklinde icra edilmesi, özellikle biletli gösteriler ve "Hayalet Semazen" örneği düşünüldüğünde dolaylı olarak kültürel ve ekonomik değerlerin çift kutupluluğunun örneği olarak değerlendirilebilir.

Mevlevî sema törenlerinin özellikle ücretli olarak icra edilmesi özelinde kültürel ve ekonomik değeri arasındaki gerilim, edebî eserlerde de karşımıza çıkabilmektedir. Bu bağlamda zikredilmesi gereken bir örnek, Fatih Işık'ın *Semazeni Öldürmek: Ateşin Aşk*ı adlı polisiye romanıdır. Zira roman, tamamen Mevlevî sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değeri arasındaki gerilim üzerine kuruludur. Olayların merkezini para için dönen semazenler oluşturmaktadır. Romanda para karşılığında dönen semazenlerin yaptığı iş için "sema işi" tabiri kullanılmış, bu semazenlerin bağlı olduğu ajansın sahibinin bu ajansı "dergâh gibi gördüğü" ifade edilmiştir (Işık, 2015: 64). Romandaki seri katil, sadece semazenleri öldüren ve kendisi de semazen olan bir figür olarak kurgulanmıştır. Öldürülen semazenlerin ortak özelliği ise semayı düğün, toplantı, otel gibi uygun olmayan şartlarda ve mekânlarda para karşılığında icra etmeleridir. Katil, öldürmeden önce kurbanlarının sol ayağına çivi çakıp kalplerine pazarcı maşası saplamaktadır. Kurbanlara ait semazen kıyafetlerini de üzerinde *Mesnevî*'nin 9. beyti olan "Şu neyin sesi ateştir hava değildir / Her kimde bu ateş yoksa o kimse yok olsun." dizelerinin yazılı olduğu bir notla cinayet mahallinde bırakmaktadır. Tıpkı ney gibi mürşid-i kâmilî söyleten de kalbinden fıskıran aşk ateşidir. Neyden üflenen ses, mürşid-i kâmilîlerin gönüllerindeki ilahi sırların kalpleri yakıp olgunlaştıran yankılarıdır. "Bu ateşin olmadığı kişi yok olsun" ifadesi de bir ilenmeyi değil, aksine bu ilahi aşkın olmadığı kişiler bu ateşe düşsün, bu dünyadaki varlığı yanarak yok olsun ve ilahi aşk ile var olsun anlamındadır. Bu anlamda bahsi geçen ifade makbul bir dua mahiyetindedir (Gölpınarlı, 1973: 40; Tâhir-ul-Mevlevî, 1963 : 62 ; Top, 2008 : 38).

Türkçe öğretmeni olan yazar Fatih Şahin Işık, romanına dair şunları söylemiştir:

*“Bizim hikâyemiz Konya’da geçiyor çünkü ben Konya’yı biliyorum. Konya’da anlatabilirim olayları. Konya deyince akla Semazenler ve Mevlana geliyor. Ama herkes bunları yazıyor, ben de değişik bir şey yazayım dedim. “Semazeni Öldürmek” adlı bir kitapla başladım. Bir cinayet romanı olmakla birlikte Mevleviliğin içindeki her şeyi de anlatıyor. Semazenlik nedir? Nerede sema edilir, nerede edilmez gibi bir sürü sorunun cevabını veriyor. Hatta son 3-4 yıldır süregelen bir tartışma. Semayı düşünlerde etme, hatta pavyonda, barda sema edenlerin olduğu tartışması var. Baktım burada öyle bir tartışma var, ben de o tartışmaya parmak bastım.” (Kenesarı, 2019).*

Burada semazenliğin ücret karşılığı yapılmasının yanı sıra semanın kendi kültürel mekânı dışında uygun görülmeyen yerlerde icra edilmesinin de kültürel değerine halel getirdiğine dair tartışmalara gönderme yapılmaktadır. Yazar, bir bakıma bu tartışmaların yansıttığı kültürel değer ve ekonomik değer arasındaki gerilimi cinayet vakalarıyla somutlaştırmıştır. Bu gerilimin tezahürlerinden biri, romanda öldürülen semazenlerden biri olan Süleyman’ın bağlı olduğu ajansın sahibi Halit’in ifadesinin alınması sırasında söylediklerinde saklıdır. Halit, Süleyman’ın para karşılığında sema ettiğini ve çekindiği için bunu sakladığını söylerken çekinme sebebini şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Başkomiserim, düşünlerde ve toplantılarda sema etmek pek iyi karşılanmaz. Ama herkes de gider, çünkü parası iyidir.” (Işık, 2015: 67).*

Romanda katilin cinayeti işleme tarzı da tıpkı Mevlevi sema töreninin kendisi gibi semboliktir. Çünkü semazen katil, öldürmeden önce kurbanlarının sol ayağına çivi çakıp sonrasında kalplerine pazarcı maşası saplamaktadır. Çivi, meşk tahtasında sema eğitimi gören dervişin iki parmağının arasına aldığı bir nesne olup eğitim sürecinin bir parçasıdır. Pazarıcı maşası ise pazara giden Mevlevilerin bellerine taktıkları ve bu sayede pazarıcı esnafın kendilerine indirim yaptığı bir nesnedir. Kurbanların Mevlevi kültürüne ait nesnelere aracılığıyla öldürülmesini, semayı ücret karşılığında yapmalarının “Mevlevi” veya “semazen” olma düsturuna aykırı olmasının ve bir bakıma semayı istismar etmelerinin bir cezası olarak yorumlamak mümkündür. Çünkü roman, semazenliğin ticarileştirilmesi, yani ekonomik değerinin ön plana çıkması konusunu bir cinayet sebebi olarak olayların merkezine almış ve bu duruma polisiye kurgu aracılığıyla eleştirel bir yorum getirmiştir. Dolayısıyla semazenlerin öldürülme şeklinin Mevlevi kültürüyle ve sema törenleriyle olan bağı, törenlerin kültürel değeriyle ekonomik değerinin gerilimini yansıtmaktadır.

Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerlerinin gerilimini yansıtan bir diğer roman, Cansu Tok’un ilk kitabı olan *Aşk-ı Semazen*’dir. 2013 yılında yayımlanan kitap alt metninde semazen Can’ın tasavvufi hayatının ve nefsiyle olan mücadelesinin olduğu bir aşk romanıdır. Konya’daki dergâhta büyüyen başkarakter Can, Aslan’ı sema ederken görüp etkilenmekte ve o da Mevlevi olmaya karar verip 1001 günlük çileye girmektedir. Çilesini tamamlayan Can, dergâhtan ayrılıp kendi yolunu çizmek istemektedir. Kendisine örnek aldığı Aslan, ona İstanbul’da Galata Mevlevihanesi’nde semazenlik yapmasını önermektedir. Can, semayı para için yapmanın doğru olup olmadığını sorunca Aslan şöyle cevap vermektedir:

*“...hayatımızı devam ettirmek için de paraya ihtiyacımız var, bunu sen de çok iyi biliyorsun. İbadet olarak yaptığın sema, zaten sana özel. Kul ile Allah arasında, diğeri ise bir gösteri. Böyle düşünürsen, neden doğru olmasın?” (Tok, “Nefes” Bölümü, 2013 : 47-48).*

Ayrıca Can, İstanbul’da semazen olduktan sonra bu işi para için yapsa da aynı tutku ve aşkla dönmeye devam ettiğini belirtmektedir (Tok, “Beyaz Lale” Bölümü, 2013 : 1). Dergâhta 1001 günlük çile doldurmuş ve romanın başkarakterini olan Can’ın semanın “gösteri” olarak yapıldığında parayla yapılabileceğini söylemesi, semaya dair söylemlerin çift kutupluluğunu yansıtmaktadır. Zira sema bir taraftan “ibadet” olarak görülürken diğer taraftan para karşılığı yapıldığında “gösteri” olarak

değerlendirilmektedir. Dolayısıyla romanın semayı “ibadet” ve “gösteri” olarak çift kutuplu bir çerçevede ele alması, semanın kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimi yansıtmaktadır.

Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilim semazenlerle ilgili karikatürlerde de görülmektedir. Umut Sarıkaya'nın aşağıdaki karikatüründe tamamen tanıtım amaçlı dönen bir semazen, dede tarafından dergâhtan atılmakta ve dede bunun gerekçesi olarak aksi takdirde dedelik ünvanının elinden alınacağını söylemektedir. Burada tamamen tanıtım ya da turistik amaçlı sema etmenin Mevlevi sema törenlerinin bir kültürel miras unsuru olarak ritüel önceliğiyle oluşturduğu paradoks yansıtılmaktadır. Bu paradoks, törenlerin kültürel değeriyle ekonomik değeri arasındaki gerilimin karikatürdeki tezahürüdür. Mevlevi sema töreni aslında belli kuralları, koreografisi, müziği olan dinî bir ritüel ve aynı zamanda bir zikir şeklidir. Zikir tekniği açısından “kıyamî (ayakta), devranî (dönerek) ve hafî (sessiz) yapılır (Tanrıkorur, 2016 : 112). Her ne kadar genelde “sema” olarak anılsa da aslında sema, bu ritüelin bir bölümünü oluşturmaktadır. Karikatürdeki “dede erenlik” Mevlevilikteki dedelik ünvanına işaret etmekte olup dedelerin Mevlevi sema törenlerini yönetme yetkisine sahip olmaları açısından törenlerin kültürel değerini imgelemektedir. Normalde dede olan Mevlevilerin destarlı sikke giymesine rağmen karikatürde dedenin destarlı sikkeyle değil, semazenlerin giydiği dal sikkeyle çizilmesi, törenlerin sadece bir bölümünü oluşturan semanın ve semazenliğin popüleritesini ve beraberinde getirdiği ekonomik değeriyle ön plana çıkmasını yansıtmaktadır. Bu anlamda karikatür, törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin bir tezahürüdür.



**Fotoğraf 1:** Semazen Karikatürü (Sarıkaya, 2013: 51).

## 2. Törenlerin adlandırılması ve yasal durumu konularındaki gerilim

Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin yansıdığı hususlardan biri de törenlerin adlandırılmasıdır. UNESCO nezdinde bir somut olmayan kültürel miras unsuru olarak “Mevlevi sema töreni” olarak adlandırılan törenler, oldukça geniş bir temsil alanına ve tarzına sahip olduğu için adlandırma hususunda standart bir kullanım söz konusu değildir. Mevlevi mukabelesi, sema mukabelesi, sema, sema töreni, sema gösterisi, sema ayini, sema ayin-i şerifi, ayin-i şerif, vb. gibi çeşitli şekillerde adlandırılan törenlerdeki bu farklı ifadeler, aslında törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasında gerilimin tezahür ettiği meselelerden birini oluşturmaktadır. Zira törenleri icra eden kişilerin ya da toplulukların törenlere hangi değer odağında yaklaştıklarıyla paralel bir adlandırma söz konusudur. Söz gelişi, Hocapaşa Kültür Merkezi'nde gerçekleştirilen sema etkinlikleri “Sema Gösterisi ve Semazen Dünyası Sergisi” şeklinde duyurulmaktadır. Merkezin ekonomik değer odaklı yaklaşımının yansıması bilet ücretlerinde de görülmektedir. 2023 yılında burada sema izlemenin bedeli 700 TL, öğrenciler için ise 400 TL'dir (Biletix, 2023). Diğer yandan bir önceki başlıkta zikredilen ve sema icralarını kültürel değer odaklı gerçekleştiren Meydan Musiki Topluluğu, sema törenleri için “ayin-i şerif” ifadesini kullanmaktadır. Aynı şekilde Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı ve Mevlevi sema



törenlerini icra etmek üzere kurulmuş resmî topluluk olan İstanbul Tarihi Türk Müziği Topluluğu da törenler için “ayin-i şerif” tabirini tercih etmektedir. Mevlevî sema törenlerinin çarpık uygulamalarını engellemek amacıyla Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yayınlanan genelgede de sema için “sema töreni” ve “ayin-i şerif” ifadeleri kullanılmıştır. Dolayısıyla törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilim, adlandırılması konusunda da karşımıza çıkmaktadır.

Aslen derin bir anlam dünyası ve kültürel değeri olan sema, güncel durumda bazı uygulamalarda ekonomik bir bağlama yerleştirilmektedir. Dolayısıyla semanın ekonomik değeri, kültürel değerinden daha fazla ön plana çıkarılmaktadır. “Konya Kültür Sanat Derneği Başkanı Mehmet Çıpan, Mevlevîlikten anlamayan kişilerin ticari amaçlarla sema etmesine tepki göstererek bunu yapanları “sermayezen” olarak nitelendirmiştir.” (Özkan, 2012). Murat Bardakçı da ticari amaçla sema icra eden semazenler için “döner sermaye” demiştir (Bardakçı, 2011). Bu yorumlarda ekonomik bir bağlamın terimi olan “sermaye”nin kullanılması, sema törenlerinin aşırı ticarileştirilmesine işaret ederken kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimi de imlemektedir. Bu gerilim, Kültür Bakanlığı sanatçıları tarafından da dile getirilmiştir. Mevlevî sema törenlerinin aşırı ticarileştirilmesi karşısında 2004’te Kültür Bakanlığı sanatçısı semazenler, ticari amaçla yapılan sema gösterilerine tepki göstermiş ve bu hususta önlem alınmasını istemişlerdir (Yenimesaj.com, 2004).

Mevlevî sema törenleri, bilhassa 2005’te Başyapıt Listesi’ne dâhil olduktan ve 2008’de UNESCO Dünya Mirası Temsilî Listesi’ne kültürel bir miras unsuru olarak kaydedildikten sonra daha popüler hâle gelmiştir. Ancak tanınırlık ve popülerlik bu törenlerin kültürel bir miras olarak orijinal hâliyle yaşatılması hususunda gerek çarpık uygulamalar gerekse istismar edilme şeklinde tehlike arz etmeye başlayınca bu durumların önüne geçmek amacıyla Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından bazı genelgeler yayımlanmıştır. İlk olarak 2008’de dönemin Kültür ve Turizm Bakanı Ertuğrul Günay “Mevlevîlik ve Sema Törenleri Hakkında Genelge”yi<sup>5</sup> yayımlamıştır. Ancak genelge, aslına uygun olmayan icraların önüne geçemediği için aynı genelge 06.06.2013 tarihinde 81 ilin valiliklerine üst yazıyla tekrar gönderilmiştir.<sup>6</sup> 2017 yılına gelindiğinde ise durumun değişmemesi üzerine dönemin Kültür ve Turizm Bakanı Nabi Avcı, “Âyin-i Şerif Hakkında Genelge”<sup>7</sup> adıyla yeni bir genelge yayımlayarak üçüncü kez ilgili kurumlara uyarıda bulunmuştur.

Genelgelerin içeriğine bakıldığında semanın ekonomik değerinin kültürel değerinin önüne geçmesinin söz konusu olduğu tescillenmektedir. Zira genelgede semanın “amaç” olduğu uygun kültürel mekânlarda ve uygun şartlarda yapılması, orijinalliğinin korunarak tüm teferruatıyla icra edilmesi, semazenlerin ve mutrip üyelerinin teknik ve müzikal anlamda ehil ve semanın kültürel anlamına vakıf kimselerden oluşması gibi hususlar vurgulanmıştır. Dolayısıyla semanın bir para kazanma aracı hâline getirilmesi, geleneğe aykırı olarak kısa sürede sema etmeyi öğrenen kişilerin semayı suistimal etmesi, Mevlevî töreninin sadece sema kısmının ön plana çıkarılması gibi konularda uyarılar yapılması, törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin genelgelere de yansıdığını göstermektedir.

Semanın tamamen seyirlik yönüyle ön plana çıkmasının ve görsel bir şova indirgenmesinin yanı sıra ehil olmayan kişiler tarafından tamamen ticari amaçlarla icra edilmesi de kültürel ve ekonomik değer

<sup>5</sup> Genelge metni için bkz.: <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-264305/mevlevilik-ve-sema-torenleri-hakkinda-genelge.html>, Erişim: 21.07.2023.

<sup>6</sup> Bahsi geçen yazı için bkz.: <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/44706,06-haziran-2013-sayili-yazi.pdf?0>, Erişim: 21.07.2023.

<sup>7</sup> Genelge metni için bkz.: <https://www.kutso.org.tr/wp-content/uploads/2017/06/52744ayin-i-serif-hakkinda-genelgepdf.pdf>, Erişim: 21.07.2023.

gerilimini törenlerin adlandırılması konusunda tetiklemektedir. Çünkü sema, sema etmeyi kısa sürede öğrenen insanlar tarafından çok çeşitli mekânlarda “gösteri” şeklinde lanse edilerek sunulabilmektedir. Söz gelişi, “dinî düğün, İslami düğün, Kur’an’lı düğün” gibi isimlerle anılan (Uzun, 2018: 378) dinî temalı düğünlerde “sema gösterisi” yapımları için semazenler kiralanmaktadır. Semazenlerin bu iş için para alması, bu işi gerçekleştiren “sema organizasyonu” firmalarının bulunması ve bir sektör olarak talep görmesi semanın ekonomik boyutunu imlemektedir. Bu tarz organizasyonlar için semazen sağlayan çeşitli organizasyon firmaları vardır. Örneğin, “Semazen Ekibi” adlı organizasyon firmasının web sayfasında çeşitli programlar için gösteri yapacak semazen kiralama fiyatının semazen başı 700 TL’den başladığı belirtilmektedir (Semazen Ekibi, 2023). Dolayısıyla buradaki ticari amaç, terminolojiye de yansımakta ve bu tarz etkinlikler “gösteri” olarak anılmakta ve sunulmaktadır. Mevlana’nın 22. Kuşak torunları Esin Çelebi Bayru ve Gevher Çelebi, Uluslararası Mevlana Vakfı olarak semanın meslek olarak öğretildiği, hatta tamamlayanlara sertifika verilen kursları engellemek amacıyla Kültür ve Turizm Bakanlığına başvurduklarını ve bu kursları kapattırdıklarını belirtmişlerdir (Esin Çelebi Bayru ve Gevher Çelebi, Kişisel Görüşme, 2018). Vakfın bu tutumu, törenlere kültürel değer odağında yaklaştığını gösterirken semayı meslek olarak gören bireyler ve topluluklar/organizasyon şirketlerinin ekonomik değer odaklı yaklaşımı ile olan gerilimini yansıtmaktadır. Dolayısıyla semanın temsili hususunda kültürel değer ve ekonomik değer ikiliği bağlamında kurumlar ve bireyler düzeyinde de gerilim olduğundan söz etmek mümkündür.

### 3. Semazen imgesinin kullanımı konusundaki gerilim

Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değeri arasındaki gerilimin tezahür ettiği konulardan biri de semazen imgesinin kullanımıdır. Semazen imgesinin kendi bağlamı dışında çeşitli mecralarda kullanılmasının kökenlerini de yine 1960’lı yıllara götürmek mümkündür. Zira 1968 yılı itibariyle semazen imgesiyle beraber Mevlevi kültürüne ait çeşitli unsurlar, sinema filmleri ve gazino sahneleri gibi mecralarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu yıllarda törenlere olan ilgi hem yurt içinde hem de yurt dışında artmış, hatta yurt dışında da sema törenleri düzenlenmeye başlanmıştır. Zamanla semazen imgesi, yurt dışında da Türkiye’nin simgesi hâline gelmiştir (Ağaoğlu, 2013: 289-449; 604-606).

Semazen imgesinin kültürel değer olarak ekonomik bir bağlamda yer aldığı örneklerden biri, 1970’li yıllarda piyasaya sürülen piyango biletleridir. Aşağıda bunun örneği olarak verilen 1977 yılına ait bilete Mevlana ve semazen imgeleri Şeb-i Arus teması kapsamında kullanılmıştır. Bu durum, piyango biletlerine olan talebi artırma çabasını yansıtmalarının yanı sıra bu imgelere bir metanın satılmasında dolaylı olarak ticari bir işlev yüklediğini göstermektedir. İslam inancında kumar olarak nitelendirilen piyango biletlerinde Mevlana’nın Müslüman bir mutasavvıf olarak yer alması da tepki çekmiştir (Haber Vakti, 2019). Dahası bu biletler hâlâ ekonomik değere sahiptir. 1977 yılına ait olan aşağıdaki bilet, bir sanal satış sitesi olan Kitantik’te 150 TL’ye satışa sunulmuştur (Kitantik, 2023). Dolayısıyla o dönemden itibaren Mevlevi sema törenlerinin turistik bir gösteri olarak ücretli icra edilmesinin, Mevlana figürünün ve Mevlevi sema törenlerinin popüler kültürde ve ekonomik bağlamlarda yeniden üretilmesini beraberinde getirerek ekonomik değer kazanması, piyango bileti örneğinde de görüldüğü gibi kültürel değer ile bir paradoks ve gerilim oluşturmaktadır.



**Fotoğraf 2:** 9 Aralık 1977 Tarihli Şeb-i Arus Temalı Millî Piyango Bileti (Kitantik, 2023).

Semazen imgesinin kullanımı, kimi zaman Mevlevi sema törenlerinin kültürel bir miras unsuru olarak karşı karşıya kaldığı, törenlerin tamamen ekonomik bir bağlamda ve ticari amaçlarla kullanımının sonucu olan aşırı ticarileştirme riskine de yol açmaktadır. Mevlevi kültürüne ait ifadelerin ve imgelerin çeşitli marka isimlerinde kullanılması bu kapsamda değerlendirilebilir. Uluslararası Mevlana Vakfı'nın yöneticilerinden Gevher Çelebi, bu konuda vakıf olarak bir dizi girişimde bulduklarını belirtmiştir. Çelebi, Türk Patent Enstitüsü'ne yaptıkları başvuruyla Mevlana ve Mevlana öğretisine ait 9 ifadenin (Mevlevi, Mesnevihan, Şeb-i Arus, Semazen, Rumi, Semahane, Şems-i Tebrizi, Mıtrıp Heyeti, Sema Ayin-i Şerifi) devlet koruması altına alındığını ve böylece bu kelimelerle yapılan marka başvurularının reddedileceğini ifade etmiştir (Gevher Çelebi, Kişisel Görüşme, 2018). Mevlana'nın ve semazen imgesinin marka olarak kullanımının çarpıcı örneklerden biri, Hollanda'da yer alan "Winjhandel De Filosoof" adlı şirketin "Rumi" markalı votka üretmesidir. Bu örnekte Mevlana'nın adının Batı'da söylenen şekli olan "Rumi" sözcüğü, bir içki markası olarak ekonomik bir bağlamda kullanılmıştır. İçki şişesinin üzerinde, dönen siyah tennureli bir semazen imgesi ile "Seni olduğundan daha fazlası yapar." anlamındaki cümle İngilizce ve Farsça olarak yer almıştır. Rumi Vodka ile ilgili önemli detaylardan biri de ilk üretiminin 1001 adet yapılmış olmasıdır. 1001 sayısı, Mevlevi yoluna giren bir dervişin tamamlaması gereken 1001 günlük çileye işaret etmektedir. Dolayısıyla burada aşırı ticarileştirme, Mevlevilik ile ilgili unsurların içkinin üretim sürecinde de bilinçli bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. 2021 yılında votkanın büyük boy şişesi 29,95 Euro'ya, küçük boy şişesi 15,95 Euro'ya satılmakta iken 2023'te 1 litrelik şişesi 34,95 Euro'ya satılmaktadır (Defilosoof, 2023). Şirketin web sayfasında bu votkanın adını Rumi'den aldığı, onun içkinin gerçek doğamızı ortaya çıkardığına ikna olduğu, Rumi vodka ile Fars bilgeliğinin kadehe davet edildiği<sup>8</sup> belirtilmiştir (Rumi Beverages, 2023).



**Fotoğraf 3:** Rumi Vodka Şişesi (Defilosoof, 2019).

<sup>8</sup> Bu ifadeler, orijinalinde şöyle ifade edilmiştir: "Our Vodka is named after Rumi aka Jalal ad-Din Mohamed Balkhi (1207 – 1273) the greatest Sufi mystic and poet in the Persian language. ...Rumi was convinced that liquor brings out our true nature. With Rumi vodka you invite Persian wisdom into your glass." (<https://www.rumibeverages.com/>, Erişim: 10.08.2023).

Rumi Vodka, Türkiye’de kamuoyunda çeşitli eleştirilere ve tartışmalara konu olmuş; bu konuda çeşitli eleştiri yazıları yazılmıştır.<sup>9</sup> Instagram’da “Rumi was Muslim” etiketiyle Müslüman bir mutasavvıf olan Mevlana’nın adının bir alkol markası olarak kullanılması eleştirilmiş, Rumi Vodka’nın piyasadan kaldırılması için change.org’da imza kampanyası<sup>10</sup> başlatılmıştır. Ayrıca bazı resmî makamlar ve STK’lar da bu duruma tepki göstermişlerdir. Bu kapsamda verilen tepkilerden biri Konya İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü tarafından yapılan basın açıklamasıyla duyurulmuştur. Konya Belediye Başkanı Uğur İbrahim Altay, Twitter hesabından Mevlana’nın sadece Konya’nın ve Türkiye’nin değil, dünyanın da değeri olduğunu belirterek Hollanda makamlarına mektup yazmış ve içkinin satışının durdurulmasını talep etmiştir (Özkan, 2019). Uluslararası Mevlana Vakfı da 3 Nisan 2019 tarihinde içkiyi üreten şirkete hitaben bir mektup yazarak içkinin satışının durdurulmasını ve var olan stokların yok edilmesini istemiştir (Rumi Vodka Facebook Sayfası, 2019). Şirketin sahibi Ofran Badakhani, Mevlana’nın Kuzey Afganistan’da doğduğunu, Türkler ile hiçbir ilgisi olmadığını, bu vodkayı da Mevlana’yı onurlandırmak için ürettiğini beyan etmiştir. Türklerden gelen yoğun tepkilerden ötürü iş yerini üç gün kapatmak zorunda kaldığını belirtmiştir (Özkan, 2019). Dolayısıyla Mevlana özelinde semazen imgesinin ticari amaçla kullanılmasının yarattığı gerilimin bir tezahürü de şirket sahibinin aldığı tepkiler sebebiyle iş yerini kapatmak durumunda kalmasıdır. Ürünün satışı hâlâ devam etmekle beraber şişesindeki semazen imgesi kaldırılarak onun yerine dönen bir figür yerleştirilmiştir. Rumi Vodka, semazen imgesinin -satışa sunulan ilk 1001 şişe de göz önünde bulundurulduğunda- ve Mevlevi kültürüne ait unsurların bir alkol markasında kullanılması açısından Mevlevi sema törenlerinin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin en çarpıcı tezahürlerinden biridir. Dahası, bu duruma verilen tepkiler de bu değerler arasındaki gerilimin toplumsal düzeyde de kendine yer bulduğunu göstermektedir.

## Sonuç

Mevlevi sema törenleri, 1925’te yasaklanmasının ardından 1950’li yıllarda tekrardan icra edilmeye başlanmasıyla popülerleşerek kültür endüstrisinde ve çeşitli mecralarda temsil alanı bulmuştur. 2000’li yıllarda somut olmayan kültürel miras unsuru olarak Dünya Mirası Listesi’ne dâhil olmasıyla törenlerin temsil alanları da çeşitlenmiş ve çoğalmış, törenler kültürel ve ekonomik bir dönüşüm geçirmiştir. Dolayısıyla hem kültürel hem de ekonomik değere sahip olan törenlerin bu değer türleri arasında uyumsuzluk ve çift kutupluluk olarak kendini gösteren bir gerilim peyda olmuştur. Bu gerilimin temel kaynağının, törenlere yönelik ekonomik değer odaklı yaklaşım olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun kökenlerinin Konya’da 1960 yılı itibariyle gerçekleştirilen ücretli temsillere dayandığı görülmüştür. Güncel durumda törenlerin icrası bağlamında bir tarafta kültürel değer odaklı yaklaşım sergileyen Meydan Müzik Topluluğu gibi gruplar, Uluslararası Mevlana Vakfı gibi sivil toplum kuruluşları varken diğer yanda ekonomik değer odaklı tutum sergileyen, semazenliğin bir “iş” ya da “meslek”miş gibi belli merkezler ya da organizasyonlar kapsamında araçsallaştırıldığı örnekler bu kültürel mirasın kültürel ve ekonomik değer düzeyleri arasında gerilim yaratmaktadır. Dolayısıyla bireylerin, kurumların, organizatörlerin yaklaşımı da bu gerilimin boyutunda belirleyici olabilmektedir. “Gösteri-ibadet”

<sup>9</sup> Bkz.: Murat Bardakçı, “Böyle Bir Edepsizlik Karşısında Hiç Çekinmeyin, Ağzınıza Ne Gelirse Söyleyip Rahatlayın!”, **Habertürk**, 08.03.2019, (Çevrimiçi), <https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/2396473-boyle-bir-edepsizlik-karsisinda-hic-cekilmeyin-agzınıza-ne-gelirse-soyleyip-rahatlayın>, Erişim: 16.01.2021.; Emel Kocaoğlu, “Demek Rumi Votka, Öyle mi?”, **Merhaba**, 12.03.2019, (Çevrimiçi), <https://www.merhabahaber.com/demek-rumi-votka-oy-le-mi-16815yy.htm>, Erişim: 16.01.2021.; Uğur Özteke, “Salla, Salla, Sallayabildiğin Kadar Salla, Meydan Boş...”, **Pusulula**, 11.03.2019, (Çevrimiçi), <https://www.pusululahaber.com.tr/salla-salla-sallayabildigin-kadar-salla-meydan-bos-9339yy.htm>, Erişim: 16.01.2021.

<sup>10</sup> Bkz.: [https://www.change.org/p/rumivodka-rumi-vodkasi-nin-piyasadan-kaldirilmasini-talep-ediyoruz?recruiter=242188321&utm\\_source=share\\_petition&utm\\_medium=twitter&utm\\_campaign=psf\\_combo\\_share\\_message.pacific\\_post\\_sap\\_share\\_gmail\\_abi.gmail\\_abi&utm\\_term=psf\\_combo\\_share\\_initial.pacific\\_post\\_sap\\_share\\_gmail\\_abi.gmail\\_abi&recruited\\_by\\_id=7ebdc490-bf8c-11e4-adf4-231380145d49&use\\_react=false](https://www.change.org/p/rumivodka-rumi-vodkasi-nin-piyasadan-kaldirilmasini-talep-ediyoruz?recruiter=242188321&utm_source=share_petition&utm_medium=twitter&utm_campaign=psf_combo_share_message.pacific_post_sap_share_gmail_abi.gmail_abi&utm_term=psf_combo_share_initial.pacific_post_sap_share_gmail_abi.gmail_abi&recruited_by_id=7ebdc490-bf8c-11e4-adf4-231380145d49&use_react=false), Erişim: 16.01.2021.

tartışmaları da semaya atfedilen kutsiyet ve kültürel değer odaklı yaklaşım ile özellikle biletli veya maddi amaçlı yapılan ekonomi odaklı yaklaşımın çatışmasını yansıtmaktadır. Semanın kendi kültürel mekânı olan mevlevihanede hem ücretli hem de ücretsiz olarak icra edilmesi de bahsi geçen gerilimin sebebinin oluşturduğu durumların paradoksunun tezahürüdür. Ayrıca para karşılığı sema edenlerle ücret almadan sema edenler özelinde de somutlaşan bu gerilim, edebî eserlerde ve karikatürlerde de kendine yer bulmaktadır.

Kültürel ve ekonomik değerler odağındaki gerilim; Mevlevî sema törenlerinin adlandırılması hususunda da tezahür etmekte, “gösteri/şov” ve “âyin-i şerif” gibi farklı uçlarda terimlerin kullanılması, törenlerin adlandırılması konusunda standart bir terminolojiyi imkânsız hâle getirmektedir. Değerler arasındaki gerilim, törenlerin yasal durumuna işaret eden ve Kültür ve Turizm Bakanlığının yayımladığı genelgelerin içeriğinde de tezahür etmekte, törenlerin ekonomik değerinin kültürel değerinden daha fazla ön planda olması törenlerin bir miras unsuru olarak orijinalliğinin korunmasında risk oluşturduğu için genelge metinlerinde kültürel değerlerin önemsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Verilen örneklerde de görüldüğü gibi semazen imgesi ve Mevlevîlik ile ilgili unsurlar ticari bir bağlamda kullanılarak ekonomik kazanç elde etmenin bir aracı olmaktadır. Aslında bu kültürel mirasın otantik ve kendi içsel değerinden yola çıkılarak yapılan ticari girişimler, Rumi Vodka ve piyango bileti örneklerinde görüldüğü gibi, mirasa yüklenen ekonomik değerinin kültürel değeri gölgede bırakması suretiyle bu değer türleri arasında gerilim yaratmaktadır. Ayrıca bu gerilimin toplumsal bir boyutu da vardır. Bu boyut “Rumi Vodka” örneğinde görüldüğü üzere bilhassa basında ve sosyal medyada tezahür etmiş, gerek markanın gerekse marka sahibinin basında ve sosyal medyada aldığı tepkiler; törenlerin kültürel ve ekonomik değerleri arasındaki gerilimin nasıl toplumsal bir gerilime evrildiğini göstermiştir.

### Kaynakça

- Ağaoğlu, Y. S. (2013). *Neyzen Selâmi Bertuğ'un Anularından Belgelerle Hazret-i Mevlâna'yı Anma Törenleri (1942-1974)*. Konya: Konya Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Aksüt Çobanoğlu, S. (2022). *İstanbul'daki Mevlevî Sema Törenlerinin Kültür Ekonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı.
- ARAGEM, Mevlevî Sema Töreni. (Çevrimiçi). <http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR-202225/mevlevi-sema-toreni.html>, Erişim: 29.01.2019.
- Âyin-i Şerif Hakkında Genelge. (2017). <https://www.kutso.org.tr/wp-content/uploads/2017/06/52744ayin-i-serif-hakkinda-genelgepdf.pdf>, Erişim: 21.07.2023.
- Bardakçı, M. (2011). Döner Sermayeler. *Habertürk*. 11.05.2011. (Çevrimiçi), <https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/629413-doner-sermayeler>, Erişim: 14.01.2021.
- Bardakçı, M. (2019). Böyle Bir Edepsizlik Karşısında Hiç Çekinmeyin, Ağzınıza Ne Gelirse Söyleyip Rahatlayın!. *Habertürk*. 08.03.2019. (Çevrimiçi). <https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/2396473-boyle-bir-edepsizlik-karsisinda-hic-cekilmeyin-agziniza-ne-gelirse-soyleyip-rahatlayin>, Erişim: 16.01.2021.
- Biletix. (2023). (Çevrimiçi). <https://www.biletix.com/performance/2AP13/021/TURKIYE/tr>, Erişim: 21.07.2023.
- Change.org. (2019). [https://www.change.org/p/rumivodka-rumi-vodkasi-nin-piyasadan-kaldirilmasini-talep-ediyoruz?recruiter=242188321&utm\\_source=share\\_petition&utm\\_medium=twitter&utm\\_campaign=psf\\_combo\\_share\\_message.pacific\\_post\\_sap\\_share\\_gmail\\_abi.gmail\\_abi&utm\\_term=](https://www.change.org/p/rumivodka-rumi-vodkasi-nin-piyasadan-kaldirilmasini-talep-ediyoruz?recruiter=242188321&utm_source=share_petition&utm_medium=twitter&utm_campaign=psf_combo_share_message.pacific_post_sap_share_gmail_abi.gmail_abi&utm_term=)

- psf\_combo\_share\_initial.pacific\_post\_sap\_share\_gmail\_abi.gmail\_abi&recruited\_by\_id=7ebdc490-bf8c-11e4-adf4-231380145d49&use\_react=false, Erişim: 16.01.2021.
- Çam, Ü. (2017). Hiçliğe Yolculuk. *Milliyet*. (Çevrimiçi), <https://www.milliyet.com.tr/gundem/hiclige-yolculuk-2474670>, Erişim: 12.01.2021.
- Defilosoof. (2023). (Çevrimiçi). <https://www.defilosoof.eu/product/rumi-vodka-with-persian-spices/>, Erişim: 21.07.2023.
- Gölpınarlı, A. (1973). *Mesnevî ve Şerhi* (Cilt I). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Haber Vakti. (2019). Yaşasalardı Piyangoya Karşı Çıkarlardılar! Resimleri Piyango Biletlerine Basıldı!. *Haber Vakti*. 16.12.2019, (Çevrimiçi), <https://www.habervakti.com/yaşasalardı-piyangoya-karsi-cikarlardilar-resimleri-piyango-biletlerine-basildi>, Erişim: 19.08.2021.
- Haksever, A. C. (2009). *Modernleşme Sürecinde Mevleviler ve Jön Türkler*. İstanbul: H Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (1976). *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar* (Cilt I). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Heinzelman, K. (2013). İvır Zıvır ve Aura: Arşiv Ekonomisi. *Paha Biçilemez: Kültür, Ekonomi ve Sanatta Değer Kavramı*. (M. Hutter, D. Throsby, Yay. Haz.). (C. Yalçın, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık, 104-120.
- Hutter, M., Throsby, D. (2013). Sanatta ve Kültürde Değer ve Değer Biçme: Giriş ve Genel Bir Bakış. *Paha Biçilemez: Kültür, Ekonomi ve Sanatta Değer Kavramı*. (M. Hutter, D. Throsby, Yay. Haz.). (C. Yalçın, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık, 11-27.
- Hürriyet Kelebek. (2016). Acun'a 383 Bin Lira Ceza. *Hürriyet Kelebek*. 21.05.2016, (Çevrimiçi), <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/acuna-373-bin-lira-ceza-40106962>, Erişim: 29.11.2021.
- Işık, F. Ş. (2015). *Ateşin Aşkı: Semazenî Öldürmek*. (2. b.). İstanbul: Uğur Tuna Yayınları.
- İstanbul Tarihî Türk Müziği Topluluğu Facebook Sayfası. (2021). (Çevrimiçi). <https://www.facebook.com/events/yenikapi-mevlevihanesi/ittmt-ferahfeza-mevlevi-ayin-i-%C5%9Ferifi/2710412749251448/>, Erişim: 21.07.2023.
- Kara, M. (2017). *Metinlerle Günümüz Tasavvuf Hareketleri*. (5. b.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kenesarı, S. (2019). Bir Konya Polisiyesi. *Yeni Haber Gazetesi*. 20.06.2019, (Çevrimiçi), <https://www.yenihaberden.com/bir-konya-polisiyesi-1042308h.htm>, Erişim: 14.12.2021.
- Kitantik. (2023). (Çevrimiçi). [https://www.kitantik.com/product/13580-MILLI-PIYANGO-9-ARALIK-1977-MEVLANA-VUSLAT-MEVLEVI-Y-YARIM-BILET\\_oz8kglk3ogojfaillt?gclid=CjoKCQjw2eilBhCCARIsAGoPf8vGMeZ\\_X1ZfDK3WtCRS4FssE\\_ykNHm5LLe4nI\\_\\_USFPFY82kr5s8SIAaAq3ZEALw\\_wcB](https://www.kitantik.com/product/13580-MILLI-PIYANGO-9-ARALIK-1977-MEVLANA-VUSLAT-MEVLEVI-Y-YARIM-BILET_oz8kglk3ogojfaillt?gclid=CjoKCQjw2eilBhCCARIsAGoPf8vGMeZ_X1ZfDK3WtCRS4FssE_ykNHm5LLe4nI__USFPFY82kr5s8SIAaAq3ZEALw_wcB), Erişim: 21.07.2023.
- Kocaoğlu, E. (2019). Demek Rumi Votka, Öyle mi?. *Merhaba*. 12.03.2019 (Çevrimiçi). <https://www.merhabahaber.com/demek-rumi-votka-oyle-mi-16815yy.htm>, Erişim: 16.01.2021.
- Konya İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Şeb-i Arus. (Çevrimiçi). <https://sebiArus.gov.tr/#>, Erişim: 21.07.2023.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü* (2. b.). (O. Akınhay, D. Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mevlevilik ve Sema Törenleri Hakkında Genelge. (2008). (Çevrimiçi). <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-264305/mevlevilik-ve-sema-torenleri-hakkinda-genelge.html>; <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/44706,06-haziran-2013-sayili-yazi.pdf?o>, Erişim: 21.07.2023.
- Meydan Musiki Topluluğu Facebook Sayfası. (2021). (Çevrimiçi). [https://www.facebook.com/harun.korkmaz.46/posts/pfbidoFThnB5BPe5ShR1NdB3dyQgSvPnoGPuVYA1M8FES5H4tYHotgCSRohx9wYVMeeiUGl?locale=tr\\_TR](https://www.facebook.com/harun.korkmaz.46/posts/pfbidoFThnB5BPe5ShR1NdB3dyQgSvPnoGPuVYA1M8FES5H4tYHotgCSRohx9wYVMeeiUGl?locale=tr_TR), Erişim: 21.07.2023.

- Milliyet. (2004). Semazen Krizi Bitti. *Milliyet*. 15.05.2004. (Çevrimiçi).  
<https://www.milliyet.com.tr/cadde/semazen-krizi-bitti-959832>, Erişim: 29.10.2020.
- Öke, M. K. (2016). *Dervişin Sema Defteri*. İstanbul: Sufi Kitap.
- Özkan, V. (2012). Semazenleri Sermayezenleştirmeyin. *Hakimiyet*. 20.06.2012. (Çevrimiçi).  
<http://www.hakimiyet.com/semazenleri-sermayezenlestirmeyin-23873h.htm>, Erişim: 29.10.2020.
- Özkan, Y. (2019). Hollanda'da 'Rumi' Marka Votka Üreten İş Adamı Türklerin Kendisini 'Tehdit Ettiğini' Söyledi. *BBC News Türkçe*. 04.04.2019. (Çevrimiçi). <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47804953#:~:text=%22d%C4%B1,Hollanda%20makamlar%C4%B1na%20bir%20mektup%20og%C3%B6nderdi,> Erişim: 16.01.2021.
- Özteke, U. (2019). Salla, Salla, Sallayabildiğin Kadar Salla, Meydan Boş.... *Pusul*. 11.03.2019. (Çevrimiçi). <https://www.pusulahaber.com.tr/salla-salla-sallayabildigin-kadar-salla-meydan-bos-9339yy.htm>, Erişim: 16.01.2021.
- Özünel, E. Ö. (2013). 'Yeni Miras'lar ve Uluslararası Sözleşmelerde Sürdürülebilir Kalkınma Stratejileri. *Millî Folklor*. 25/100, 14-30.
- Resmî Gazete. (1925). 677 sayılı Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklarla Birtakım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun. No: 677. *Resmî Gazete*. (13 Aralık 1925). S. 243. (Çevrimiçi). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/243.pdf>, Erişim: 21.07.2023.
- Rumi Beverages. (2023). (Çevrimiçi). <https://www.rumibeverages.com/>, Erişim: 10.08.2023.
- Rumi Vodka Facebook Sayfası. (2019). (Çevrimiçi).  
<https://www.facebook.com/rumivodka/photos/pcb.284374039128974/284373932462318>, Erişim: 16.01.2021.
- Sarıkaya, U. (2013). *İşimdeyim Gücümdeyim 2*. İstanbul: Mürekkep Basım.
- Semazen Ekibi. (2023). (Çevrimiçi). <https://www.semazenekibi.com/>, Erişim: 21.07.2023.
- Seyyar, A. (2007). *İnsan ve Toplum Bilimleri Terimleri Ansiklopedik Sosyal Bilimler Sözlüğü*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Tâhir-ul-Mevlevî. (1963). *Şerh-i Mesnevî* (Cilt I). Konya: Selâm Yayınları.
- Tanrıkorur, C. (2016). *Osmanlı Dönemi Türk Müsikîsi* (4. b.). İstanbul : Dergâh Yayınları.
- Thérond, D. (2009). *Heritage and Beyond*. Strasbourg, European Council: Publishing Editions.
- Throsby, D. (2004). *Economics and Culture*. UK: Cambridge University Press.
- Throsby, D. (2013). Sanatçının Değer Yaratımı: Hector Berlioz ve Symphonie Fantastique Örneği. *Paha Biçilemez: Kültür, Ekonomi ve Sanatta Değer Kavramı*. (M. Hutter, D. Throsby, Yay. Haz.). (C. Yalçın, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık, 77-88.
- Tok, C. (2013). *Aşk-ı Semazen* (E-kitap). İstanbul: Destek Yayınları.
- Top, H. (2008). *Mesnevî-i Ma'nevî Şerhi – İlk 1001 Beyit*. Konya: Tablet Yayınları.
- Ulaş, S. E. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. (A. B. Güçlü vd., Haz.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ulunay, R. C. (2003). İhtifal mi, Panayır mı?. *Refî Cevad Ulunay'ın Mevlâna, İhtifaller ve Konya Üzerine Yazıları*. (M. Özcan, Haz.). Konya: T.C. Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları. 59-60.
- Uzel, N. (2011). Mevlevîlik Soytarılık Değildir. 16.09.2011. (Çevrimiçi),  
<https://nezihuzel.net/2011/09/16/mevlevilik-soytarilik-degildir/>, Erişim: 05.01.2021.
- Uzun, H. (2018). Günümüzde Performans Etkinliği Olarak Mevlevî Semâsı. 9. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi: Gelenek Görenek ve İnançlar*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. 369-380.

Yenimesaj.com. (2004). Semazenler de 'Korsan'a Karşı. *Yenimesaj*. 24.12.2004. (Çevrimiçi).  
<http://www.yenimesaj.com.tr/semazenler-de-korsana-karsi-H1106883.htm>, Erişim:  
29.10.2020.



## 42. Ebu'l-Leys Semerkandî'ye atfedilen El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî adlı eserde yer alan kadın sufi menkıbeleri ve bu menkıbeler üzerine değerlendirmeler

Halime ÇAVUŞOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Çavuşoğlu, H. (2023). Ebu'l-Leys Semerkandî'ye atfedilen El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî adlı eserde yer alan kadın sufi menkıbeleri ve bu menkıbeler üzerine değerlendirmeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 703-728. DOI: 10.29000/rumelide.1342232.

### Öz

Anadolu sahasında verilen ilk eserler, tercüme, telif-tercüme, adaptasyon şeklinde olup genellikle insanları dinî, ahlaki olarak eğitmek maksadıyla manzum veya mensur olarak kaleme alınmış eserlerdir. Bu çalışmada ele alınıp tanıtılacak olan eser de bu nitelikleri haiz tercüme bir eserdir. Ebu'l-Leys Semerkandî'ye atfedilen "El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî" başlıklı eser, mukaddime bölümünde Farsçadan Türkçeye aktarılmış tercüme bir eser olarak tanıtılmaktadır. Hedef kitlelerini, menkıbeler yoluyla eğitmeyi, bilgilendirmeyi ve yetiştirmeyi amaçlayan eser, yirmi bölümden oluşmaktadır. Her bölümünde on bağımsız menkıbenin yer aldığı eserde toplam iki yüz menkıbe bulunmaktadır. Bu menkıbelerin içerisinde özellikle kadın sufi menkıbeleri ayrı bir bölümde ve ayrı bir başlık altında ele alınmış ayrıca eserde yeri geldikçe anlatılmak istenen konuya uygun kadın sufi menkıbelerine yer verilmiştir. Kaynaklarda isimleri geçen kadın sufilerin ve isimleri zikredilmeyen keramet sahibi Allah dostlarının menkıbelerinin yer aldığı bu bölüm "Avretler Kerâmetindedir" şeklinde başlıklandırılmıştır. Bu bölümde toplam on kadın sufi menkıbesi yer almaktadır. Eserin muhtelif bölümlerinde bulunan kadın sufi menkıbeleri de değerlendirildiğinde toplamda yirmi yedi kadın konulu menkıbe tespit edilmiştir. Bu çalışmada hem "Avretler Kerâmetindedir" başlığı altında yer alan kadın sufi menkıbeleri hem de eser üzerinde yapılan inceleme çalışmaları neticesinde yeri geldikçe ele alınan kadın sufi menkıbeleri derlenecek, aynı zamanda da üzerinde çalışılan nüshada yer alan kadın sufi menkıbelerinin transkripsiyonlu metinleri verilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Kadın sufiler, menkıbe, tercüme, mensur eser

## Sufi women legends in the work titled El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî, attributed to Ebu'l-Leys Samerkandî and their analysis

### Abstract

The first works given in the Anatolian field are in the form of translation, copyrighted-translation, adaptation, and are generally written in verse or prose with the aim of educating people religiously and morally. The work that will be discussed and introduced in this study is a translated work that has these qualities. The work titled "El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî" attributed to Ebu'l-Leys Semerkandî is introduced as a translated work translated from Persian into Turkish in the introduction section. The work, which aims to educate and inform its target audience through legends, consists of twenty chapters. There are two hundred legends in total

<sup>1</sup> Doç. Dr., Erzurum Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Erzurum, Türkiye), cavusogluhalime@erzurum.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8717-5679 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342232]

in the work, which includes ten independent legends in each section. Among these legends, especially the women's Sufi legends are discussed in a separate chapter and under a separate title, and also the women's Sufi legends, which are suitable for the subject to be explained, are included in the work. This section, which includes the legends of the female Sufis whose names are mentioned in the sources and the dear servants of Allah who have miracles whose names are not mentioned, is titled as "Avretleri Kerametinde". There are a total of ten female Sufi legends in this section. When the women's Sufi legends in various parts of the work are evaluated, a total of twenty-seven women's legends have been identified. In this study, both the women's Sufi legends under the title of "Avretler Kerâmetindedir" and the women's Sufi legends, which are discussed as a result of the studies on the work, will be compiled, and at the same time, the transcribed texts of the women's Sufi legends in the manuscript will be given.

**Keywords:** Sufi women, legend, translation, prose work

## Giriş

İslâmî dönem anlatı metinlerinin en önemlilerinden biri olan ve tasavvufun etkisiyle hicri üçüncü yüzyıldan itibaren yazılmaya başlanan, zamanla bugünkü anlamını kazanan menkıbeler, kısa ve hikmetli metinler olup velilerin hayatlarına dair bilgilere, onların kerametlerine yer verildiği için biyografik yönleri de olan kısa hikâyelerdir. TDK sözlüğünde "Din büyüklerinin veya tarihe geçmiş ünlü kimselerin yaşamları ve olağanüstü davranışlarıyla ilgili hikâye; olağanüstü olaylarla ilgili anlatı", olarak tanımlanan bu tür, çeşitli kaynaklarda dinî-didaktik-ahlaki yönü, olağanüstü olayları konu edinmesi, din büyükleri etrafında şekillenmiş olması ve muhtevası itibariyle halkın hafızasında yer edinen kısa ve etkileyici metinler olması noktalarına dikkat çekilerek şu şekillerde tanımlanmıştır:

"Din büyüklerinin, kahramanların ve târihî şahsiyetlerin üstün vasıflarını, ahlâkî meziyetlerini, olağanüstü iş ve davranışlarını destânî-efsânevî bir üslûpla anlatan fıkra, hikâye vb." (Ayverdi, 2010: 797).

"Bir zatın fazl u meziyetine delalet eden fıkra ve bundan bahs eden makale ve risale-i medhiyye." (Şemseddin Sami, 2015: 1171).

"Çoğu tanınmış veya tarihe geçmiş kimselerin ahvâline ait fıkralar, hikâyeler." (Devellioğlu, 1998: 615).

"Evliyaların hayatlarının anlatıldığı eserler. Bu eserler velilerin kerametlerini, hikmetli sözlerini, hallerini, yaşayışını anlatır. Gaye dinleyenlerde aşk uyandırmak, kalplerde çerağ yakmaktır." (Cebecioğlu, 2009: 426).

"... tasavvuf anlayışının bir yansıması olarak velilerin kerametlerinin, İslam'ın iyilik, doğruluk, hakikat mesajlarının, din büyüklerinin hikmetlerinin hikâye edildiği kısa, öz, hikmetli anekdotlar, fıkralar, hikâyeciklerdir." (Tosun, 2017: 267).

"... din büyüklerinin izhar ettikleri kerametleri anlatan küçük hikâyelerdir." (Güzel, 2014: 440).

"Velilerin menkıbelerinin, örnek hal ve hareketlerinin, yaşama şekillerinin anlatıldığı; söz ve tavsiyelerinin nakledildiği eserler; velayetnâme." (Uludağ, 2012: 423).

Ocak, menkıbeleri edebî tür olarak masal, efsane, destan gibi olağanüstü olaylar etrafında şekillenen türlerle beraber değerlendirmiş; fakat konusunun gerçek kişiler olması, bu gerçek kişilerin yaşadıkları yer ve zamanın belli olması bununla beraber menkıbelerin yarı mukaddes addedilmesi ile diğer türlerden ayrıldığına değinmiştir. Edebî kayıdan uzak olarak oluşturulmuş bu metinleri “Evliya menkıbelerinin önemli bir kısmı, tam bir hikâye yapısını göstermeyen, tek bir vak'ayı nakleden kısa anlatımlardır. Bu anlatımlar dinî ve mistik bir çerçeve içinde cereyan ederler. Maksat çoğu zaman didaktik olduğu için ifade ve üslup zenginliğine rastlanmaması tabiidir.” (Ocak, 2010: 33) şeklinde değerlendirmiştir.

Ocak, diğer türlerden ayrışan yönünü, üslup ve tekniğini de dikkate alarak evliya menkıbelerinin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Kahramanları gerçek ve mukaddes kişilerdir.
2. Olayların belirli bir yeri ve zamanı vardır.
3. Sırf eğlenmek, bir eşyanın yahut tabiat olayının izahını yapmak için uydurulmuş metinler değildir. Gerçek olduğuna inanılır.
4. Yarı mukaddestirler ve bir doğma gibi kendilerini kabul ettirirler.
5. Konu edindikleri velî hayatta iken de öldükten sonra da meydana gelebilirler.
6. Biçim olarak son derece kısa ve sade bir anlatım tarzına sahiptirler. (2010: 33).

Menkıbeler, konuları, dil ve anlatımı, içinde barındırdıkları olağanüstü unsurlar dolayısı ile İslam coğrafyasında en çok rağbet gören eserlerin başında gelmektedir. Bir mesajı aktarmak veya bir hikmeti dile getirmek amacıyla meydana getirilen bu eserler, temellendiği kerametler vasıtasıyla dinin insanlara anlatılması ve sevdirmesi noktasında halk için önemli kaynaklar olmuşlardır. “Ama zamanla evliya kerametleri yüzyıllar boyunca halk nezdinde de çoğaltılıp zenginleştirilerek dinin bir parçası haline getirilmiştir. Kuşkusuz bu kerametlerin önemli bir kısmı, dini insanlara anlatmak, sevdirmek amacına matuf olarak var olmuşlardır. Eğitici, yol gösterici bir mesaj taşıyan menkıbeler, asıl olarak şeyhi yüceltme ve onun tasarruflarını ortaya koyma amacı taşır.” (Tosun, 2017: 269).

Bu özellikleri haiz menkıbelerin bâblar şeklinde çeşitli konu başlıklarına ayrılarak aktarıldığı eserlerden biri de çalışma konusunu teşkil eden “El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî” başlıklı eserdir. Eser, 20 bâbdan oluşmaktadır ve her bâbda on hikâye bulunmaktadır. Eser, toplamda iki yüz hikâyeden oluşmaktadır. Bu kısa hikâyeler aslında kısa anekdotlar şeklinde olup birer dinî menkıbe özelliği taşımaktadır. Sade bir üslupla kaleme alınmış olan bu eserin Farsçadan tercüme olduğu, eserin mukaddime bölümünde ifade edilmektedir. Bu bölümünde eserin yazılış sebebi ve tümünde yer alan 20 bâbın isimleri de belirtilmiştir. Yazar, eserin yazılış sebebinin de anlatıldığı mukaddime bölümünde, zamanın ahir zaman olduğuna, insanların Allah'ın buyruklarından uzaklaştığına, büyük günahların aşikâr bir şekilde işlendiğine değinerek ahir zaman halkından sakınıp geçmiş din büyüklerinin, şeyhlerin ahlakını benimseyip onların yolundan gitmeyi tavsiye eder. Çünkü ifadeye göre din büyüklerinin ve evliyaların menkıbelerinden daha üstün bir şey yoktur. İşte bu durumda iyileşme ve düzelmenin ancak din büyüklerinin hikâyelerine kulak tutmakla olacağı ifade edilir. Yani eserin mukaddime bölümünde bâblar halinde anlatılmış menkıbelerin insanların iyiye ve doğruya yönelmesi için bir vasıta olduğuna değinilmiştir. Eserin mukaddime bölümü şu şekildedir:

**[1b] El-Ĥikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî**

Bismi'llâhi'r-raĥmâni'r-raĥîm

Ĥamd ü şenâ vü sipâs ü minnet ol ĥâliqadur ki dünyâ vü âĥiret ve âsmân u zemîn ve 'âlem-i şuġrâ vü kübrâ anuñ ĥükmüyle yaradıldı ve daĥı 'âlem ü âdem anuñ cüdıyla mevcüd oldu. Melik-i kâmrân ü kâmyâb oldur. Ġayb bilici ve 'ayb örtici oldur. Ve daĥı ĥalk-ı 'âlemi ni' metiyle besleyen oldur ve günâhları raĥmet ile yarlıġayan oldur. Bîr ü bârdur, ferd-i bî-hemtâdur. Dâñâ-yı bî-naẓîrdür, pâdişâh-ı bî-vezîrdür ve daĥı şerîkden ve şübheden ve oġuldan ve kıızdan münezzehdür. Evvelüñ evvelidür, âĥirüñ hem âĥiridür. Mişli vü mânendi yoġdur. Zamândan ve mekândan münezzehdür. Nicedür ve qandadır dimekden ve aşıġa mıdur ve yukarı mıdur dimekden [yimekden] içmekden ve oturmakdan ve turmakdan münezzehdür. İraqdaġını yaġındaġı gibi görür. İştüġü [2a] ve gördüġü ġulaġla ve gözle degil niteligini kendü bilür ancak dükeli 'âlem ol sultâna muĥtâcdur. Ol ĥiç kimesneye muĥtâc degildür. Dükeli 'âlemi ol dimakile yaradı. Yardımsuz âletsüz ve 'âlem yoġ iken ol var idi. Ve girü 'âlem yoġ olursa ol bâġî qalırsadur. Yaradan ve rızkın viren, öldüren ve dirgüren oldur. Yırde ve gökde anuñ ĥükmünden taşra ĥiç nesne yoġdur. Ve durüd u şalavât ol server-i kâyinât ve meĥar-i mevcüdât ve eşref-i maĥlûkât ve raĥmet-i 'âlemiyân ve şafvet-i âdemiyân ve resül-i müctebâ [vü] murtaẓâ Muĥammed Muştafa şallallâhu 'aleyhi vesellem üzerine olsun ve anuñ âli ve aşġâbı ve ezvâcı ve etbâ'ı üzerine olsun ki peygâmblerüñ memdühıdır ve günâhkârlaruñ şefî'idür ve Allahu Te'âlâ Ĥazreti'nüñ Celle ve 'Alâ sevgili ġulıdır ve ĥaġ peygâmberidür ve cemî' yaradılmışuñ ulusıdır. Ĥamd 'âlemi anuñdur. Kitâbı Ĥur'an'dur. Dükeli kitâblaruñ ulusıdır. Ĥaġ Te'âlâ Ĥazretinüñ sözüdür. Noġtalı ĥarfinde on beş şevâb noġtasız ĥarfinde on şevâb ola [2b] her şevâb Uĥud Taġı'ndan ağır ola. Ĥur'an oġuyanlara Ĥaġ Te'âlâ va'de eylemişdür ve daĥı yüz biñ yigirmi dört biñ peygâmbler ve üç yüz on üç mürseller yüz dört pâre gökden inmiş kitâblar ol Muĥammed ululuġına ve şerî'at görklülüġine ve ümmeti daĥı dükeli ümmetden yegligine tanıġdur. Ve Ĥaġ Subĥânehu ve Te'âlâ ĥalkı yaradı ġudret ile ve emr itdi ve müzeyyen ġıldı tã'atle ve ma'şiyetden nehy itdi muĥabbetle. Pes va'de itdi muĥî'ere şevâbla ve derecâtla, 'aşîleri ġorġutdı 'azâbla ve 'ikâbla. Pes Ĥaġ Te'âlâ'nuñ ġavli ĥaġdur ve va'desi râsıtdur ve ĥalka vâcibdür ki Tañrı'dan ġorġalar ve ma'şiyetden sakıñalar ve anuñ tã'atına ve ĥizmetine dürişeler ve renc ü zaĥmet çekeler ve dünyâ ni'metlerine aldanmayalar. Âĥiret ni'metlerinden maĥrûm olub tãmu 'azâbına giriftâr olub yanmayalar. Ve bu rüzġârda ki biz giriftâr olmuşuz iġen ceĥd itmek gerek. Zîrâ âĥir zamân olmuşdur. Ehl-i fesâd ġuvvet ü şevket tutmuşdur ve ĥalkuñ arasında günâh-ı kebâyir âşikâr olmuşdur. Hemân evliyânuñ [3a] güftârı ve şerî'atuñ resmi ġalmışdur ve her ki dîni şaġlamak isterse şimdiki ĥalâyıġdan iġtirâz ideler. Anlara uymayalar. Ve ol geġmiş meşâyihüñ sîretlerin gözedeler ve anlaruñ gitdüġü yola gideler. Tã anlaruñ erdüġü yire ireler. Ĥiç kimesneye işşılı ve menfa'atlı pîrler ĥikâyetinden ve evliyâ menâġıbından yigrek nesne yoġdur. Zîrâ 'ulemâ-yı dîn eyitmışlerdür. Eger bir ĥasta 'ilâc bulmasa tîzde helâk olur. Pes imdi dîñüñ 'ilâcı pîrlere ĥikâyetin işidüb ġulaġ dutmaġdur. Ve daĥı 'ulemâ-yı dîn eydürler: Her kim günde Ĥur'an'dan yidi âyet oġumasa ve evliyâ sözün diñlemese anuñ gönli ġarâr duta ma'şiyet itmege ve daĥı Ĥazreti Resül şallallâhu 'aleyhi vesellem buyurur ki "*El-ġalbu'l-ġâsî ba'idün minellâhî*" ya'nî ġatı gönli irâġ olur Ĥaġ'dan, meġer irişe tevbe ve istiġfâr. Pes bu kitâb şeyĥu'l-şuyûĥ Ebu'l-Leys Semerkandî te'lîf itdi, Parsî diliyle. Ben za'îf naĥîf müznib muĥtâc ilâ raĥmetullâh, gördüm, heves itdüm, Türkiye dönderdim. Ol velîñüñ ĥimmetiyle ve Allah Te'âlânuñ [3b] yardımıyla ve 'inâyetiyle tamâm ola inşâallâhu te'âlâ. Tã ki bu mücrim kemîne'î du'âda añalar, unudılmaya. Ve ol velîñüñ ĥimmetinden maĥrûm ġalmaya. Bu kitâb yigirmi bâb olmuşdur. Her bâb on ĥikâyetdür. Sercümle iki yüz ĥikâyetdür.

Bâb-1 Evvel: Ĥelâl yimekde ve ĥelâl giymekdedür.

Bâb-1 Şâni: Nefse riyâzet getürmekdedür

Bâb-1 Şâliş: Tañrı'nuñ 'ibâdetinde ceĥd itmekdedür

Bâb-1 Râbi' Tañrı'dan kırkub ve günâhından ötüri ağlamağdadur

Bâb-1 Hâmîs: Dilini küfürden şaklamağdadur<sup>2</sup>

Bâb-1 Sâdis: Tevbe idicilerün velâyetündedür

Bâb-1 Sâbi': Evliyânun kerâmetindedür

Bâb-1 Şâmin: Du'â ki iderler derhâl kabûl olduğındadır

Bâb-1 Tâsi': Birbirinün gönünden kiçi bilmekdedür

Bâb-1 Âşir: Tañrı'ya tevekkül idüb hiç kimseden kırkmamağdadur

Bâb-1 Hâdî' Aşer: Cömerdler hikâyetindedür

Bâb-1 İsnâ' Aşer: Velîlerün zühdündedür

Bâb-1 [4a] Şâliş' Aşer: Avretler kerâmetindedür

Bâb-1 Râbi' Aşer: Oğlancıklar hikâyetindedür

Bâb-1 Hâmîs' Aşer: Azâdsuz kullarun kerâmetindedür

Bâb-1 Sâdis' Aşer: Dervîşler hikâyetlerindedür

Bâb-1 Sâbi' Aşer: Dermândelere Tañrı'dan meded irdiğündedür

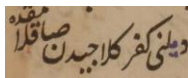
Bâb-1 Şâmin' Aşer: Evliyânun vefâtındadır

Bâb-1 Tâsi' Aşer: Evliyâ öldüğünden sonra gördiğündedür

Bâb-1 İşrûn: Perâkende hikâyetlerdedür

Bâb isimlerine de bakılacak olursa eserde, dinî nasihat ve öğütlerin, belli başlıklar altında düzenlenerek evliya kerametleri ve yaşantısı örnekleminde menkıbeler vasıtasıyla anlatıldığı, muhatabını iyiye ve doğruya yönlendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Eserde yer alan menkıbeler hikâye başlığını taşımaktadır. Eserde, Hz. Ebubekir, Hz. Ömer, Hz. Osman, İbrahim Edhem, Zünnûn-ı Mısırî, Mansur-ı Ammar, Hasan-ı Basrî, Cüneyd-i Bağdâdî, Bayezid-i Bestâmî, Selman-ı Farisî gibi pek çok din büyüğünün ismi zikredilerek ya da evliyalardan bir er, Benî İsrâil zamanında bir er/hatun gibi isim zikredilmeden onların kerametlerine ve yaşantısına dair menkıbeler anlatılmaktadır.

## El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî Adlı Eserin Nüşa Hususiyetleri

<sup>2</sup> Başlık nüshada  şeklinde geçmektedir.

Yukarıda mukaddime bölümünde zikredildiği üzere eser, Farsçadan tercüme bir eserdir ve yapılan taramalar neticesinde eserin Farsça ve Türkçe olmak üzere iki versiyonu söz konusudur. Esere kaynaklık eden Farsça versiyon nüshaları ve Türkçe çeviri nüshaları üzerine ilk ve ayrıntılı çalışma Selahattin Olcay'ın “Ebu'l-Leys Samerkandî Tezkiretü'l Evliyâ Tercümesi” isimli çalışmasında verilmiştir. Bu çalışmada eserin üç adet Farsça ve bir adet Türkçe nüshasından bahsedilmektedir. Farsça nüshalardan birincisi Kâtip Çelebi'nin Keşfü'z-Zünûn'da kaydetmiş olduğu “Hikâyât-ı Sâlihîn” adlı nüshadır. İkincisi British Museum'da 3207 numarada kayıtlı nüshadır. Üçüncü nüsha ise Tokat Maarif Kütüphanesi'nde kayıtlı olan nüshadır. Bu çalışmada, eserin o dönemde tespit edilebilen tek Türkçe nüshasının da British Museum'da 8387 numarada kayıtlı bulunan “Tezkiretü'l Evliyâ” adlı eser olduğu ifade edilmektedir.<sup>3</sup>

Olcay'ın ilgili çalışması da incelendiğinde “Tezkiretü'l Evliyâ” isimli tercüme eserin bir nüshasının da “El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî” ismi ile kayıtlı çalışma konusu eser olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe versiyonunun bir diğer nüshasının ise Nursaç Arslan tarafından yüksek lisans tezi olarak ilk 61 varasının çalışıldığı “Tercüme-i Cami'u'l-Hikâyât Li-Samerkandî” başlıklı metin olduğu belirlenmiştir. Bu nüsha, Hacı Selim Ağa Yazma Eserler Kütüphanesi'nde 390 numarada kayıtlıdır.<sup>4</sup>

Bu noktada eserin Türkçe versiyonunun şu anda tespit edilebilen üç nüshası bulunmaktadır.<sup>5</sup> Çalışma konusu eserin nüsha hususiyetleri ise şöyledir: Nüsha İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Kütüphanesi, Suna ve İnan Kırac Vakfı Yazmalar Koleksiyonu, Yz\_000036 numarada kayıtlıdır. Kütüphane katalogunda eser ismi “El-Hikâyât Tercümesi” olarak kaydedilmekle beraber eserin başlığı “El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî” olarak yazılmıştır. Eser 129 varak olup her sayfada 15 satır bulunmaktadır. Nestâlik hatla yazılan eser 205x145, 140x80 mm büyüklüğündedir. Eserde, eserin mütercimine, müstensihine dair bir bilgi bulunmamakla birlikte istisah tarihi de yer almamaktadır. Yalnız eserin sonunda 129b'de bir ilaç terkibi yer almaktadır. Terkinin altında “Bu kitab Mustafa Ağa'nındır” şeklinde bir ifade ve onun altında da 7 Muharrem 1168 tarihi bulunmaktadır. Bu ifadenin ve ilaç terkininin boş olan sayfaya sonradan yazıldığı, yazı şeklinden de anlaşılmaktadır.

Bu nüshanın 1a sayfasında “Tercüme-i Ebu'l-Leys-Samerkandî Rahmetullahi Aleyh” ifadesi yer almaktadır. Eser bu nüshada 1b sayfasında başlar.

Eserin başlangıcı:

El-Hikâyâtü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî

Bismillâhirrahmânirrahîm

<sup>3</sup> Nüshalar hakkında geniş bilgi için bk. Selahattin Olcay, *Ebu'l-Leys Samerkandî Tezkiretü'l Evliyâ Tercümesi İnceleme-Metin-İndeks*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1965.

<sup>4</sup> Nüsha hakkında geniş bilgi için bk. Nursaç Arslan, *Tercüme-i Cami'u'l-Hikâyât Li-Samerkandî*, (Yüksek Lisans Tezi), Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, 2019.

<sup>5</sup> Bu bilgilere ek olarak Âşık Ahmed'in *Câmi'u'l-Ahbâr* adlı eserinin Deşti dildeki bir mensur tezkiretü'l-evliyânın manzum bir çevirisi olduğu kaynaklarda ifade edilmektedir. Eser üzerine yapılan çalışmalar dikkatle incelendiğinde Deşti dildeki bu mensur eserin de çalışmamıza konu olan eserin bir başka versiyonu olabileceği kanaatine varılmıştır. Eser hakkında geniş bilgi için bk. Muhittin Eliaçık, *Âşık Ahmed'in Câmi'ü'l-Ahbâr'ı*. 2 C. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, 1998; Âmil Çelebioğlu “Âşık Ahmed'in *Câmi'ü'l-Ahbâr* Adlı Manzum Tezkiretü'l-Evliyâ'sı”. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun *Hâtırasına Armağan XXIII* (1-2). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay., 1985, 171-187; Saim Keskin, Muhittin Eliaçık'ın “Âşık Ahmed'in *Câmi'u'l-Ahbâr'ı*” adlı Doktora Tezi, Erdem, C. 14, S. 40, 2002, 361-391.

Ebu'l-Leys Semerkandî'ye atfedilen El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî adlı eserde yer alan kadın sufi menkıbeleri ve bu menkıbeler üzerine değerlendirmeler / Çavuşoğlu, H.

Ḥamd ü şenā vü sipās ü minnet ol ḥālīkadur ki dünyā vü āḥiret ve āsmān u zemīn ve ʿālem-i şuḡrā vü kübrā anuñ ḥükmüyle yaradıldı ve daḡı ʿālem ü ādem anuñ cüdiyla mevcūd oldu.

Eserin Sonu:

Temmeti'l-kitāb bi ʿavni'l-meliki'l-vehhāb ve ḥüsni tevfiḡihi ve şallallāhu ʿalā seyyidina Muḥammed ve ālihi ve şaḡbihi ecmaʿīn

Yā nāziran fihi hel billāhi merḡamet ʿale'l-muşannaf ve istiḡfār li şāḡibihi ve uṭlub li nefsik min ḡayri turidü bihā min baʿdi zālike ḡufrāne'l-kātibih.

Eser, nestâlik hatla kaleme alınmış olup başlığı, bölüm başlıkları, hikâye başlıkları, ayet ve hadisler kırmızı mürekkeple yazılmıştır ve nüshada eksik bir sayfa yoktur. Baştan 30b sayfası da dahil olmak üzere metin üzerinde bazı kelimeler numaralandırılmış ve bu kelimeler derkenarda açıklanmıştır. Yani metin içerisinde bir sözlük yapılmıştır.

### Eserin yazarı hakkında

Eserin mukaddime bölümünde, eserin aslının Ebu'l-Leys Semerkandî'ye ait olduğu belirtilmiştir. Fıkıh, tefsir, hadis, akait gibi dinî ilimlerde yetkin ve bu alanlarda yazdığı eserlerle tanınan Ebu'l-Leys Semerkandî, hicri dördüncü asırda yaşamıştır.

“Ebü'l-Leys es-Semerkandî özellikle vaaz, nasihat ve ilmihal türündeki eserleri sayesinde İslâm dünyasında en çok tanınan âlimlerden biri olmuştur. Gerek telif ettiği gerekse şöhretinden dolayı kendisine izâfe edilen birçok eser Endülü's'ten Endonezya'ya kadar yayılmış ve asırlar boyunca İslâm dünyasının birçok bölgesinde müslüman toplumların İslâm anlayışlarını ve dinî hayatlarını derinden etkilemiştir.” (Yazıcı, 2009: 473).

Kaynaklarda ona ait eserlerden ayrıntılı bir şekilde bahsedilmektedir. Ona ait olduğu kesin olan eserlerin yanı sıra kütüphanelerde ona nispet edilen eserlerin varlığı da bilinmektedir. “Bunların bir kısmı eserlerine ait bölümlerden ibarettir, bir kısmının ise Ebü'l-Leys'e aidiyeti şüphelidir.” (Yazıcı, 2009: 473). Bu eserlerden bir tanesi de yukarıda tespit edilebilen nüshalarını zikrettiğimiz “El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî” adlı eserdir. Bu eserin mukaddime bölümünde Ebu'l-Leys Semerkandî'den tercüme edildiğine dair verilen bilgi dışında herhangi bir veri yoktur. Ebu'l-Leys Semerkandî özelinde yapılmış olan çalışmalarda da ona ait böyle bir eserin varlığından bahsedilmemektedir. Ayrıca kaynaklarda Ebu'l-Leys Semerkandî'nin eserlerini Arapça yazdığına dikkat çekilmiştir. Fakat çalışma konusu olan bu eser Farsçadan tercüme edilmiştir. Yine Olcay Tezkiretü'l-Evliyâ adlı eserin aslı üzerinde değerlendirmelerde bulunurken bu eserin Yâfi'nin “Ravzu'r-Reyyâhîn fi-Hikâyâti's-Sâlihîn” adlı eserine sonradan yapmış olduğu 200 hikâyeden oluşan muhtasar ilaveden türemiş olabileceği görüşünü de ortaya koymuştur. “Şu hale göre, incelemekte olduğumuz eserin de Ravz ar-rayâhîn fi hikâyât as-sâlihîn'in kısaltılmış şekli esas alınarak, bir başkası tarafından tertib edilmiş olması muhtemeldir. (Olcay, 1965: 11). Ravzu'r-Reyyâhîn fi-Hikâyâti's-Sâlihîn adlı eser Gelibolulu Mustafa Muslihuddîn Sürûrî ve Müezzinzâde Ahmed Çelebi tarafından Türkçeye tercüme edilmiştir. Bu eserler üzerine yapılan çalışmalar<sup>6</sup> incelendiğinde eser, tertip özellikleri bakımından bâblara ayırma söz konusu olmadığı için çalışmaya konu eser ile bir benzerlik

<sup>6</sup> Ayrıntılı bilgi için bk. Ali Rıza Kaşeli; Bekir Sırmabıykoğlu, Ravdu'r-Reyâhîn fi Hikâyeti's-Sâlihîn Salihlerin Hikâyeleri, İlk Harf Yayınevi, 2011, İstanbul; Rıdvan Kabak, Gelibolulu Muslihuddîn Mustafa B. Şaban Sürûrî'nin Ravzu'r-Reyyâhîn Fî-Hikâyâti's-Sâlihîn Tercümesi Adlı Eseri (İnceleme-Metin), Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 2017.

taşımamaktadır. Tematik olarak din büyükleri ve evliya menkıbelerini anlatması bakımından bir benzerlik taşısa da çalışmamıza konu olan “El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî” başlıklı eserde yer alan kadın sufi hikayeleri Ravzu'r-Reyyâhîn'de yer alan kadın sufi menkıbeleri ile karşılaştırıldığında bire bir benzerlik ve uygunluk söz konusu değildir. Hatta menkıbelerin konuları da aynı değildir. Diğer taraftan bunun gibi din büyükleri ve evliyaların menkıbelerini anlatan eserlerin aynı kaynaklardan besleniyor olması dikkate alındığında bu tarz benzerliklerin olması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda elde edilen bilgiler ışığında çalışma konusu eserin Ebu'l-Leys Samerkandî'ye aidiyetine dair net bir bilgiye ulaşılamamıştır.

### **El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî Adlı Eserde Yer Alan Kadın Sufi Menkıbeleri ve İşlenen Konular**

Yirmi bâbdan oluşan “El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî” adlı eserde yukarıda zikredildiği gibi pek çok din büyüğünün ve evliyanın menkıbelerine yer verilmiştir. Eserin on üçüncü bâbı ise kadın sufilere, din büyüklerine ayrılmış ve bu bâba “Avretler Kerâmetindedir” şeklinde bir başlık açılmıştır. Bu başlık altında İslamiyet sonrası yaşamış kadın sufilerle ilgili menkıbelere, kısa anlatılara yer verilirken, isimleri zikredilmeyen kadınlar ve onların kerametleri ile İslamiyet sonrası dönemde yaşamamış olan, ismi de belli olmayan, sadece dönemi ve yaşadığı yerin (Hz. İsa zamanında, Benî İsrâil zamanında gibi) zikredildiği Allah dostu kadınların hikmetli olaylarına dair anlatılara da yer verilmiştir. On üçüncü bâbın ilk hikâyesi olarak Hz. İsa'nın annesi Meryem, Firavun'un eşi Asiye ve Hz. Muhammed'in eşi Hatice'nin cennetteki mekanlarını anlatan Hz. Muhammed'in Miraç Gecesi gördüklerine dair bir rivayete yer verilir. Müellifin ilk olarak onları zikrederek bölümüne başlaması kadın sufilerin, din büyüklerinin mertebelerine dair okuyucunun çıkarımında bulunmasına da yardımcı olmaktadır. Nitekim Enes b. Mâlik tarafından nakledildiğine göre, Hz. Peygamber (sav) şöyle buyurmuştur: “Yeryüzü kadınlarından İmrân'ın kızı Meryem, Huveylid'in kızı Hatice, Muhammed'in kızı Fâtıma ve Firavun'un karısı Âsiye (örnek olarak) sana yeter. (T3878 Tirmizî, Menâkıb, 61)” (Diyaret İşleri Başkanlığı, 2020: 145). Yine Ali b. Ebû Tâlib'den (ra) nakledildiğine göre, Hz. Peygamber (sav) şöyle buyurmuştur: “(Kendi döneminin) en hayırlı kadını Meryem'dir. Hatice de (kendi döneminin) en hayırlı kadınıdır (B3815 Buhârî, Menâkıbü'l-ensâr, 20) (Diyaret İşleri Başkanlığı, 2020: 91).” Bölümün kadınların en hayırlısı ve en faziletlisi olarak işaret edilen kadınlarla başlatılması hadislerde de ifade edilen bu öneme binaen olmalıdır.

“Rabia'ya atfen: “Eğer bir kadın Hak yolunda yürür ise o artık ‘kadın’ olarak vasıflandırılmaz” denmiştir. Böyle bir kadın, artık tabirin marûf şekliyle “er”dir (Arapçada recül, Farsçada merd); “er” kelimesinin kullanılması, kadının tasavvufî nazariye ve ameliye içindeki rolünü kavramakta diğer bir müşkülâtı ifade eder. Lâkin “er” tabiri cinsiyetine bakılmaksızın Hakk'a ciddiyetle yönelen her insan için kullanılabilir.” (Schimmel, 2011: 23). Bu noktada Hak yolunun erlerinin hikâyeleri olarak bu kadın sufi menkıbeleri değerlendirilmelidir. Zira çoğu menkıbede bu kadın sufilerin dönemin erkek sufilerine, âlimlerine yaşamları ile ders verdiği anlatılmakta hatta kimi erkek sufilerin, âlimlerin menkıbelerinde geçen kadın sufilerin sohbetlerine iştirak ettiklerine değinilmektedir. Yer yer bu kısa anlatılarda bir görünüp bir kaybolan Allah dostu kadınlar da zikredilir. “Tasavvuf tabakatına ve evliya menkıbelerine dair yazılan eserlerden öğrendiğimize göre büyük sûfilerin çoğu kendilerini uyaran ve Hakk'a giden yolu gösteren maneviyat âleminin esrârengiz kişilerine bazen sahillerde, bazen nehir kenarlarında, sazlıklarda, bazen sahralarda, bazen Benî İsrâil çölünde, bazen dağ başlarında, bazen de Cebel-i Likam'da rastlarlar. Onlardan öğüt ve feyz alırlar. Bunlar bir görünür, bir kayıplara karışır, sırta kadem basarlar.” (Uludağ, 1995: 86). Örneğin, çalışma konusu eserde Süleymân-ı Dârânî'ye Beytü'l-Makdis'e giderken yardım eden kız üzerine aktarılan menkıbede (Hikâyet 18) de bir görünüp bir kaybolan



keramet sahibi kız bu özelliklere sahiptir. Yine Câmî'nin *Tezkiretü'l-Evliyâ'sında* vaktin kutbu ve tasavvuf ehlinin hükümdarlarından olarak tanıttığı Zünnûn Mısrî ile ilgili menkıbelerde de bu şekilde bir görünüp bir kaybolan kadınlar vasıtası ile öğütler verilir, muhataba başka bir ağızdan hitap edilerek verilmek istenen mesaj iletmeye çalışılır. “Zünnûn, marifet, muhabbet gibi tasavvufun en müşkül hususlarını kimi zaman bir dağ başında ya da bir sahilde, harabede karşılaştığı kadın kahramanların dilinden aktarır. Bahsi geçen hanımlar Râbia el-Adeviyye'nin hikâyesinde olduğu gibi genellikle câriyelerdir ya da yaşlı, kimsesiz hanımlardır. Zünnûn mesajını çoğu zaman böylesi kadınların dilinden ifade etmekle, muhatabının dikkatini daha ziyade çekmeyi amaçlamaktadır.” (Çubukçu, 2020: 201). Eserde yer alan 23. Hikâyet de Zünnûn ile genç bir kız arasında geçen ilginç bir olaydan ibarettir. Menkıbelerde bir görünüp bir kaybolan Allah dostu bu kadınlar, dünya nimetlerine karşı gözü tok, kanaat ehli olarak tasvir edilir ve vazifelerini tamamladıktan sonra sırra kadem basarlar.

Bu menkıbelerin dışında yukarıda da ifade edildiği gibi eserde, ismi zikredilmeyen abideler, yaşlı kadınlar, genç kızlar, cariyeler etrafında gelişen menkıbelere de yer verilmiştir. Hikâyet 4, Hikâyet 7, Hikâyet 10, Hikâyet 12, Hikâyet 14, Hikâyet 16, Hikâyet 20, Hikâyet 22, Hikâyet 24, Hikâyet 25, Hikâyet 26, Hikâyet 27 bu tarzda menkıbeler olarak eserde yer almaktadır.

Eserde, bu menkıbelerin yanı sıra kaynaklarda ismi geçen ve haklarında rivayetlerin yer aldığı kadın sufi menkıbeleri de bulunur. Eserde ismi geçen kadın sufiler şöyledir:

Muâze: Tabiûndan olup Hz. Ayşe'den hadis rivayet etmiş bir hanım sufidir. Basra Mektebi zahidelerinin ilklerindedir. Çubukçu, onun züht anlayışının temellerini şöyle açıklar: “Muaze'nin zühd anlayışını; riyazat-mücadele, havf-reca, vera, rıza, hüzn, ibadet ve taat konuları oluşturmaktadır. Şüphesiz Muaze'nin zühd yaşamının en belirgin vasfı ileri dercede riyazat ve mücadele sahibi olmasıdır.” (2006: 54). Onun züht yaşamı etrafında kaynaklarda pek çok menkıbe rivayet edilmektedir. Bu rivayetlere göre, “... yirmi dört saat zarfında 600 rekat namaz kılmış. Tam kırk sene müddetle başını kaldırıp semaya bakmamış, kocasının ölümünden sonra başı yastık görmemiştir.” (Muhammed Zihni, 1982: 220). şeklinde tanıtılır. Çalışma konusu eserde Muaze'nin bu yönüne dönük bir menkıbe (Hikâyet 1) yer almaktadır.

Râb'ia-i Adeviyye: H. 1. asırda yaşayan Râbia züht ve takvasıyla bilinir. Kaynaklarda Hak âşığı, azatlı bir cariye olarak tanıtılan Râbia hakkında pek çok menkıbe rivayet edilir. Câmî, *Tezkiretü'l-Evliyâ'sında* onu şu sıfatlarla tanıtır: “Hususi bir mahremiyet perdesi altında saklı ve ihlas örtüsü ile gizli olan, aşk ve iştiaqla tutuşan, yakın ve yanık olmaya vurulan, Meryem-i Safiyye'ye naib bulunan, erenler nezdinde kabul gören Rabi'atü'l-Adeviyye.” (1984; 111). Yoksul bir ailede dünyaya gelen Râbia'nın ailenin dördüncü kızı olduğu için Râbia ismini aldığı rivayet edilir. İslam'ın en önemli kadın evliyalarından olan Râbia hakkında Muhammed Zihni Meşahirü'n-nisâ'da “Kendisi gerçi kadın idi ama ahlak ve huyca gönül ehli idi. İnsanî kemalatta birçok erkekten üstün olduğu açıktı. Bu sebepten kendisine (tâcu'r-ricâl) derlerdi.” (1982: 275). şeklinde bir ifadede bulunmaktadır. Züht bir yaşam tarzını benimseyen Râbia'nın bu anlayışının merkezinde yaratanına duyduğu sevgi yer almaktadır. O, menkıbelerinde de görülebileceği gibi sabrı, tevekkülü, nefis mücadelesini ve şükürü tavsiye etmekte müminleri de bu noktalarda uyarmaktadır. Çubukçu, onun züht anlayışı üzerine şu tespiti yapmıştır: “Râbianın zühd anlayışını mücadele-riyazat, rıza, tevekkül, ibadet, taat, tevbe, sabır, şükür, vera, havf-reca, zühd, fakr, marifet, rü'yet, tevhid, hüzn vb. konular oluşturmakla birlikte onun zühd düşüncesinin temelinde “sevgi” anlayışı bulunmaktadır.” (2006: 74). Menakıp kitaplarında dünyaya gelişi, ailesinin dağılışı ve cariye olarak satılması, cariyelikten azat edilmesi, dönemin din büyükleri ile mülakatları, Kâbe'yi ziyareti, yoksulluk içerisinde züht bir hayat yaşaması, Allah haricinde kimseden yardım talep etmemesi, dünyadan elini

eteğini çekmesi, taat ve ibadetle geçen hayatı, son nefesinde yaşadıkları üzerine pek çok menkıbe anlatılmakta, keramet sahibi bir Hak aşığı ve bir ilim erbabı olduğuna değinilmektedir. İlgili menkıbelerin çoğu sembolik bir anlatıma sahiptir. “El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî” adlı çalışma konusu eserde ise başlıklara uygun olarak toplam dört menkıbe (Hikâyet 2, Hikâyet 8, Hikâyet 11 ve Hikâyet 21) nakledilmektedir.

Şa'vâne: İlk dönem kadın sûfilerinden olan Şa'vâne, çokça ağlaması ve Hakk'a giden yolda hüznü tavsiye etmesi ile bilinmektedir. “İsterim ki ağlaya ağlaya gözlerimde yaş kalmasın; sonra kan ağlayayım. O dereceye kadar ki cesedimde kanı kalmış bir uzvum kalmaya.” derdi.” (M. Zihni, 1982: 398). İranlı zenci bir hanım olduğu rivayet edilen Şa'vâne, güzel sesiyle şiirler söylemesi, Kur'an okuması, sohbetine gelenlere vaaz ve nasihatler etmesi ile tanınır. Râbia'da yer alan derin Hak aşkını ve nefis terbiyesini Şa'vâne'de de görmek mümkündür. “Muhammed b. Muaz diyor ki: “Kadının biri bana şöyle bir rüya anlattı ve dedi ki: “Rüyamda Cennet'e girdiğimi gördüm. Oradan, herkesin kapular üzerinde beklemekte olduklarını gördüm. Sebebini sorduğumda birisi: “Cennetin kendisi için süslenen bir kadının gelmesine bakıyorlar.” dedi. Ben bu kadının kim olduğunu sordum. Adam: “Eykeli siyah bir cariyedir. Adına Şa'vâne derler” deyince ben hemen “Vallahi o, benim kız kardeşimdir” dedim. Tam bu sırada havada uçan süslü bir binit üzerinde hemşiremi görünce hemen ona seslendim: “Abla, abla bak, ben nerde sen nerde? Allah'a dua etsen de ben de sana yaklaşısam olmaz mı?” dedim O, gülümseyerek bana baktı ve: “İki şeye dikkat et.” dedi. Dâima kalbin hüznün ipinde olsun ve Allah sevgisini omuzlarının üzerinde tut. Böyle yaparsan artık ölümünde sana bir şey zarar vermez, dedi.” (Gazalî, 1989: 745). *El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li's-Şeyh Ebu'l-Leys Samerkandî* adlı eserde bahis konusu Şa'vâne olan bir menkıbe (Hikâyet 3) yer almaktadır. Bu menkıbe fasık olarak tanıtılan Şa'vâne'nin hidayete ermesini konu edinmektedir.

Bişr-i Hâfi'nin Kız Kardeşi: Bişr-i Hâfi'nin Mudga, Muhha ve Zübde isimli üç kız kardeşi vardır. Vera ve takvaları ile bilinen bu kız kardeşlerin en büyüğünün Mudga olduğu ifade edilir. Kaynaklarda Mudga'nın vefatının Bişr-i Hafi üzerinde derin bir hüznü neden olduğu rivayet edilir. “Bişr el-Hafi ve kız kardeşlerinin tasavvuf anlayışları birbirleriyle paralellik arz etmektedir. Bişr'in zühd, vera, takva konularını içeren tasavvuf anlayışını kız kardeşlerinde de görmekteyiz.” (Çubukçu, 2006: 107). Bu hanımlar, Hanbeli mezhebi imamı Ahmed b. Hanbeli'le diyalogları ve ona yönelttikleri sorular ile de anılmaktadırlar. Ahmed b. Hanbeli bu hanımlar için şu ifadeyi kullanmıştır: “Kim vera sahiplerinin yollarına olan uzaklığını görmek istiyorsa Bişr-i Hâfi'nin iki kız kardeşinin yanına varsın, onların meselelerini dinlesin ve yollarını görsün.” (Sülemî, 2012: 97). Çalışma konusu eserde 15. Hikâyet, Bişr-i Hâfi'nin kız kardeşlerinin ismi verilmemekle birlikte Bişr'e atfen bir kız kardeşi ve onun kötürüm kızının sıhhat bulmasına yönelik bir menkıbedir. Kabul olan halis dualar ve velilerin kerametleri üzerine bir anlatı olarak eserde yer almaktadır.

Ümmü'l-Yeman: Kaynaklarda Ümmü Eymen olarak geçen bu hanım sahabinin asıl adı Bereke'dir. Hz. Muhammed'in, dadısı olan Ümmü Eymen'e anne diye hitap ettiği rivayet edilmektedir. “Ba'zılar kavlinde Ümmü Eymen Resûlullâh Hazreti'nin âzâdlusudur. Babasından irsle intikâl itmişti. Ba'zılar anası Âmine Hatun'dan intikâl eyledi, dimişlerdir. Reûlullâh sallallahu aleyhi ve sellem bunun hakkında *ümmü eymene ümmî ba'de ümmî* buyurmuşlardır. Ümmü Eymen benim anamdan sonra anamdur, dimekdir.” (Tergip, 2010: 450). İlk oğlu Eymen'den dolayı Ümmü Eymen olarak anılır, ikinci evliliğini Zeyd b. Harise ile yapmıştır ve Usâme b. Zeyd'in annesidir. Çalışma konusu eserde Hicaz yolculuğu esnasında mucizevi bir şekilde suya kavuşması ve bir daha su içmeye ihtiyaç duymamasına dair bir menkıbe (Hikâyet 6) anlatılır.

Hârûn Reşîd'in Hanımı Zübeyde: Hârûn Reşîd'in hem eşi hem de amcasının kızı olan Zübeyde, hem halife torunu hem halife eşi hem de halife annesidir. Döneminde çok etkin bir hanım olan Zübeyde hayır hasenata düşkünlüğü ve dindar kişiliği ile bilinir. "Cömertliğinde sınır olmayan Zübeyde"nin Hârûn'la evlenmesinden hemen sonra başladığı hayır faaliyetleri toplum nezdindeki değerini çok artırmıştır. Fakir fukaraya yardımları, şairler, ilim adamları ve musikişinaslara ihsanları, Mekke-Bağdat arası hac yolundaki imar faaliyetleri, özellikle Mekke'nin su ihtiyacını gidermek için büyük meblağlar harcayarak yaptırdığı Ayn-ı Zübeyde ve onun dindar kişiliği, devrinin insanları gibi, kendi döneminden bugüne faaliyetlerini kaydeden tarihçilerin de hayranlığını celb etmiştir." (Kan, 2011: 172-173). "Zühd ve dindarlığı da yerinde olup Kur'an-ı Kerîm'i ezbere bilen yüz cariyesi vardı. Her gece bir mertebe Kur'an hatmi okutmaktaydı." (Rızâeddîn b. Fahreddîn, 2020: 208-209). Çalışma konusu eserde Zübeyde'nin takvasına yönelik kısa bir menkıbeye (Hikâyet 9) yer verilmiştir.

Nemrut'un Kızı Rahime: Nemrut'un kızının ismi rivayetlerde Zeliha olarak geçmektedir. Çeşitli halk anlatılarında Nemrut'un kızı Zeliha'nın Hz. İbrahim'e iman ettiği ve onu yakmaya niyetlenen babasını engellemeye çalıştığı, bu yüzden döktüğü gözyaşlarından Hz. İbrahim'in ateşe atıldığı yerde oluşan Halilürrahman gölünün yanında Aynzeliha gölünün oluştuğu rivayet edilir. Aynzeliha gölü üzerine farklı rivayetler yer almaktadır. Bazı rivayetlerde ise Hz. İbrahim'in ateşe atılmasına karşı çıkan Zeliha'nın da ateşe atıldığı ve ateşte yanarak can verdiği, ateşe düştüğü yerde ise Aynzeliha gölünün meydana geldiği anlatılmaktadır. Bir başka rivayette ise Zeliha'nın Hz. İbrahim'in imanından çok etkilendiği, kendisini ateşe attığı ve Hz. İbrahim gibi kendisine bir zarar gelmediği ifade edilir. Çalışma konusu eserde ise Nemrut'un kızının ismi Rahime olarak geçmektedir ve Hz. İbrahim'e iman etmesi anlatılarak bunu duyan babası tarafından eziyet edilerek öldürüldüğü nakledilmektedir. Bu menkıbe (Hikâyet 13) ilgili rivayetlerin farklı bir varyantıdır.

Eserde, isimleri geçse de kaynaklarda haklarında bilgi bulunmayan hanımlar da vardır. 17. hikâyette Zeyne'l-Abidin ve küçük kızı hakkında kısa bir menkıbe ve 19. hikâyette bir Türkistan beyi olarak tanıtılan Beygu-yı Büzürg'ün kızının imanı ve kerametleri üzerine bir menkıbe yer almaktadır.

Eserde geçen kadın sufi menkıbelerinde işlenen konular ise şöyledir:

Çalışma konusu eserde temel olarak hayatı boyunca hüznüne yoğrulmuş, züht ve takva ehli kadınlar ve isimleri belli olsun veya olmasın bu kadınların kerametleri ve yaşadıkları hikmetli olaylar üzerinden bir anlatım gerçekleştirilir. "Bu tür çilelerle (riyazet, perhizkârlık) ruhları incelen ermiş kadınlar ilahî hakikatları daha iyi kavramışlar, gayb âleminin esrarına bir ölçüde âşinâ olmuşlardır." (Câmî'den naklen, Uludağ, 1995: 75).

Kulluk ve İbadet: Aktarılan menkıbelerde kadın sufilerin günlerini hatta gecelerini ibadetle geçirdikleri bundan bir an bile geri durmadıkları anlatılır. Muâze menkıbesi (Hikâyet 1), Râbia menkıbesi (Hikâyet 2, Hikâyet 21), Benî İsrâil'den muvahhide bir hanımın menkıbesi (Hikâyet 7), Benî İsrâil'de abide bir hanımın menkıbesi (Hikâyet 14) bu konunun temel olarak işlendiği menkıbelere örnek olarak gösterilebilir. Eserde Muâze'nin gece gündüz ibadet ettiği, ibadet etmediği bir vakitte ölüme yakalanmaktan korktuğu, elli yıl başını yastığa koymadan ibadete devam ettiği; Râbia'nın her gece dört yüz rekât namaz kıldığı, yine bir başka anlatıda gece ve gündüz bin rekât namaz kıldığı hatta ibadet etmekten ayak bileklerinin şiştiği; Benî İsrâil'den muvahhide bir hanımın gece gündüz durup dinlenmeden ya Vâhid zikrini çektiği; Benî İsrâil'de abide bir hanımın secdede ruhunu teslim edene kadar ibadetle meşgul olduğu anlatılır.

**Nefis Terbiyesi:** Bu konu başlığı, aslında sufi kadın menkıbelerinin kulluk ve ibadet etme konusunun bir devamı niteliğinde de düşünülebilir. Zira bu kadınlar, ibadet ederken bir taraftan da yemek yemeyerek uyku uyumayarak nefis mücadelesi vermektedirler. Hikâyet 8'de yer alan Râbia menkıbesi, Hikâyet 14'te yer alan Benî İsrâil'de bir abide hanımın menkıbesi, Hikâyet 15'teki Bişr'in kız kardeşleri menkıbesi, Hikâyet 22'de yaşlı pîre su veren kadının menkıbesi bu konu başlığına örnek gösterilebilir. Eserde Râbia'nın gönlünün Basra gibi bir bölgede otuz yıldır hurma dilediği fakat onun gönlünün bu dileğini yerine getirmediği, Benî İsrâil'de bir abide hanımın cuma gecesinden cuma gecesine yemek yediği nefisini hoşnut etmekten bu noktada kaçındığı, Bişr'in kız kardeşinin gönlünün istemesine rağmen on iki yıldır balık yemediği nakledilerek onların bu nefis mücadelesinden menuniyetleri aktarılır.

**Dünya İstememe-Dünya Nimetlerinden Uzak Durma:** Râbia menkıbeleri (Hikâyet 2, Hikâyet 11), Hz. İsa ve Allah dostu yaşlı kadın menkıbesi (Hikâyet 10), gözlerini çıkararak salih kadının menkıbesi (Hikâyet 12), derviş ve hanımı menkıbesi (Hikâyet 24) bu konu başlığına örnek gösterilebilecek menkıbelerdir. Eserde yer alan Râbia menkıbelerinin temelinde nefis mücadelesi, dünya istememe, dünya nimetlerinden uzak durma temaları bulunmaktadır. Hikâyet 2'de Râbia'nın dünyalık olarak üzerinde bulunan ot kökünden yapılmış hırkasından bahsedilirken hikâyet 11'de Râbia'nın yaşaması için kendine Zünnûn-ı Mısri ve Hasan-ı Basri tarafından hediye edilen evi kendini Allah'tan alıkoyacağını düşünerek geri vermesi, Hz. İsa ve Allah dostu yaşlı kadın menkıbesinde yaşlı kadının kendisini bir anlık Allah'tan alıkoyan evladını bile istememesi, gözlerini görüp ondan etkilenen yiğidin sözlerini iştince ona öyle bir gözün gerekmediğini söyleyerek gözlerini çıkarıp yiğide gönderen salih kadının ardından ruhunu teslim etmesi, Allah'tan hanımının ısrarıyla dünyalık isteyen dervişin kendine gayb aleminden gelen mücevheri cennetteki derecesini alçalttığını anladığı için iade etmesi bu konu çerçevesinde anlatılır.

**Allah Sevgisi:** Hasan-ı Basri ile durmadan ağlayan kızın menkıbesi (Hikâyet 16), Zeyne'l-Abidin'in küçük kızı menkıbesi (Hikâyet 17), Allah dostu cariyenin menkıbesi (Hikâyet 20), Zünnûn-ı Mısri ile bir genç kızın menkıbesi (Hikâyet 23) bu konuya örnek olabilecek menkıbeler arasındadır. Allah sevgisi konusu eserde yer alan menkıbelerin tümünde işlenen bir konudur. Eserde yer alan çoğu menkıbe Allah sevgisi ile sufilerin yaşadıkları vecd hali etrafında şekillenmiştir. Örnek olarak işaret edilen menkıbeler ise kısa menkıbeler olup Allah sevgisinin mesaj olarak işlendiği, Allah dostu kadınların uyarıcı sözlerinin bulunduğu menkıbelerdir. Bu uyarıcı sözler genellikle muhatabına öğüt niteliği de taşımaktadır.

**İman-Tövbe-Tevekkül-Teslimiyet:** Şa'vâne'nin menkıbesi (Hikâyet 3), Nemrut'un kızı Rahime'nin menkıbesi (Hikâyet 13) bu konu başlığına uygun örnek menkıbelerdir. Eserde Şa'vâne'nin Hak yoluna girmesi ve bu uğurda malını, mülkünü bir kenara bırakması, gece gündüz ağlaması, Hz. İbrahim'i ateşe atan Nemrut'un Hz. İbrahim'e ettiği zulümlere karşın kızının tam bir teslimiyet ile imana gelmesi ve bu uğurda canını vermesi anlatılır.

**Yoksullara-İhtiyaçlılara Yardım:** Elleri kesilen hanımın menkıbesi (Hikâyet 4), Benî İsrâil'den bir hanımın menkıbesi (Hikâyet 25), küçük oğlu olan hanımın menkıbesi (Hikâyet 26) yoksullara ve ihtiyacı olanlara yardım konusu temelinde bu hanımların keramete mazhar olmalarını anlatmaktadır. Eserde yasak olmasına rağmen ihtiyaç sahibine yardım ettiği için elleri kesilen hanımın sıkıntılı bir anında keramete mazhar olarak ellerine kavuşması, küçük çocuğu olan bir hanımın ihtiyaç sahibi bir dervişe ekme vermesi ve bunun karşılığında kurdun kapıldığı oğlunun bir kerametle ona iade edilmesi, küçük oğlu olan bir hanımın çıplak bir çocuğu kendi çocuğunun gömleği ile giydirmesi ve bir keramete mazhar olarak gökten inen bir gömlekle çocuğunun giydirilmesi ve bu gömleğin hiç küçülmemesi bu konu etrafında aktarılmış menkıbelerdir.

Eserde kadın sufiler veya Allah dostları üzerine aktarılan menkıbelerde keramete mazhar olma veya keramet gösterme üzerine pek çok rivayet aktarılmıştır. Bu menkıbelerden bazıları şöyledir: Beygu-yı Büzürg'ün kızı menkıbesinde (Hikâyet 19) Hak aşkıyla yanan bir genç kızın su üzerinde yürümesi ve Kâbe'nin, tavaf etmesi için onun yanına gelmesi, Râbia'nın azat edilmesi menkıbesinde (Hikâyet 21) Râbi'a'nın cariye iken gökten inen bir kandille ibadet etmesi, Ümmü'l-Yeman menkıbesinde (Hikâyet 6) Ümmü'l-Yeman'ın Hicaz'a giderken yaşadığı susuzluğu gökten inen yakut bir bardak içerisindeki su ile gidermesi, Benî İsrâîl'den muvahhide bir hanımın menkıbesinde (Hikâyet 7) çektiği zikirler sebebiyle tandıra atılan hanımın üç gün boyunca kaldığı tandırda yanmaması, Ebu Süleymân-ı Dârânî menkıbesinde (Hikâyet 18) Ebu Süleymân-ı Dârânî'nin bir kızın vasıtası ile tayy-ı mekân ederek Beytül-Makdis'e varması bu kerametli olaylara birer örnek teşkil edecek menkıbelerdir.

## Sonuç

Kısa ve mesaj odaklı metinler olarak karşımıza çıkan menkıbelerde okuyucu veya dinleyiciye bir hikmet aktarılırken, yer yer sembolik bir anlatımla soyut meselelerin somutlaştırılarak anlatılması ve muhatabının üzerinde bir etki bırakması hedeflenir. Sufilerin hayatlarının küçük bir bölümü veya bir anının paylaşıldığı bu metinler, gelenekle beslenir. Bu metinleri anlamak ve metnin alt yapısında anlatılmak istenen unsuru yakalayabilmek için metinlerin beslendiği kaynakların da izini sürmek gerekmektedir. Zira bu metinleri Kur'an, hadis, sünnet, dinler tarihi ve tasavvufun ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu kısa anlatıların sonunda çıkarılması gereken muhakkak açık veya kapalı şekilde okuyucuya aktarılmakta bu örnek şahsiyetler aracılığıyla kişilerin kendi hayatlarına yön vermesi istenmektedir. İçerisinde konu başlıklarına uygun, kısa, mesaj odaklı ve bir hikmet aktarmayı amaçlayan iki yüz menkıbeyi barındıran "El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî" başlıklı eser de bu doğrultuda kaleme alınmış bir eserdir. Pek çok din büyüğü ve sufinin menkıbesinin yer aldığı bu eserde yirmi yedi tane kadın sufi ve keramet sahibi, Allah dostu kadının menkıbesi bulunmaktadır. Bu menkıbelerin bazıları kaynaklarda adı geçen kadın sufilere aitken bazıları isimleri zikredilmeden yaşadıkları hikmetli olaylarla anılan hanımlardır. Râbia, Muâze, Şa'vâne, Ümmü'l-Yemân, Zübeyde, Nemrut'un kızı Rahime ismi zikredilerek yaşadıkları hikmetli olayların aktarıldığı kadınlardır. Eserde, ismi zikredilsin veya zikredilmesin başlarından geçen hikmetli ve kerametli olayların anlatıldığı bu menkıbelerde kadınların olumlu özelliklerine ve üstün meziyetlerine dikkat çekilirken zaman zaman erkek sufilere de ders verecek tarzda bir yaşam sürdürdüklerine değinilir. Allah dostu kadınların hayatlarından kısa, etkileyici ve hikmetli bir bölümü içeren bu kısa menkıbelerde nefis terbiyesi, dünyanın geçiciliği, Allah sevgisi, Allah'a kulluk ve ibadet etmenin verdiği huzur, iman, teslimiyet, tevekkül gibi dinî ve tasavvufi konulara değinilir, onların yaşamlarına ve dünya hayatına bakış açılarına dair ipuçları verilir. Bu menkıbeler, dinî-didaktik kıymeti haiz metinlerdir ve yaşanmış gerçeklikleri anlatmanın çok ötesinde tasavvuf yolunun inceliklerini yansıtmaları, sembolik bir anlatım vasıtasıyla az sözle çok şey ifade ediyor olması dolayısı ile bir nevi darb-ı mesel özelliği taşımaktadır. Eserin mukaddime bölümünde belirtildiği üzere bu menkıbelerin aktarılmasındaki asıl gaye bu din büyüklerinin hayatları vasıtası ile bozulmakta olan hayatları düzeltmek, insanları doğru yola sevk etmektir.

**Kadın sufi menkıbeleri transkripsiyonlu metin**Bâb-ı Şâliş Tañrı'ya 'İbâdet İtmek<sup>7</sup>[16a] Hikâyet 1<sup>8</sup>

Bir hatun var idi, aña Mu'âze dirlerdi. Her gice yatsu namâzın kılırdı. Çün halk yaturdı. Ol tırigelürdi, eydürdi [16b] kim ey nefis renc ü belâ çekmek gerekdür. Olmasun ki ölesün, dünyâdan 'uqbâya peşimânlıkla gidesin, dirdi. Haq yolına belin bağlardı. İrteye degin namâz kılırdı. Çün gündüz olurdi eydürdi ki ey za'îf ten sen gice bîdârdıñ. Şükr Haqqa ki seni irtete ırgürdi. Ol şükrâne için yine giceye degin cehd eyle zağmet çek. Ola kim ayrığ giceye degin irmeyesin, dirdi. Girü namâza meşgûl olurdi tâ giceye degin. Her gice gündüz bu vechile iderdi, belin iki bükürdi. Zağmet ve miñnet çeküb tã'at u 'ibâdet iderdi. Hergiz kış gününde gönlekden ayrığ nesne giymezdi. Nâgâh uyuyam dirdi, kaçan uyhu galebe eylese tırigelürdi, eydürdi: Ey nefis uyuma. Nice yıllar yirde ya'nî kır içinde içinde uyuyasın, dirdi. Hoş 'aşkla şādîlîkla yine 'ibâdete başlardı. Elli yıl bu vechle 'ömür sürdi, bir gice baş yaşduğa qomadı. Hergiz gicede gündüzde yatmadı, uyumadı. Nefsine râhatlık virmedi tâ ölünce.

Hikâyet 2

Râbi'a-i Başrâ dirlerdi bir hatun var idi. Ol 'âdet itmiş idi ki her gicede [17a] dört yüz rek'at namâz kılırdı. Çün tañla olurdi yorulmuş bulunurdi ve hem namâzada başın dizi üstüne qordı uyur gibi olurdi. Yine tîz tırigelürdi, eydürdi ki ey nefis neçe kâhillik idersen tırigel. Sinlede şol kadar yatasan kim kıyâmet günü olunca dirdi ve bir hırqası var idi ki yüzi de astarı da ot kökinden idi ve hem öldüğü vaqt ol hırqaya şarub defn itdiler. Öldükden sonra anı düşde gördiler ki bir yaşıl dîbâdan cübbe giymiş ki hergiz anuñ gibi cübbe bir kimse görmüş degildir. Ol düşde gören aña eydür: Ey Râbi'a ol giydigün cübbei nitdün, dir. Eydür: Ol cübbei bu cübbeye değışdirdiler ve anuñ yerine bu cübbei baña giydürdiler. Benüm cübbem kıyâmet gününe gizlediler, didi. Ben eyitdüm: Ey Râbi'a dünyâda bunca zağmet ki çekerdün hâliñ nice oldı, didüm. Eydür: Her birine bunca râhatlık buldum. Ben eyitdüm: Ey Râbi'a baña bir naşîhat vir, didüm. Eyitdi: Allah zıkrin çok eyle, didi.

Bâb-ı Sâdis Tevbe İdicilerün Hikâyetlerindedür

[43a]

Hikâyet 3

Başra'da bir 'avret var idi. Aña Şa'vâne dirlerdi. Genc hatundi ve şâhib-i cemâl idi. Şatucılık iderdi ve hem çaluçuluk iderdi. Hadsiz ve hesâbsız mâl u cemâli vardı. Ağır bahâlu tonlar giyerdi ve kıymetlü cevherlerle kendüyi bezerdi ve Türkî güzel câriyeleri var idi. Her qancarı gitse bile alub giderdi. Cemî'-i Başra'da andan fâşık yoğdı. Ol 'avret [43b] bir gün bir şehre girmişdi. Qaravaşlarla giderdi. Nâgâh bir qapuya irdi ki ol ev ıssınuñ adı Şâliş idi ve hem kendüsi zâhid idi. Her kim anuñ meclisine gitse ve şöhbetine irse elbette aña tevfiq ırerdi. Ol gün Tañrı hâşî meclis qurub va'z u naşîhat iderdi. Halk tâ qapuya degin tölmişdi. Anuñ va'zıyla halk hurûsa gelmişlerdi. Feryâd figân iderlerdi. Şa'vâne çün bu zârılıqları gördi, eyitdi: Başra'da bunuñ gibi yas ola baña haber itmeyeler, ben bilmeyem, didi. Niçün böyle iderler diyüb tîz qaravaşınıñ birin içerü gönderdi, eyitdi: Git, gör tâ kim ölmüş yâ bu yas kimüñ yasıdur bilelüm, didi. Ol qaravaş içerü girüb çıkmadı birin dahı gönderdi, gelmedi. Dükelin birbirin gönderdi hiç cevâb gelmedi. Tañrı'nuñ sözün işitdiler. Quş gibi duzağa tütuldılar. Hatuni unuddılar hiçbiri çıkub haber virmediler. Şa'vâne melül oldı, qağıdı nâgâh qaravaşınıñ biri çıqdı. Ağlayu eyitdi: Ey hatun gerçi bu yas ölü yası degilmiş lâkin günâhkârlar yası imiş. Halkdan kimse ölmemiş illâ Allah'ı incidentleri

<sup>7</sup> Eserde yer alan kadın sufi menkıbelerinin ele alındığı başlıklar da metne dahil edilmiştir.

<sup>8</sup> Hikâye numaraları sınıflandırmanın daha kolay yapılabilmesi için tarafımızca verilmiştir.

söylermiş [44a] didi. Şa' vâne bu sözleri işitti, eydür: Gireyin içerüye bir sâ' at bunların şakalına güleyin, didi. Çün içerü girdi, rahmet kapuları açıldı. Hâk Te' âlâ buyurdu: Dergâhumdan kaçan Şa' vâne'i yola getürdüm. Çün Şa' vâne içerü girdi. Gözü ol ' âleme düş oldu. Allah Te' âlâ gönlün derhâl döndürdi, eydür: Uş bu benim itdüğüm iş nedür, niçe bir yıldur ki fişk u fücûra meşgûl olmuşun. Anuñ gibi hudâvedim bir gün baña hışm itmedi. Beni helâk eylemedi. Anuñ gibi efendiyi koyub kancaru ireyin, didi. Allah'ı kendü keremine qodum. Anuñ luftı ve keremi çokdur. Neylerse eylesün, didi. Çün bu sözleri didi, yönün ol ' âlime döndürdi, eyitdi: Ey müslümânlar imâmı bu dergâhdan kaçanı yine gelicek kabûl ider mi, didi. Ol ' âlim eyitdi: Uşbu sâzbâz anuñ içündür. Şa' vâne eyitdi: Ey şeyh benim günâhum kırlar ve kumlar sağışincadır. Ol ' âlim eyitdi: Eger sen Şa' vâne kadar dağı günâh eyledün Allah anı ' afv ider, didi. Çün bu sözi Şa' vâne işitti, eyitdi: Ey şeyh ol yüzi kara Şa' vâne benim [44b] didi. Andan şoñra ol dîbâ tonları yırttı ve ol cevherler ki kendüyi bezemişdi dervîşlere şadağa itdi. Andan şıdıkla tevbe eyledi. Vardı evinde oturdu, kırk yıl ' ibâdete meşgûl oldu ve dağı anı kim gördiyse ağlar gördi ve ol kırk irteye degin namâz u niyâz itdi. Hiç bir gice yatmadı. Zârlıklı münâcât iderdi ve eydürdi: Ey kulların râzin niyâzın bilici ve ey tevbe idenleri kabûl idici ve ey yoldan azanı yola getirici, benim hâlim bilürsen baña kerem eyle, günâhım bağışla ve benim yüzüm karasın aç eyle, didâruñla şad eyle, âteş-i düzağdan âzâd eyle bunları, diyüb gice ve gündüz zâr u zâr ağlardı.

[62b]

## Hikâyet 4


İlerü zamânda bir zâlim beg vardı. Aña ' İkreme dirlerdi. Kimsei esirgemezdi, yavuz sîretlü idi. Kırğırdıcılar şalmışdı kim vâ ol kimseye kim benim vilâyetümde şadağa ide. Her kim şadağa itse elbette anuñ elin keserin dirdi. Dervîşler, dermânde kaldılar. Aclıktan yalñlıktan helâk oldılar. Bir dervîş bir kapuya vardı. Du' â kılıb eydür: Allah Allah beni görüñ aclıktan cânım çıkadurur. Tañrı ' aşkına baña bir pâre etmek virüñ. Ol ev ıssı hâtün içerüden çağırdı ki ey dervîş saña nice nesne virelüm ki begimüz eyitdi her kim benim ilümde şadağa [63a] ide elin keserin didi. Pes biz saña nice nesne virelüm, didi. Bu dervîş ol kadar zârlıklı ağladı kim bu hâtünüñ ol dervîşe göñli yanub eyitdi: Ben bu dervîşe bir nesne vireyin, begden baña ne gelürse gelsün, didi. Turdu iki etmek çıkarub ol dervîşe virdi. Bu haberi bege didiler. Buyurdu iki elin kesdiler. Boynuna aşdılar. Bir emerce oğlancığı vardı, anı dağı boynuna şarakodılar. Şehrden sürdüler çıkardılar. Çıkdı, yazılara gitti, havâ gâyetde ıssı idi. Şuşadı, bir kimse yoğ idi ki aña şucağız vire. Bir şu kenârına vardı. Nâcâr olub egildi kim şu içe ol oğlancık boynundan şıyrınlub şuya düşdi. Nice ide pes bilmedi. Feryâd u figân itmege başladı. Zâr [u] zâ[r]<sup>9</sup> ağladı. Hemândem çıkageldi bir yigit. Lañif, yeñi tonlar giymiş. Çün hâtün kişi anı gördi. Zârlıklar eyledi. Bu olan ahvâli aña diyüvirdi ve vardı ol yigit ol oğlancığı şudan çıkardı. Ol hâtünüñ iki elini yerlü yerine qodı, bir kez üf didi. Hâk Te' âlâ emriyle râsıt oldu. Ol yigit bu hâtüne eyitdi: Beni bilür misin? Bilmezsin didi. Ol yigit eyitdi: Ben ol iki etmegin ki beni ol dervîşe virdün bu [63b] miñnet saña ol sebeble oldu idi. Allah saña kerem idüb girü râhat ırgürdi, diyüb gâyib oldu didi.

Bâb-ı Şâlisi ' Aşer ' Avretler Kerâmetindedir

[71a]

## Hikâyet 5

Huberde gelmişdür Resûl Hâzreti şallallâhu ' aleyhi vesellem eydür: Mi' râc düni sidretü'l-müntehâdan öte geçdim. Kızıl yâkütünden bir hicâb gördüm. Ol hicâbuñ üç çadırı gördüm incüden, şordum bu çadırlar kimündür, diyü

<sup>9</sup> Kelime,  şeklinde geçmektedir

eyitdiler. Biri 'İsî anası Meryem'ündür ve biri Fir'avn hatunı 'Äsiye'nündür ve biri Resûlullâh hatunı [71b] Hâdîce-i Kübrâ'nuñdur rağiyallâhu 'anhunne, didiler buyurdi.

#### Hikâyet 6

Bu ümmetden bir ulu hatun vardı, Ümmü'l-yemân dirlerdi. Niçe yıllardı ki Mekke'den Medîne'ye varurdi. Yimek, içmek götürmezdi. Ne şu içerdi ve ne yimek yirdi. Bir gün aña ol hâlden şordılar. Eydür: Bir gün Hicâz'a giderdim. Yalñuz gönlüm şu diledi. Dört yaña baqđım, şu eşerin görmedim. Şusuzlğ üzerime ğâlib oldı. Kendözümden geçdim. Ayaqdan yire düşdüm. Cānum Hâk'ğa a şmarladım. Bir kızıl yâkütđan bardağ indi. Ağzınuñ bir kenarı ağzıma girdi. Elümle yapışdım. Ol şudan içdüm. Bir kez ancılayın lezzetlü şu içmedüm ve ancılayın lezzetlü yimek yimedüm. Ol vaqtden berü yimek içmek hâcet degildür, didi.

#### Hikâyet 7

Benî İsrâ'ıl zamânında bir münâfık vardı ve bir muvaħħide hatun vardı. Hergiz oturub diñlenmez. Dâyimâ yâ Vâhid yâ Vâhid dir. Pes yârenleri buña eyitdiler: Var öñünde tennür yağ. Tâ kızınca dağı bize haber it. Varalum seni ol 'avretđen [72a] kurtaralum. Niçe zahmet çekersün, didiler. Vardı bu münâfık tennürü üç gün ve üç gece yağıdı. Tâ kızıl oldı. Pes bu münâfık ol yârenleri vardı, kığırdı. Geldiler, bu hatuna eyitdiler. Dâyimâ sen yâ Vâhid dirsın, eger ol didigün kimse ile dostluğun Hâk ise işbu tennüra girersın, didiler. Ol hatun derhâl etegin devşürdi. Bismillâhirrahmânirrahîm diyü ol tennüra girdi. Hemândem bu münâfıklar tennürün ağzına bir ağır taş kodılar, kapadılar, eyitdiler: Kurtulduğ bu 'avretiñ belâsından gitdiler. Üç günden soñra girü geldiler, eyitdiler: Görelüm hâli nice oldı. Tennürü açub gördiler ki iki ayağ üzre turmuş namâz kıılır. Hiçbir kılına ziyân olmamış. Dükeli endâmı selâmet çün anı öyle gördiler, müteħayyir kaldılar ve dükeli münâfıklıktan dönüb tevbe idüb istiğfara geldiler.

#### Hikâyet 8

Çün Râbi'a-i 'Adeviyye ölüm döşegine düşdi Mâlik Dîñâr ve Rebâh bin Kubeys anı şormağâ vardılar. Gördiler kim ağlar, eyitdiler: Ey Râbi'a niçün ağlarsın? Eyitdi: Kendü ma'şiyetimden ve kendü yavuz işimden [72b] ötürü ağların, didi. Eyitdiler: Göñlüñ ne diler? Yarlığanmak ve Hâk Te'âlâ'nuñ luğfin ve keremin diler, didi. Eyitdiler: Hiç hâtrunı yimek diler mi? Eyitdi: Otuz yıldur hâtrum yaş hürmâ diler, henüz anı alub yimedüm, didi. Mâlik Dîñâr eyitdi: Ey Subhânallâh Başra'da hürmâ ne kıymet kim otuz yıl ola kim alub yimeye ve nefesine virmeye. Derhâl Mâlik turub taşra çığıdı ki aña yaş hürmâ getüre, gördi ki hevâda bir qarğâ bir yaş hürmâ şalkımın ağzına almış gider. Çün Mâlik'e yağın oldı. Ağzından yire kodı. El uzadub hürmâ şalkımın alub Râbi'a'nuñ katına geldi. Öñünde kodı ve eyitdi: Uşda göñlüñ dilediği, eydür: Qandan getürdüñ? Hikâyeti diyüvirdi, eyitdi: Ben bunı nice yiyeyin ki şunuñ aşlın bilmezın, 'acabâ ol qarğâ bunı zâlim bâğından mı getürdi yâ mazlüm bâğından mı diyem. Ol baña hâramdur nice yiyem, anı yiyüb Allah katında nice cevâb virem, diyüb elinden bırağıdı, yimedı. Mâlik Dîñâr eydür: Ol kişi kim otuz yıl Başra gibi yirde ola ki hürmânuñ kıymeti yokdur yimeye. Ol arzûyla hâzrete gide ne himmet olur diyü söyledi. Bir sâ'at [73a] geçdi. Hâli müteħayyir oldı. Eyitdi: Kerem idün taşra gidün, Tañrı resûlüyle beni halvet idün. Pes oturanlar ağlaşdılar, taşra çığıdılar. Taşradan bir zamândan soñra âvâz işitdiler. *Yâ eyyetühennefsü'l-muţma 'inneħ irci'î ilâ rabbiki rağiyeten marđiyyeh* çün bu âyeti işitdiler, içeri girdiler. Gördiler ki Râbi'a secdeye varmış cân teslîm itmiş didiler.

#### Hikâyet 9

Zübeyde bir hatun idi. Zâhide Hârünü'r-Reşid hatunlarından idi. Bir gün evinde oturmuşdı. Sacın darardı, nâğâh hizmetkârlarından birisi eve girdi. Tiz başın dülbend ile örtđi, eyitdi: Saçımı gördün mi? Gördüm, didi. Eyitdi:



Ebu'l-Leys Semerkandî'ye atfedilen El-Hikâyetü'n-Nefisetü'n-Nakdî Li'ş-Şeyh Ebu'l-Leys Semerkandî adlı eserinde yer alan kadın sufi menkıbeleri ve bu menkıbeler üzerine değerlendirmeler / Çavuşoğlu, H.

İmdi var bir hatun dellâk getir. Hîdmetkâr eydür neylersin, eyitdi: Şol saç kim nâmaḥrem göre anı baña gerekmez. Vardı dellâk getürdi, saçın yolundu, didi.

#### Hikâyet 10

‘İsî Peygâmbere ‘aleyhisselâm eydür: Ey Çalab’um dostlarıñdan birin göster, dir. Cevâb geldi kim yâ ‘İsî fulân yire var. Anda bir dostum var. Tâ kim göresin, dir. ‘İsî Tañrı buyurduğı yire vardı. Anda bir kaçıcığ gördi, düşmiş yatur. Eli ayağı yok, gözi görmez kulağı işitmez [73b] arular sinekler üşmüşler elin depredür, eydür: *Elḥamdülillâh ‘alâ ni‘mihi ihsânihi*, dir. ‘İsî ilerü geldi, selâm virdi, eydür: ‘Aleyke’s-selâm yâ rûḥullâh, dir. ‘İsî eydür: Ey kaçıcığ ellerün yok ve ayaklarıñ yok ve gözleriñ görmez ve kulaqlarıñ işitmez ve dükeli endâmuñ tebâh olmuş. Bu sen nice ni‘mete şükr idersin, dir. Eydür: Yâ rûḥullâh dili dâna dârem ya‘nî bir görücü bilici gönlüm vardur, dir. ‘İsî eydür: Bu yabânda yalñuz görürem seni bunda senün yatuñ yarağıñ kim görür, eydür: Ol kim yire göge ‘inâyet ider ben biçâre’i dahı hoş tutar neye gerekse kudreti yeter. ‘İsî eydür hiç göñülde bir dilek var mıdur, eydür: Dilegüm oldur kim benüm bir kızım vardur ‘avretlik ḥâline ermişdür, bunda baña gelür ḥizmet eyler, gönlüm anuñla avunur. Haḫ Te‘âlâ anı kabûl itse tâ gönlüm anuñla ḥâlîş kalsa, dir. ‘İsî anı ta‘accüb idüb ḫodı gitdi. Biraz ilerü vardı, gördi kim ol kız anasına gelürken bir arslan anı pârelemiş, yüregün yimiş, ḫomuş gitmiş. Ta‘accüb idüb eydür ol kaçıcığ[un] dilegi kabûl olmuş, dir.

#### Hikâyet 11

Ḥasan-ı Başrî ve Zünnün-ı Mısrî ikisi bile Râbi‘a’i göre [74a] vardılar. Anuñ deñiz kenârında şavma‘ası vardı. Kırık yıl idi ki anda ‘‘ibâdet iderdi. Çün bunlar anı gördiler ve biraz oturdılar durdılar gitdiler. Yolda kullarına uğradılar, eyitdiler: Revâ mıdur sizün gerçeğünüz bir yok yirde ‘ömür süresiz. Anı göresiz eyle koyasız diyüb ḫatı söz söylediler. Bunlar dahı anlarıñ sözün kabûl itdiler. Vardılar, gitdiler. Aña eyitdiler ey gerçeğimüz bu olduğıñ yir bir yabandur. Eger destür virürseñüz sizün için bir ev yapalum, didiler. Siz bilürsüz didi. Vardılar bir ev yaptılar, geldiler dilekle ol eve iletdiler. Çün gice oldı. Ḥapuyı yaptılar. Şabâḫ oldı, girü açdılar. Râbi‘a fikr idüb eyitdi: Her gice ḫapuyı berkitmek her şabâḫ açmak gerek. Ben bu dünyâ için böyle becermek eksügüm degildür, diyüb terk eyleyüb vardı. Girü ol şavma‘aya gitdi, her gün ve her gice biñ rek‘at namâz ḫılurdu, didiler.

#### Hikâyet 12

Bir gün bir şâlih hatun vardı. Bir vaḫt bir maşlahata giderken nâgâḫ ardına baḫdı. Gördi ki bir güzel yigit ardınca gelür. Muḫayyed olmadı, biraz yine gitdi, döndi yine ardına [74b] gördi kim ol yigit yine gelür. Ardınca niçün gelü[r]sen ey yigit? Eyitdi: Şol gözler ki gönlüm virdüm, cân terk itdüm. Anıñçün ardına düşdüm, didi. Çün hatun evine vardı. Ol yigit ardınca bile vardı. Hatun evine vardı. Ol yigit hatun ḫapusu üzerinde oturdu. Bir zamândan soñra bir ḫaravaş çıḫdı, elinde bir tebsi. Ol yigidün öñünde ḫodı. Yigit baḫdı, gördi. Ol iki gözün çıḫarmış virmiş. Eyitmiş. Şol göz ki nâmaḥrem görmüş ola onu baña gerekmez, dimiş. Ol yigit melûl olub ḫodı, gitdi. Yarındası girü vardı ol hatunuñ ḫâli noldı göreyin diyü, didi. Gördüm ki ağlaşırıl ḫalk derilmiş ol yigit sordı: Bu ḫâl nedür, diyü eyitdiler. Bir hatun dün evine gelürken bir yigit ardınca bile gelmiş. Meger ol yigit bu hatunuñ gözlerin görmüş, ‘âşık olmuş. Ol hatun evine girmiş iki gözün çıḫarmış. Nâmaḥrem gördiği göz baña gerekmez, dimiş. Ol yigide virmiş. Ol gözi çıḫmasına doyamamış ölmüş, didiler.

#### Hikâyet 13

Nemrüd’ün bir kızı vardı. Adı Raḫîme idi. Çün Nemrüd İbrâḫîm Peygâmbere ‘aleyhisselâm oda [75a] atdı. Ol kız sarâydan baḫadururdu. Tâ İbrâḫîm’ün ḫâli nolur, göreyin dirdi. Çün baḫdı gördi. Oduñ içi baḫ u gülîstân kim ḫaddi yok. Envâ‘-ı ağaclar bitmiş ve dallarında bülbüller ve ḫumrılar oturmuşlar, öterler. Ve ol ağaclar altında murğzârlar ve çemenler ve revân şular aḫar ve bir ḫavz gördi. Çevre yanında şahrâlar var. Ol şahrâlarıñ köşesinde bir muşallâ

gördi kim İbrâhîm iki ayağı üzre durmuş, namâz kılar. Çün anı öyle gördi, gönli kapladı. Allah Te'âlâ'dan 'inâyet irdi, eyitdi: Atamuñ itdügi hiç nesne imiş herze vü hezeyânmiş. Pâdişâhlık olmuş kim İbrâhîm'e odı gülistân eyledi. Ve hem İbrâhîm'ün Tañrısı olmuş. Ma'lûm oldu benüm atam 'âciz kimse imiş, didi. Derhâl köşküden aşğa indi, ayak götürdi. İbrâhîm'ün katına geldi, eyitdi: Yâ İbrâhîm her kim senüñ Tañrı'ña tupa seni haq peygamber bile. Ol dağı sencileyin oda girebilir müdür? İbrâhîm eydür: Qorqma ve ayağın oda baş, didi. Derhâl ayağın oda başdı. Haq Te'âlâ oda nidâ itdi kim ol qaravaşımı yaqmaya, didi. [75b] Pes ne kadar kim ol kız ayağın kaldırub başardı. Ol od yumuşak harîr gibi olurdu. Tâ İbrâhîm'ün katına geldi. Hoş edeble başladı, eyitdi: Lâ ilâhe illallâh İbrâhîm resûlullâh, didi. Eydür: Yâ İbrâhîm 'ahd itdüm ki ayruq senüñ dînünden dönmeyem. Cânum oldukça senüñ dînün üzerine olam, didi. Eydür: Ol 'âşî kâfir atama varayın bu dîne da'vet ideyin. Pes atası katına vardı. Tahtında oturmuşdu. Haşem ü hadem bekler ve vezîrler ayağın durmuşlardı. Pes atası qarşusına vardı, durdu, eydür: Ey baba niçün yalan da'vâ kılırsın. Pâdişâhlık şöyle mi gerekdür, İbrâhîm'i ilkâsan. Ol yaqduğın oduñ içi şimdi güller ü lâleler ü süsenler bitmişdür kim haddi yok. Tañrılık itmek İbrâhîm tañrısına yaraşur, senüñ gibi degildür. Ol elinden gelmez kim bir kimse'yi helâk idesen. Nemrüd eydür: Bu nedür ki söylersen, meger İbrâhîm dînine meyl itdün oladur. Kız eydür: Belî anuñ dînini kabûl itdüm ve anuñ dînine döndüm, didi ve dağı tanuqluk virdüm ki İbrâhîm dîni haqdur ve senüñ [76a] bātıldur, didi. Nemrüd hışam itdi, kaqıdı. Haşem ü hadem ayağın durmuşlardı. Anlardan 'âr idüb kızına eydür: Yürü git katımdan yoksa saña şimdi bir iş iderin kim cihân halkı senden 'ibret alalar. Ol kız eyitdi: Ne dilersen eyle ben anuñ dînine inandum. Ve Allah Te'âlâ'yi haq bildüm. Pes Nemrüd buyu[r]dı. Ol kız ol kadar urdılar kim küfte oldu, ol dînden dönmedi ve hem buyurdu. İki emcegin kesdiler ve dürlü 'azâblar itdiler, olmadı. Haq Te'âlâ uçmağdan bir ferişte virib idi. Bir kûbbe getürdi ve uçmağ hüllelerinden getürdi ve bir kanadıyla şıgadı. Dükeli endâmı tamâm oldu ve bir kanadıyla şıgadı iki emcegi bitdi. Ol hülleleri egnine bırağdı ve başına nürdan bir tâc urdu ve bir yeşil nürdan başına derincek urdu. Ol kûbbe'yi getürdi hevâya dökdi. Allah bilür qancarı gitdi, dirler.

#### Hikâyet 14

Benî İsrâ'îl zamânında bir hatun vardı. 'Âbide-i zâhide idi. Haq Te'âlâ'ya gice gündüz 'ibâdet iderdi. Anuñ [76b] zühdi şol dereceye vardı kim her âzîne gicesi bir kez yimek yirdi ve yine bir âzîne gicesine degin ayrık nesne yimezdi. Tâ bir âzîne gicesi yine 'âdetince öñüne yimek aldı kim yiye. Gönlüne eydür bir kimsenüñ anuñ gibi Tañrısı ola, aña dostluk da'vâsın ide, 'ibâdeti tã'atı koya otura, gağletle yimek yiye, nefsin hoşnûd ide. Nâgâh ben yimek yirken Tañrı resûli melekü'l-mevt irişe, ben aña nice cevâb virem. Ol 'azîm pâdişâh önünde bu hacletle hâlim ne ola, diyüb önündeki etmegi giderdi. Yine namâza meşgûl oldu. Tâ gelesi cum'aya degin ikinci cum'a gicesi yine geldi. Öñüne etmek pâresin aldı kim yiye girü hâtırına bu endîşe girdi kim nâgâh ben yimek yirken yimege meşgûl olam, melekü'l-mevt şayed gele beni yimekte bula hâlim digergün ola, didi. Etmegi önünden giderdi. Yine namâza başladı. Bunca hefteler geçdi yimek yimedi. Kaçan kim gönli yimek dilese ol dilegi terk idüb yine 'ibâdete başlardı. Tâ âzîne gicesi orucun açâ yine gönlüne bu endîşe geldi kim ola kim 'ömrüm [77a] âhîri ola ben dağı yimek yimiş olam. Ecel dağı ermiş ola. Haşretle ölem, 'ömrüm yile virmiş olam, didi. Bu endîşede iken eviñ bucağından bir hûb şüretlü güzel sîretlü yigit çıkagelüb eydür: Esselâmu 'aleyke yâ habîbetallâh. Bu hatun qorqub 'aleykesselâm sen kimsen, didi. Eydür: Senüñ dostuñ ve Allâh resûli melekü'l-mevtin didi. Eyitdi: Niye geldün? Eyitdi: Haq Te'âlâ seni oqudı, gelsün didi. Pes bu hatun eydür, kerem it lutf eyle, baña destür vir Tañrı'ya bir secde ideyin, dir. İt didi. Hatun itmegi önünden giderdi, secdeye vardı. Hem ol secdede cân işmarladı dirler. Rađiyallâhu 'anhumâ.

Bâb-ı Râbi' 'Aşer Oğlançıklar Hikâyetindedür

[79b]

## Hikâyet 15

Bişr-i Hâfî'nün bir [80a] bir kız karadaşı vardı. Ol zamânda andan zâhîde yoğ idi. On iki yıl olmuşdı gönli tâze balık dilerdi alub yimezdi ve hiç kimseye dimezdi. Meger bir gün münâsebetle evde söyledi. Bişr şurdı bâzâra vardı, etmek tâze balık aldı. Diledi kim getüre Bişr eydür: Gördüm bir oğlancık ilerü geldi. Elinde bir zembîl var, eydür: Ey şeyh eger destür virürseñüz işbu zembîle koyalum ben götüreyin dir, igen hoş ola, didüm. Etmegi ve ol balığı ol zembîle koyduk götürdi. Gıtdük tâ mescid kapusına irdik, bañladılar. Eydür: Ey şeyh gelüñ namâz kılalum, çün bañladılar didi. Ben eyitdüm: Hâk söz söyledüñ, hoş ola didüm. Mescide girdük, namâz kılduk, yine çıkduk, tâ eve varduk. Zembîli ol oğlancuk elinden aldum. İçerü ol kız karadaşum katına girdüm ve hikâyeti ki vâkı' olmuşdı, didüm. Eyitdi kim revâ degildür ol oğlancık bundan yemeden döne gide, oğuñ gelsün yimek yiyelüm, didi. Yine çıkdum ben eyitdüm: Ey oğul eve gidelüm, didim. Eyitdi: Yimek vaqti degildür didi. Döndüm ben eyitdüm: Yimek vaqti degildür, didi oruçmuş, didüm. Eydür: [80b] Biz de yimek yimeyelüm bu gice anı konuk idinelüm, didi. Çıkdım eyitdüm: Oğul, bu gice bize konuk ol bile iftâr idelüm, didüm. Siz bilürsüz diyüb kabûl itdi. Eydür: İmdi şucağız virüñ âbdest alayın, didi. Şu virdük âbdest aldı, mescide varduk namâz kılduk, virdlerimiz tamâm okuduk. Andan eve geldik, önüne yimek kuduk sehlece yidi, eyitdi: Gice vaqtidür ruşsat virüñ gideyin, didi. Ben eyitdüm: Oğlan sen şâyed saña bir nesne vâkı' ola eger sözüñ kabûl idersen ayruca ev vardur bu gice bunda ol didüm. Sözüñ kabûl itdi. Bir çardağ vardı, aña gösterddüm gidüb içerüden tırkaz [urdu] bir bardak şu virdük. Ön çapusın dağı taşradan biz berk itdük. Ben eve geldüm, ol anda kaldı. Ol çardağ altında bir ev vardı. Kız karadaşımıñ anda bir eli ve ayağı tutmaz bir kötürüm kıızı var idi. Bunca zamân idi, kötürüm olmuşdı. Dün yarısında gördüm segirdüb içerü katuma girdi. Eli dutar ve ayağı yürür olmuş. Anasına ben eyitdüm, muştuluk kızuñ yürür olmuş, didüm. Ol kızcağıza ben eyitdüm bu [81a] şihhatına sebep nedür kızu, didüm. Eydür: Çardağda kim vardur? Ben eyitdüm: Bir oğlancık var, bu gice bize konukdur, didüm. Eydür: Bu gice irteye degin namâz kıldı, nâz u niyâz eyledi. Kur'an dersin okudu. Başın secdeye kodı, eyitdü: *İsmüke lenâ tabîb ve hubbuke 'aleynâ rakîb ve şevkuke fî fu 'âdinâ lehîb*. Çün anuñ münâcâtın işitdüm, başum kaldurdum ben eyitdüm: Ey bâr-i Hudâyâ eger bu kuluñ senüñ katuñda hürmeti varsa beni belâlardan kurtarasın, didim. Hemândem elüm dutar ve ayağum yürür oldı. Uş katuñda geldüm, didi. Çün ol çardağa vardum berkitdügüm durur. Anı açdum içerüsi dağı berkilü ne kadar kim çağırdum âvâz gelmedi. Bunca zahmetle açdum gördüm içerüde kimse yok. Kancaru gitmiş bilmezsin, didi.

## Hikâyet 16

Bir pîr bir gün Hasan-ı Başrî katına geldi eydür: Ey müslümânlar imâmı, bir kızcağızum vardur. Yönün divâre döndürmüş gice gündüz ağlar. Bir sâ' at diñlenmez. Aña bir naşihat itseñüz, ola kim azacuk ağlaya didi. Korkarum ki gözsüz ola, didi. Hasan-ı Başrî ol kızcağıza eyitdi: Ey kızcağız niçün çok ağlarsın [81b] ve bu miskîn atañı kaygulu idersin didi. Ol kız eyitdi: Ey şeyh igidin hâli hâlî degildür ki kıyâmet gününde gözüm Hâk didârin görmege lâyıq ola mı yâhüd olmaya? Ve eger olursa biñ bunuñ gibi göz çıksun anı görmek için ve eger lâyıq olmazsa kör olmak yigrekdür didi. Ve dağı yâ şeyh Tañrı sevicilere iki nesne için gerekdür. Biri budur kim anı müşâhede ide. İkinci eger bu devlet müyesser olmazsa ölince dost için fırâkla ağlaya, didi.

[81b]

## Hikâyet 17

Zeyn el-'Âbidîn'in bir oğlancığı vardı. Bir gün öpdü, kuçdı. Beş yaşında bir kızcağızı dağı var idi, eydür: Baba bu oğlancığı sever misin, dir. Severin, didi. Bu kız ağlamağa başladı. Böyle şandı ki günüleyüb ağlar eline alub eydür: Cânım kızu seni dağı severin. Ol kız işidüb dağı beter ağladı: Babası kucağına aldı. Şol kadar ağladı kim 'aklı gitti. Çün 'aklı başına geldi, eydür: Ey baba bir kez Tañrı'yı severin didiñdi. Bir kimse kim Tañrı seven ola gayruñ sevgüsini hâtırına mı getürür, ma' lüm oldı yalan söylermişsin, didi.

[85b]

## Hikâyet 18

Ebû Süleymân-ı Dârânî eydür: Bir vaqt Beytül-Mağdis'e 'azm itdüm. Peygamberler ziyâretin ziyâret itmege. Bir kızcağız bile gitdi, baña eydür: Ey şeyh kıncaru gidersin, didi. Beytül-Mağdis'e giderin, didüm. Elün [86a] baña vir didi. Elüm virdüm. Yum gözün dir, yumdum. Aç gözün didi, açdum, gördüm Beytül-Mağdis'in ağaçları dibine gelmişin, didi. Mütehayyir oldum. Ceybümde üç aqçe vardı, çıkardum ben eyitdüm: Ey kızcağız seni bunda yalnız görürin, uş bu aqçe helâl kesbendür, al bunu nafağa idinesin. Bağdum gördüm bir eli toptolu altun ve bir eli toptolu gümüş. Eydür: Ey şeyh, heb dünyâ katumda altun u gümüşdür. Senün altunun gümüşün ne tañdur, hacet degildür ve dağı eydür: Ey gâfil Tañrı kulına ve qaravaşına rızk virmez şanarsın, didi.

[87b]

## Hikâyet 19

Türkistan'da bir beg vardı. Aña Beygu-yi büzürg dirlerdi. Anuñ bir kıızı vardı. Bulügiyete irdi, nâgâh şūrîde oldı. Halkdan nefret tutdı, vardı tağlara gitdi. Eyitdiler: Ol kız deli oldı. Beygu her şehre adem gönderdi. Eydür: Her kimse kim benüm kızuma 'ilâc ide tâ kim uşlana, kızum aña vireyin, didi. Çün bu haberi işitdiler, niçeler tama' idüb vardılar 'ilâc itdiler. Hiç fâyide virmedi. Ol fâyidesiz 'ilâc idenleri heb öldürdi. Anuñ uçundan niçe kişiler heb helâk oldı. Ebu'l-Hasan-ı Nürî fikr idüb varayın Müslümânları bu yok yire ölmekden kırtarayın [didi]. Vardı, Beygu'nun dergâhına girdi. Ben dağı hekimin, ol kıızı baña gösterün 'ilâc ideyin didi. Eyitdiler: Kız halk ortasından çıkdı, tağlara düşdi, didiler. Ebu'l-Hasan-ı Nürî vardı, ol didikleri yirde oturdu. *E'üzü billâhi mine's-şeytânir-racîm bismillâhirrahmânirrahîm*, didi. Andan [88a] el-Bağara süresin başladı. Çün birkaç âyet okudu. Ol tağ içinden âvâz geldi kim yürekler yarar. Bir neçe âyet dağı okudu. Ol âvâz dağı yakîn geldi. Biraz dağı okudu. Nâgâh ol kız çıkageldi. 'Avret donunda beni gördi, eydür: Yâ Ebu'l-Hasan okı, benüm dostum kelâmın dinleyeyin. Eyitdüm: Ey 'aceb bu benüm adım sen ne bilürsen yâhüd sen Türk kızısan 'Arab dili ne bilürsen? Eydür: Eger bilmeyeydüm bu tağlarda kimünle üns dutaydum, didi. Döndi baña eydür: Yâ Ebu'l-Hasan sen El-Bağara süresin okı ben Âl-i 'İmrân süresin okuyayın, dir. Çün ben Bağara süresin tamâm okudum, ol dağı Âl-i 'İmrân süresin tamâm edeble okudu. Ben dağı eyitdüm: Ey dirîğ senün gibi kimesne bu tağda qarâr mı tutar, didüm. Eyitdi: Ol vaqt olaydum kim ol bigâneler içinde olaydum, didi. Ben eyitdüm: Gel seni ataña iletayın. Seni baña 'avretlige virsün, didüm. Eydür: Ben kimse ile ârâm idemezsin. Ben eyitdüm: Senün maħremün olayın seni Ka'be'ye iletayın, didüm. [88b] Eydür: Ka'be nedür? Eyitdüm Tañrı'mun bir evi var yiryüzünde aña Ka'be dirler, didüm. Eydür: Benüm Tañrı'mun yiryüzünde evi ola ben anı nite görmeyem, dir. Başın yukaru kıaldurdu, eydür: Ey Çalab'um beni kulavuzladuñ, beni bigânelerden kıotarduñ, hizmetine meşğül itdün dünyâda senün evin varmış baña anı niçün göstermezsin, diyüb hemândem segirtti. Benüm katumdan gitdi. Ben anuñ arduca bile gitdüm, göreyin kıncaru gider didüm. Vardı ol tağun bir kenârında bir tağ vardı. Anda bir çay vardı. Ulu ırmağ idi. Tez ağırdı. Kız ayağın ol şu üzerine kıodı yürüdü. Ol şunuñ yanına geçdi ben bir ve başında kıaldum. Gördüm ki şunuñ ol kenârına Ka'be gelmiş bu kız durmuş tavâf ider. Baña çağırur eydür: Her kim Allah'a doğır bağa ol varmağ hacet degil Ka'be aña gelür.

Bâb-ı Hâmis 'Aşer Kıullarun Kerâmetindedür

[91b]

## Hikâyet 20

Bir vakt bir kişinüñ hâtırı qaravaş almaqda olmuş. Eydür: Tırdum bâzâra vardum, gördüm bir qaraca qaravaş dellâl eline yapışmış çağırur. Uşbu qaravaşı dükeli 'aybıyla kim alur on dînâra, didi. Eydür: Anı qatuma oqudum ve eytdüm: Ey qaravaşçıq seni alayın mı, didüm. Başın qaldurdı, baña baqdı dağı qatı qatı güldi. Ben hâtırımdan eytdüm: Deli ola mı, didüm. Henüz uşbu sözi gönlümden geçirmemişdüm ki eyitdi: *Vallâhi mâ ene mecnûnetün velâkin qalbî yuhibbu mevlâyî kayyümün*, didi. Mütehayyir oldum. Eytdüm: Sübhânallâh bunı gönlümden geçürünce nice bildi, didüm. Bunı dağı hâtırımdan geçür nice eydür: *Subhâne men ya'lemu'l-hafıyye leyse min 'ilmihî şekkün ve lâ raybün*, didi. Ben [92a] eytdüm: Niçeye olursa bunı alayın, didüm. Tez bahâsın virdüm. Eline yapışdum, aldum eve geldim. Baña eydür: Ey efendi, Qur'an bilür misin, didi. Ben eytdüm: Bilürün. Eyitdi: Melül gönüller münisdür, didi. Ben başladum. *E'üzü billâhi min eş-şeytâni'r-racîm*, didüm. Bu qaravaş yüzün qoyu düşdi. Çağırdı ben eyle şandum cân işmarladı. Bir zamândan şöıra kendüye gedi. Yine oğı der. Çün *Bismillâhirrahmânirrahîm*, didüm. Eydür: Ol Mevlâ'nuñ ismi hâlâveti bu resme ola, âhiretde dîdârî hâlâveti nice ola kim bile, didi. Çün gece oldı ben eytdüm: Tır donuñ çıkar yatalum. Eydür: Şabrit kim anca yatasın hâdden daşra. Ben eytdüm: Belî öyle olacaqdur velâkin gel bir lemha yatalum, didüm. Eyitdi: Şabreyle Allah uyusun. Ben eytdüm: Hiç Allah yatar mı? Uyhu anuñ şıfâtına lâyıq degildür, didüm. Eyitdi: Pes senüñ Tañrı'nı uyumaz. Utanmaz mısın kim uyursun ol dururken ayağıñ uzadub yatasın, didi.

[93b]

## Hikâyet 21

Râbi'a evvelde qaravaş idi. Anuñ efendisi Başra bâylarından idi. Her gün efendisine hizmet iderdi. Gündüz oruç tutub gece namâz kılırdı. Bir gece efendisi uyanmış daşra çıkmış bir ayruq evden inil inil âvâz işidür. Ol evüñ penceresinden bakar. Râbi'a'ı görür. Başın secdeye komuş eydür: Ey bâr-ı Hudâyâ, bilürsen kim gönlüm gönlüm dileği senüñ buyruğundadır. Senüñ fermânuñdan taşra degildür. Eger ben kendü hâlimde olsam idi bir sâ'at senüñ hizmetünden gâfil ü gâyib olmazdum, didi. Velâkin beni mañlûk eli altında eyledüñ. Anuñ hizmetin baña vâcib eyledüñ. Eger anuñ hükmi benüm üzerüme vâcib olmasaydı ben dâyimâ gece vü gündüz saña 'ibâdet eyleyedüm. Bu münâcâtı eydür. Anuñ başı üzerinde bir kandil aşılımış, ipi zenciri [94a] yok şöyle mu'allaqdurur. Ol ev anuñ nûrından rüşen olmuş. Çün efendisi anı gördi ve ol münâcâtı işitdi. Endâmına dîtremek düşdi. Döndi evine geldi. İndi, şöyle oturdu. Çün şabâh oldı. Râbi'a'ı katına oqudı. Şâkirlik getürdi. Eyitdi: Yâ Râbi'a senden hoşnûdun, Tañrı 'aşkıma seni âzâd itdüñ. Beni Tañrı'ya işmarla kanda olursam olayum, didi. Eydür: Yâ Râbi'a kanda gidersen git Allah'a işmarladum seni, didi. Râbi'a efendisiniñ elin öpüb çıqdı, gitdi. Hiç kimse anı bilmedi ki qancarü gitdi. Vardı bir virâneye girdi. Altmış yıl 'ibâdet eyledi. Gice ile gündüzde biñ rek'at namâz kılırdı. Bir gün aña eytdiler: Ey Râbi'a niçün çok namâz kılırsın ve kendözüne zahmet virürsün, didiler. Zîrâ namâza durmaqdun incükleri şişmişdi. Eyitdi: Kıyâmet güniniñ issiligüñ kim resül hazreti şallallâhu 'aleyhi vesellem dükeli peygâmblerlün ortasında duracaqdur, ferîşteler benüm bitüm oquyacaqlardur. Peygâmbler hazreti eydecekdür [94b] kim benüm ümmetümden bir qaravaşın ne kadar 'ibâdet eylemişdür. 'Âlimler zâhidler ne kadar itmişlerdür, kıyâsın idüñ diyecekdür. Anuñ âhiri şuña irdi kim bir vakt hacca giderdi. Bir eşegi vardı. Yüknün yapın aña yükletmişdi. Çün beriyye yarısına vardılar anuñ ol eşegi düşdi, öldi. Halk eytdiler: Biz yükün götürivirelüm, didiler. Eydür: Siz varuñ yoluñuza ben size şıgnub gelmedüm. Beni Allah'a işmarlañ, didi. Halk dükeli gitdiler. Râbi'a yalnız qalub başın qaldurdı, eydür: Bâr-ı Hudâyâ pâdişâhlar şöyle mi iderler. Ben qaravaşuñı evüne oquyasın, eşegimi yolda öldüresin. Beni yalnız beriyyede qoyasın diyüb henüz dağı sözün tamâm itmeden ol eşek silkindi, durıgeldi. Râbi'a'nuñ önünde durdı. Râbi'a cemi'-i yükün yükletdi. Derhâl kâfileye irdi, didiler.

## Hikāyet 22

Bir gün bir pîr bir mahalleye irdi. Be-gāyet şuşamışdı. Bir kapu kaçıldı. Bir içim şucağız virüñ, didi. Bir Bir küçücük qaravaşcuğ şu çıkardı, ol pîre virdi. Aldı ol pîr şuyı [95a] içdi. Ol qaravaşcuğ eydür: H̄'āce pîrsen şağaluñ ağdur, yünden kaftān giyersen, utanmaz mısın kim gündüz şu içersen.

## Hikāyet 23

Şeyh Zünnün-ı Mışrî kıddise sırruhu'l-aziz eydür: Bir gün bir şehirde giderdüm. Bir mahalleye uğradum, şu revān olmuş akar. Ol şu kenârında bir yapılmış köşk gördüm igen yüce. Vardum ol ırmağdan âbdest aldum. Çün fariğ oldum. Gözüm ol köşk kenârına düşdi. Gördüm, bir küçücük ol köşkün kenârında durur. Cemâli mükemmel ve kemâli bî-mişl ü meşel. Diledüm ki aña söz söyleyem ben eyitdüm: Ey kızcağız kimiñsen didüm. Eydür: Ey Zünnün çün göründek deli şandum, çün ilerü gelüb âbdest alduñ seni 'âlim şandum ve çün haqîkat gözledüm ne delüsen ve ne 'âlimsen ve ne 'ârifsen didi. Ben eyitdüm: Neden bildüñ? Eydür: Eger delü olsañ idi âbdest almazduñ ve eger 'âlim olsañ idi nâ-mahreme bakmazduñ ve eger 'ârif olsañ idi Hağdan gayrıya nazar itmezduñ. Çün bu [95b] sözleri andan işitdüm mütehayyir oldum, bağdum gördüm gâyib olmuş.

## Bâb-ı Sâdis 'Aşer Dervişler Hikāyetlerindedür

[102a]

## Hikāyet 24

Bir vakt bir dervîş vardı, katı dîndâr idi ve katı muşlihdî ve bir hatunı dağı vardı. Andan dağı şâlih idi. İki dağı şürîde olmuşlardı. Bir pâre etmege muhtâc idiler. Dâyimâ karıncıkları aç idiler. Üç gün geçerdî. Oruçların açmazlardı, hiç nesne bulmazlardı yimege. Bir gün bu hatun dervîşe eydür: Üç gündür kim bacamızdan düttün çıkmadı. Durigel tennüre od yak, tâ göreler bizi etmek bişürür şanalar. Bizimçün evlerinde nesne pişmez diyü gönülleri bize meşgûl olmasun [102b] didi. Hatun evden çıktı, bir etek çör çöb devşirdi, tennüre od yakdı. Çün konşular od yandığın gördiler, birisine od gerek olmuş, gelüb kapudan od var mı diyü şordı. Hatun eydür: Uşda tennûra od urdum ve varuñ geregince aluñ, didi. Ol oda giren 'avret görse kim tennür içi toptolu etmek kıpkızıl pişmiş. Bu ev ıssı hatuna çağırdı, eydür: Tennüre etmek doldurmuşsan sen yabanda neylersin gel içerü gir etmek heb yanar, didi. Ol hatun içerü girdi görse kim tennür içi dolu etmek kıpkızıl pişmiş. Allah kıdretiyle etmegi çıkardı, vardı. Erine eydür: Ey Tañrı hâşî keremin gör bizümle ne 'aceb iş işledi. Dervîş eydür: Allah kerîmdür, kâdirdür neye gerekse kıdreti yeter, didi. Üç gündü ki ikisi dağı aç idiler. Ol etmegi önlerine alub yidiler. Allah Te'âlâ'ya şükr itdiler. Hatun erine eydür: Ey Tañrı hâşî ol miqdâr ki Allah katında senüñ 'izzetüñ vardır, niçün du'â kılub nesne dilemezsen ki bize kuvvet olub 'ibâdetde kavî olavuz. Tâ Hağ bizden hoşnûd [103a] ola. Dervîş eydür: Ey hatun eger bize nesne gerek olsaydı Hağ Te'âlâ bize virürdi. Biz niçün fuğulluk idelüm, didi. Hatun erine eydür: Çalab'dan bir pâre nesne dilesen gerekdür. Bunu dağı diyesen didi. Dağı yatdı uyudu. Dervîş durdı, arı âbdest aldı. Namâz kıldı, elin götürdi, eydür: Ey bâr-i Hudâ, bilürsen ve işidürsen kim benüm dünyâdan arzüm yokdur. İllâ hatun beni kımaz senden dilegüm budur kim aña dilegin viresin, didi. Hemân dem dîvâr yarıldı. Bir el çıktı bir ağır bahâlu gevher bu dervîşüñ önüne kıdı. Ol gevher şu'lesi ev için rüşen eyledi. Dervîş şundu gevheri aldı, 'avretinüñ ayağın ırğaladı kim uyara. Hatun uyandı, dervîş hatuna eydür: Al işte istedüğüñ Allah virdi. Hatun eydür: Ey nolaydı, uyarmayayduñ bir 'aceb düş göredururdum. Dervîş eydür: Ne göredururduñ hatun eydür: Görüverün beni uçmağa iledürler bir köşk gördüm mervâridden, anıñ küngüresi gevherden şöyle kim benüm 'aqlum fikrüm ferâsetüm ol köşkte kıldı. [103b] Şöyle bakarken ol köşk kimüñdür, didüm, eyitdiler: Senüñdür, didiler. Eyitdüm: Anuñ başındağı köşk kiminüñdür, didüm. Senüñ erinüñdür, didiler. Ol ikinci köşkün bir küngüresi eksik olmağın gözüme hoş gelmedi. Ben eyitdüm: Anuñ bir küngüresi kıanı, didüm. Eyitdiler: Anuñ

şâhibi Tañrı'dan nesne diledi. Ol küngürei aña virdiler. Her kim dünyâda nesne dilerse âhîret maqşûdından eksürler, didiler. Biz bu sözi derken sen beni uyarduñ, didi. Dervîş eydür: Ol küngüre girü yirine vara, biz dañı dervîşlige nice gerekse dirilürüz, didi. Tek anda köşkümüz eksük olmasun, didi. Ol dervîş el getirüb du'â kıldı. Yine ol gevher uçmağdağı yirine vardı, didiler.

[106a]

#### Hikâyet 25

Benî İsrâ'îl zamânında bir er vardı, ekincilik iderdi. Bir gün seher vaqtı tûrdı işine gitmege 'avretine eydür: Etmek bişür, arduca al gel, didi. 'Avret etmegi bişürdi, götürdi kim erine ilete. Bir devîş kapuya gelüb *Allah şey'i lillâh* diyüb du'â kıldı. Bu 'avret ol etmekden bir pâre kesdi, ol dervîşe virdi. Ol hatunuñ bir emercek oğlanı var idi. Etmegi, oğlanı götürüvirdi, gitdi. Yolda bir qurda uğrayub ol görk oğlancığı 'avret elinden kapdı gitdi. Hatun anı eyle göricek çağırdı şiven urdı. Tañrı'ya yalvardı, eyitdi: Ey bâr-ı Hudâyâ oğlancığum baña vir didi. Hemân dem havâdan bir kuş indi toğan şüretinde ol qurduñ boğazına yapışdı, döndürdi. Ol 'avretüñ [106b] öñüne getürdi. Faşîh-i zebân ile uşda oğlancığıñı al didi. Ol dervîşe kim bir pâre etmek virdüñ anuñ berekâtdur kim qurduñ loqmasın Haq Te'âlâ yine saña virdi, Tañrı haqqıyçün hayr itdüñ Allah qabül itdi. Ol loqma yirine bu loqmai saña virdi.

#### Hikâyet 26

Bir 'avret vardı. Anuñ bir emerce oğlancığı var idi. Bir gün evinde otururdu, bir dervîş hatunı geldi. Anuñ dañı emerce oğlancığı var idi. Hatun ol dervîş hatunı oğlancığıñı gördi çıplaq u yalıncaq. Esirgedi kendü oğlancığı gönlegin çıkarub ol oğlancığı giyürdi. Hemâdem Tañrı'nun kudretiyle gökden bir gönlek indi. Oğlanuñ egnine giyürildi. Bir nesnedür kim ne göz gördüğü var ve ne kulaq işitdüğü var ve ne kader kim oğlan büyürdi ol gönlek bile üzerinde uzanurdu. Tâ bu yine berâber olurdu. Hergiz ol gönlek çapul olmazdı ve eski olmazdı ve yırtılmazdı ve yumak hâcet olmazdı. Tâ ölünce aña ol gönlek yetdi, didiler.

Bâb-ı Sâbi' 'Aşer Demânelere Tañrı'dan Meded Erdigündedür

[108b]

#### Hikâyet 27

Bir vaqt bir beg var idi, gâyet zâlimdi. Bir vaqt mühendisler cem' eyledi kim köşk yapa, gördiler kim bitmedi. Eyitdiler: Bir çarıcık evi var ol köşk ansız olmaz, didiler. Ol çarıcığı eviñ şat alalum [didiler]. Eydür: Şatmazın kızcağızlarum vardur baña gerekdür, didi. Bir gün ol çarıcık bir maşlahata gitmişdi. Çün evine geldi, gördi kim evceginin yakmışlar. Katı melûl oldu. Başın yukarı kaldırdı, eydür: Bâr-ı Hudâyâ eger ben gâyib olmuşdum, sen hâzır idüñ. Niçün evcegizüm koyduñ yaqdurmağa, didi. Çün çarıcık bu münâcâtı itdi, derhâl Cebrâ'il indi. Ol begi köşkiyle yire urdı, geçürdi, didiler.

**Kaynakça**

- Arslan, N. (2019). *Tercüme-i Cami'ü'l-Hikâyât Li-Samerkandî*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayverdi, İ. (2010). *Kubbealtı Lugatı Misallî Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı.
- Cebecioglu, E. (2009). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Kitabevi Yayınları.
- Çelebioğlu, Â. (1985). “Âşık Ahmed'in Câmî'ü'l-Ahbâr Adlı Manzum Tezkiretü'l-Evliyâ'sı”. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi, Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun Hâtırasına Armağan*. XXIII (1-2). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 171-187.
- Çubukçu, H. (2020). “Sûfî Hikâyelerinde (Menkıbelerinde) Kadın Tasavvuru”. *e-Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*. Nisan. c. 12, 2(27): 193-208.
- Devellioğlu, F. (1998). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2020). *Hadislerle İslam*. c. 6. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- El-Hikâyât Tercümesi. İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Kütüphanesi, Suna ve İnan Kırac Vakfı Yazmalar Koleksiyonu, Yz\_000036.
- Eliaçık, M. (1998). *Âşık Ahmed'in Câmî'ü'l-Ahbâr'ı*. 2 C. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Güzel, A. (2014). *Dinî Tasavvufî Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacı M. Zihni Efendi. (1982). *Tarihte İz Bırakan Meşhur Kadınlar*. (B. Çetiner, Sad.). c. 1. İstanbul: Şamil Yayınevi.
- Hacı M. Zihni Efendi. (1982). *Tarihte İz Bırakan Meşhur Kadınlar*. (B. Çetiner, Sad.). c. 2. İstanbul: Şamil Yayınevi.
- İmam Gazâlî. (1989). *İhyâü Ulûmi'd-dîn*. (Ahmed Serdaroglu, Çev.), c. 4. İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Kabak, R. (2017). *Gelibolulu Muslihuddîn Mustafa B. Şaban Sürûrî'nin Ravzu'r-Reyyâhîn Fî-Hikâyâtî's-Sâlihîn Tercümesi Adlı Eseri (İnceleme-Metin)*. (Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Kan, K. (2011). “Emîretü'l-Mü'minîn: Zübeyde Binti Câfer”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. c. 1,1. 2: 167-198.
- Kaşeli, A. R.; Sırmabıykoğlu, B. (2011). *Ravdu'r-Reyâhîn fî Hikâyeti's-Sâlihîn Salihlerin Hikâyeleri*. İstanbul: İlk Harf Yayınevi.
- Keskin, S. (2002). “Muhittin Eliaçık'ın “Âşık Ahmed'in Câmî'ü'l-Ahbâr'ı” adlı Doktora Tezi”. *Erdem*. c. 14. 40: 361-391.
- Mermer, A; Koç Keskin, N. (2005). *Eski Türk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2010). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler (Metodolojik Bir Yaklaşım)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Olçay, S. (1965). *Ebu'l-Leys Samerkandî Tezkiretü'l Evliyâ Tercümesi İnceleme-Metin-İndeks*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Rızâeddîn b. Fahreddîn. (2020). *Meşhur Hatunlar*. (Ahmet Acarlıoğlu, Sad.). Kahramanmaraş: SAMER Yayınları.
- Schimmel, A. (2011). *Ruhum Bir Kadındır*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sülemî, Ebu Abdurrahman. (2012). *Kendilerini İbadete Adayan Sûfî Kadınlar*. (Ali Akay, Çev.). İstanbul: İlk Harf Yayınevi.
- Şemseddi Sami. (2015). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Şifa Yayınevi.
- Tergip, A. (2010). *Bâkî'nin Meâlimü'l-Yakîn Adlı Eseri Üzerinde Dil İncelemesi (Metin-Sözlük)* (Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, N. (2017). *Doğu'nun Hikâye Kuramı*. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.



Uludağ, S. (1984). *Ferîdüddîn Attar Tezkiretü'l-Evliyâ*. Bursa: İlim ve Kültür Yayınları.

Uludağ, S. (1995). *Sûfi Gözüyle Kadın*. İstanbul: İnsan Yayınları.

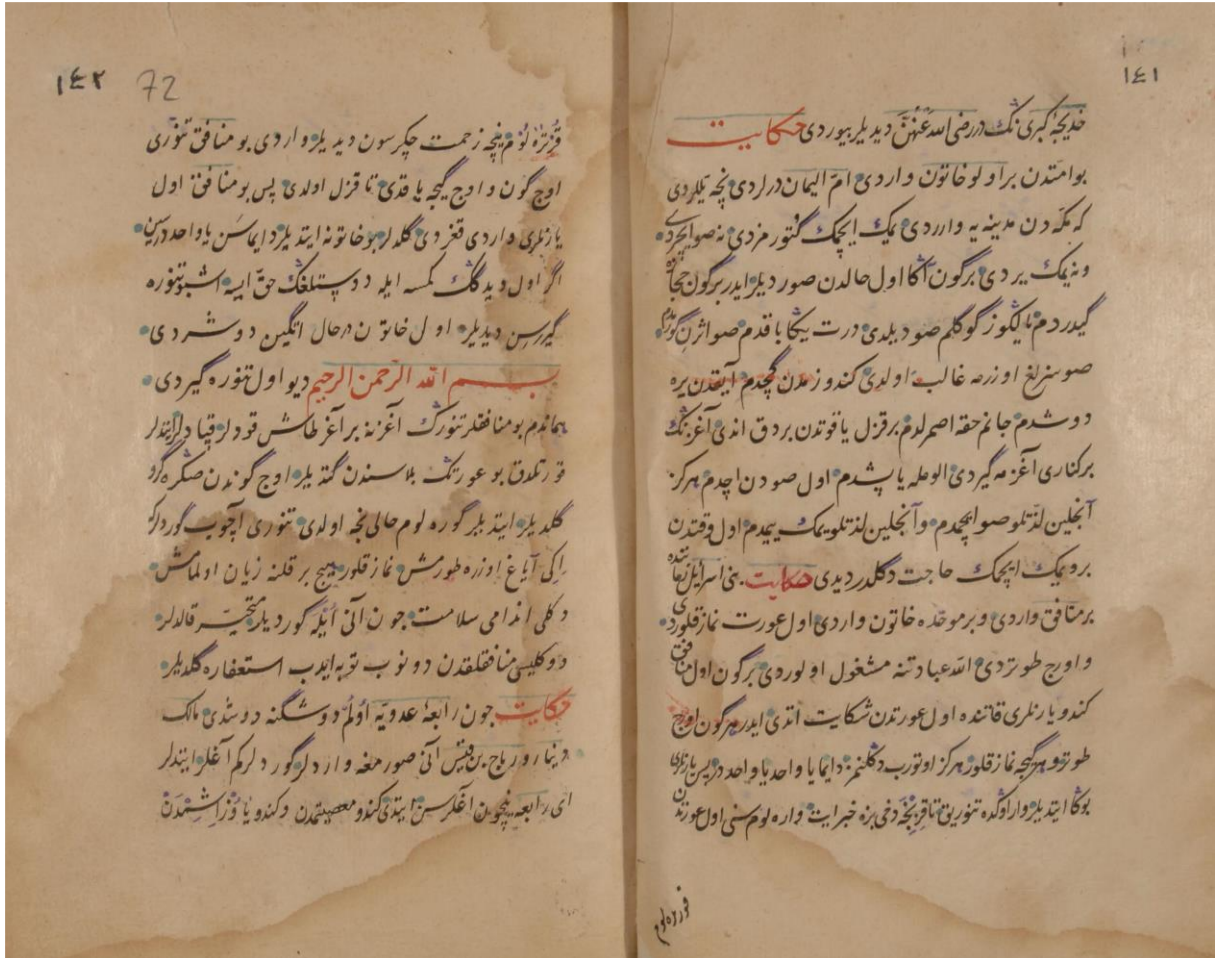
Uludağ, S. (2012). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Yazıcı, İ. (2009). "Semerkandî Ebu'l-Leys". *DİA*. c. 36, İstanbul TDV Yayınları. 473-475.

<https://sozluk.gov.tr/ET.12.03.2023>.

## Ekler:

### 71b-72a



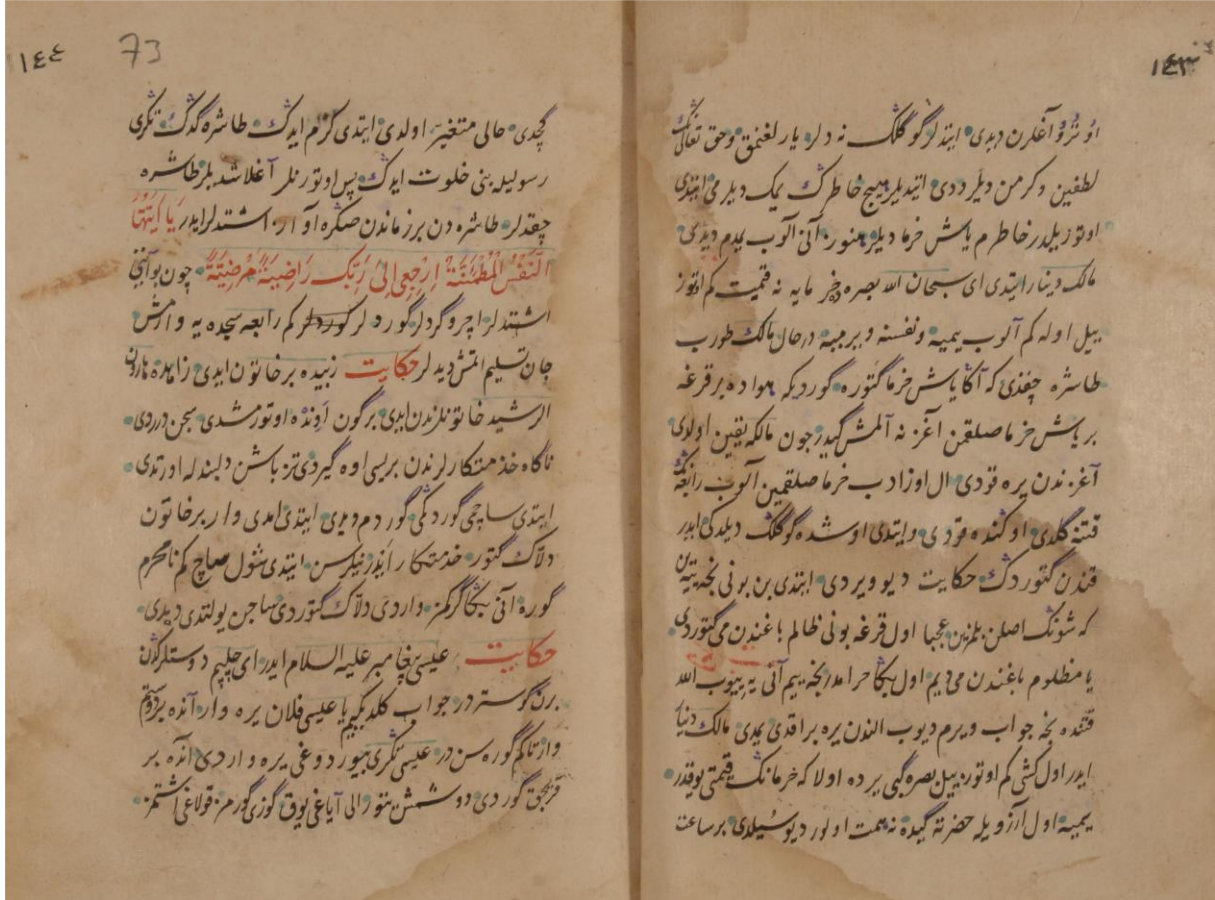
#### Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124

#### Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124

## 72b-73a



## Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124

## Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124

### 43. Intersensory transference in divans of Keçecizâde İzzet Molla

Mete Bülent DEGER<sup>1</sup>

**APA:** Deger, M. B. (2023). Intersensory transference in divans of Keçecizâde İzzet Molla. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 729-745. DOI: 10.29000/rumelide.1342234.

#### Abstract

Intersensory transference is a situation that occurs when concepts related to the five basic senses of seeing, hearing, smelling, touching and tasting are associated together or with each other. In this study, intersensory transference in the divans of Keçecizâde İzzet Molla, one of the most important representatives of the nineteenth century in Classical Turkish Literature, is discussed. In study, it is aimed to identify the uses of intersensory transference, which has names such as synesthesia, duality of sensation, hiss-âmizî (mixing of sensation), in the divans in question, and to classify and evaluate them according to the relationship between the senses. In this context, it is aimed to reveal the use of the five basic senses of seeing, hearing, smelling, touching and tasting in the poems in Keçecizâde İzzet Molla's divans and the concepts that fall within the meaning of these senses together or in relation to each other. Therefore, the orientations of the uses of these senses identified in the poet's divans to the senses of seeing, hearing, smelling, touching and tasting have been determined. In this context, it has been revealed which sensory organs the poet tends to focus on more within the framework of intersensory transference in his divans. As a result, this study is important in terms of analyzing and evaluating a poet's divan in the context of intersensory transference in divan literature and therefore it is thought that this study will contribute to the field of Classical Turkish Literature.

**Keywords:** Classical Turkish Literature, Keçecizâde İzzet Molla, intersensory transference

### Keçecizâde İzzet Molla'nın divanlarında duyular arası aktarma

#### Öz

Duyular arası aktarma; beş temel duyu olan görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma ile ilgili kavramların bir arada ya da birbirleriyle ilişkilendirilmesi şeklinde ortaya çıkan bir durumdur. Bu alışmada, Klasik Türk Edebiyatı'nda XIX. yüzyılın en önemli temsilcilerinden biri olan Keçecizâde İzzet Molla'nın divanlarında duyular arası aktarma konu edilmiştir. Çalışmada sinestezi, duyum ikiliği, hiss-âmizî (his karışması) gibi adlandırmaları bulunan duyular arası aktarmaya dair söz konusu divanlardaki kullanımların tespitinin yapılarak duyular arası ilişkiye göre tasnifinin ve değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Keçecizâde İzzet Molla'nın divanlarındaki şiirlerde beş temel duyu olan görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma ile söz konusu duyuların anlam çerçevesine giren kavramların bir arada yahut birbirleriyle ilişkilendirilmiş şekilde kullanımlarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Dolayısıyla şairin divanlarında tespit edilen söz konusu duyulara ait kullanımların görme, işitme koklama, dokunma ve tatma duyularına yönelimleri belirlenmiştir. Bu bağlamda şairin divanlarında duyular arası aktarma çerçevesinde hangi duyu organlarına daha fazla yönelim gösterdiği ortaya konmuştur. Sonuç olarak bu çalışma, divan edebiyatında bir şairin divanının duyular arası aktarma bağlamında incelenip

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, (Mersin, Türkiye), mbdeger@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9747-5181 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342234]

değerlendirilmesi açısından önem arz etmekte ve dolayısıyla bu çalışmanın Klasik Türk Edebiyatı alanına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Klasik Türk Edebiyatı, Keçecizâde İzzet Molla, duyular arası aktarma

## Introduction

Human beings, by nature, have to understand and perceive the world outside themselves. This understanding and perception is realized through the sense organs in the body of the human being by creation. Therefore, sense organs are the basic elements that connect people with the outside world. Human beings have five basic sensory organs. These are the eyes that perform the task of seeing, the ear that performs the function of hearing, the nose that performs the function of smelling, the tongue that performs the task of tasting and the skin that performs the function of touching. However, “although it is believed that human beings have five senses with an erroneous presupposition that has been going on since Aristotle, today’s scientific developments reveal that the number of senses is much higher than previously thought. Human beings have thirty-three senses known today” (Nakıboğlu, 2021, p. 469). In this context, it is known that there may be situations in which human senses work differently and outside the perceptions that are considered normal, and that modern science is often inadequate in terms of the cause and the process of its formation.

### 1. Intersensory transference

Intersensory transference, which is used in the sense of associating a word sensed with one sense organ or the equivalent of that word in nature with another sense organ, is generally a situation that occurs when the five basic senses of seeing, hearing, smelling, touching and tasting and the concepts that fall within the meaning framework of these senses are used together or associated with each other. Intersensory transference is associated with synesthesia, which is “etymologically a word formed by combining the Greek word ‘syn’ meaning ‘together’ and ‘aesthesis’ meaning ‘perception’ or ‘sensation’” (Yu, 2012, p. 1284) and, in the same context, expressed as “duality of sensation” (Türk Dil Kurumu, 2011, p. 2117); “transition between sensations” (Babacan, 2010, p. 190) and “multiple sensation” (Mum, 2006, pp. 134-135). Doğan Aksan, known for his work in the field of linguistics, considers “intersensory transference” among “idiomatic transferences” and uses the concept of synesthesia in this context (Aksan, 2009, p. 68). Again, Aksan evaluates that in this type of idiom transference, “concepts belonging to different senses are brought together to provide a vivid expression (Aksan, 2009, p. 68). For intersensory transference “the Iranian scientist Dr. Kedkenî, inspired by the term synesthesia, calls this feature *hiss-âmîzî*<sup>2</sup> (Mum, 2006, p. 134). In his study, Yakut defines *hiss-âmîzî*, which he evaluates as synesthesia, as “the attribution of a feature of one sense to an element related to another sense” (Yakut, 2019, p. 397). Yakut also states that “although *hiss-âmîzî* is called intersensory transference or multiple sensing in Turkish, it also includes expressing mental concepts that are not perceived by the senses with elements belonging to the senses (such as *bûy-ı tegâfûl*<sup>3</sup>, *reng-i gurûr*<sup>4</sup>) (Yakut, 2019, p. 397). In his study, Yakut divides *hiss-âmîzî*, which he uses in the sense of synesthesia, into two parts: Sensory-sensory and mental-sensory.

<sup>2</sup> The Persian compound word *hiss-âmîzî* is a combination of the Persian words *hiss* (sense, emotion) and *âmîzî* (mixing, confusing). In this context, this compound word can be translated into English as “sense confusion.”

<sup>3</sup> The smell of consciously ignore.

<sup>4</sup> The color of pride.

Aksan gives examples in the form of “the adjective hot, which is related to the sense of touching, qualifies nouns related to the sense of hearing, such as a warm sound, and to the sense of seeing, such as a warm look, warm colors; the use of phrases such as a cold voice, a sweet voice for sound; referring to raw colors when specifying colors; using the adjective sharp for smell are always witnesses of this tendency” (Aksan, 2009, p. 68) for intersensory transference.

The intersensory transference used in poetry is defined as “the succession of two words related to two different senses (in the same phrase)” and “expressions that describe the mixing or substitution of two senses” (Mum, 2006, pp. 135-136).

Given the definitions and content the subject of intersensory transference is more commonly associated with synesthesia. However, if by senses we mean the five sense organs, it is necessary to consider that the concept of synesthesia and its framework of meaning is a upper element that also encompasses intersensory transference. As a matter of fact, Tarlacı makes a definition for synesthesia as “a conscious sensory experience triggered by conscious mental events, and he evaluates synesthesia as a distinct vivid and strong sensory experience that occurs as a result of involuntary concentration” (Tarlacı, 2001, p. 62), stating that it can also be expressed as merged senses or synesthesia.

Known that synesthesia is essentially a neurology term and people with synesthesia are called synesthetes. “Hearing colors, colors reaching people with their tastes or grasping images with sounds, things that are touched appearing in one’s mind as an unrelated image, seeing and hearing letters, notes or numbers with some colors are also considered within the scope of synesthesia” (Nakıboğlu, 2021, p. 470). Synesthesia “is considered by some researchers as a special symptom of extralinguistic thinking, while others consider it a complete disease, an anomaly and a miracle, a mystical human ability. There are even those who see synesthesia as a social and cultural phenomenon rather than a biological one” (Tarlacı, 2001, p. 62). “There are many forms of synesthesia. In the most common form, the person experiences letters as colors” (Tarlacı, 2001, p. 62).

There is no consensus on whether synesthesia is a disease, a mental problem or, on the contrary, a skill that can make one superior to other people. There are many forms of synesthesia, and each of the basic five sensory organs can constitute a type of synesthesia.

Another point to be specified here is that intersensory transference and synesthesia are not exactly the same thing. To put it this way, intersensory transference, as we know it, is one of the elements that fall within the meaning of the concept of synesthesia, and it can also be considered as a concept different from synesthesia with some of its features. This can be made clear in a few points:

1- In intersensory transference, stimuli affecting the senses gain meaning with the conscious guidance of the human being. However, in synesthesia, the stimulus affecting one of the sensory organs directly or indirectly activates another sensory organ independently of human consciousness and thought. In this context, while there is an external intervention in intersensory transference, there is no external intervention in synesthesia. The following example can be given for this situation: “Sweet talk” or “cold look” are expressions formed by the use of more than one sense together. In other words, “sweet talk” is a combination of the senses of hearing and tasting; “cold look” is a combination of the senses of touching and seeing and both uses are examples of intersensory transference. However, an example of synesthesia is when a person hears the expression “sweet talk” and feels the taste of sugar in their mouth, or when a person hears the expression “cold look” and feels a cold.

2- Intersensory transference occurs mostly through the meanings people attach to stimuli. Synesthesia, on the other hand, is more of a hereditary phenomenon and can be considered as a direct neurological concept.

In the examples above, the sweetness of the word or the coldness of the look in the context of intersensory transference is related to the sweetness and coldness that people consciously attribute to the word and the look. That is, the attribution of meaning is done consciously by human beings. However, in synesthesia, i.e. the sensation of sweetness in the mouth at the mention of “sweet talk” or coldness at the mention of “cold looks”, is a direct neurological phenomenon and occurs involuntarily.

3- In intersensory transference, two senses are not active at the same time. A feature of one sense is sent to another sense, and in this case the first sense becomes passive. In synesthesia, a concept may appeal to more than one sense at the same time and evoke sensations in more than one sense.

In the context of its relevance to our topic, the place of synesthesia in literature as an element of neurology is partly controversial. It is clear that synesthesia, which falls within the field of neurology, is distinct and can be examined by specialists, but this is not the case in literature. In other words, the fact that there are uses of synesthesia in a literary figure’s work may not necessarily mean that the literary figure in question is a synesthete. Considering that literary artists combine words and dreams, the issue of synesthesia in literature becomes multifaceted.

Independently of all these, intersensory transference and/or synesthesia should also be evaluated within the framework of unconventional harmonisation<sup>5</sup> and when we look at it within the scope and limitations of our study, the uses of intersensory transference in Classical Turkish Literature are mostly associated with Sebk-i Hindî<sup>6</sup>.

“When synesthesia is approached in terms of art in general and literature in particular, the concept of creative synesthesia can be used as a general and common expression” (Çelik, 2018, p. 31). In this context, it is possible to call the literary aspect of intersensory transference as literary synesthesia. To put it more clearly, “literary synesthesia is a type of synesthesia that tries to create and reflect the relationships and transferences between the senses with the possibilities of language. The definition of one sensation as another sensation in literature brings to mind the term literary synesthesia” (Çelik, 2018, p. 31).

## 2. Keçecizâde İzzet Molla

Keçecizâde İzzet Molla, one of the most important poets of the XIX. century, was a poet who lived in the period when the existence of Classical Turkish Literature, which reigned between the XIII. and XIX. centuries on the axis of Turkish-Islamic culture, began to end. “The poet, one of the last representatives

<sup>5</sup> The unconventional harmonisation “is a use of poetic language based on the creation of unusual and thought-provoking combinations between different words that the reader is not used to, and the words that are correlated have no semantic relation to each other, they have completely different meanings. Through unconventional harmonisations, the author tries to create meaning from meaninglessness” (Balçı, 2012: p. 44).

<sup>6</sup> Sebk-i Hindî, which means Indian style/method and had a great influence on the formation of the poetic worlds of poets in the XVII. and XVIII. centuries in divan literature, is “the name of an intellectual style of poetry based on very subtle and intricate imagination, which originated from Persian literature, developed in Muslim India, and developed by Iranian and Turkish poets, especially between the XVI. and XVIII. centuries” (Demirel, 2009, p. 253). Sebk-i Hindî has many features. “The Sebk-i Hindî poets took care to use meaning in poetry in a way that can be characterized as deep, subtle and often intricate... In their poems, they both aimed to say a lot with few words and tried to use words and metaphors that had no previous examples in poetry” (Deger, 2022, p. 12-13). In this context, intersensory transference and/or synaesthesia is one of the uses of Sebk-i Hindî-influenced poets.



of divan poetry in the XIX. century, was born in İstanbul in 1786 and died in Sivas in 1829” (Okçu, 2001, p. 561). The poet, who started his education at an early age because he came from a family belonging to layer of scientist, had a troubled childhood and youth due to the loss of his father at a young age (Şahin, 2004, pp. XXX-XXXI). “The poet, who completed his madrasa education under difficult conditions and entered the profession of the scholars by obtaining the status of muderris, was reportedly suspended from the muderriship after a while due to his fondness for drinking, entertainment and debauchery. Whereupon it is known that he attempted suicide in despair, but was saved by a coincidence (Okçu, 2001, p. 561). The poet, who is known to have held various government duties, was exiled to Keşan and Sivas due to the incompatibility of his language and style with the existing authority.

Like many divan poets, Keçecizâde İzzet Molla was also in contact with sects. As can be understood from many of his poems, the poet is known to be a devotee of Mevlevism. As a matter of fact, “the fact that the poet dedicated *Bahâr-ı Efkâr* to Mevlânâ and added a couplet about Mevlevism at the end of each ghazal is an indication of this devotion” (Şahin, 2004, pp. XXXV-XXXVI). However, it is known that the poet was also in contact with the Naqshbandi sect.

“İzzet Molla, whom Köprülü described as ‘the last master of classical poetry’, was a mature and witty poet with a dervish spirit. Both in the verses in his divan and in his masnavis, local colors and local elements are remarkably numerous. In fact, among the sources of his poetry, Mevlevism and the tradition of nazire come first” (Okçu, 2001, p. 561). It is known that Keçecizâde İzzet Molla is a succesful ghazal poet. Both his use of original metaphors and the simplicity of his language and style are among the reasons why he is considered the last great master of divan literature.

Keçecizâde İzzet Molla is highly prolific poet. The most important works of the poet, who has works in verse and prose, are his divans, which are also the works we focus on in this study. *Bahâr-ı Efkâr* is the poet’s first divan and was organized in his lifetime. The poet’s other divan, *Hazân-ı Âsar*, “seems unlikely to have been organized by the poet, considering the time period and the number of poems” (Şahin, 2004, p. LXXXVII). One of Keçecizâde İzzet Molla’s most important works is *Mihnet-keşân*. “This masnavi, which tells of İzzet Molla’s journey to Keşan, the place of exile where he spent a year of his life, and the events he experienced there, is an extremely important work in terms of its literary value and its innovations and differences in poetry. This masnavi is referred to in the sources as the poet’s most original work” (Şahin, 2004, p. XLII). Apart from the aforementioned divans of *Bahâr-ı Efkâr* and *Hazân-ı Âsar* and masnavi of *Mihnet-Keşan*, the poet has two masnavi *Gülşen-i Aşk* and *Nâz u Niyâz*. In addition, the poet has works titled *Devhatül-mehâmid fi tercemeti’l-vâlid*, *İslâh-ı Nizâm-ı Devlete Dâir Lâyihâ*, *Savaş Aleyhinde Lâyihâ*, *Üss-i Zafer Takrîzi* ve *Şerh-i Lügaz-ı Râgıb Paşa*<sup>7</sup> written in prose.

The works that we evaluated by identifying the uses of intersensory transference in their content are Keçecizâde İzzet Molla’s divans named *Bahâr-ı Efkâr* and *Hazân-ı Âsar*. One of these divans, *Bahâr-ı Efkâr*, which was studied by Ebubekir Sıddık Şahin for his PhD, is a divan that can be considered quite voluminous considering the classical divan organization. *Bahâr-ı Efkâr* contains poems in almost every verse form used in divan literature. The most frequently used verse form in *Bahâr-ı Efkâr* is the ghazal (544 pieces). “The entire poetry of *Bahâr-ı Efkâr* consists of 8374 couplets and 1276 lines” (Şahin, 2004, p. LXXXLI).<sup>7</sup>

<sup>7</sup> It is not certain whether this work belongs to Keçecizâde İzzet Molla.

Another divan of the poet is *Hazân-ı Âsar*. This work, which is considered to have been edited after the poet's death and is more of a divançe, contains far fewer poems than *Bahâr-ı Efkâr*. The most frequently used verse form in *Hazân-ı Âsar* is the ghazal (41 pieces). “*Hazân-ı Âsar*'s entire poetry consists of a total of 1013 couplets and 139 lines” (Şahin, 2004, p. LXXXLIII).

In this study, “the poems in the two divans we examined in the context of intersensory transference correspond to a total of 10095 couplets” (Şahin, 2004, p. LXXXLIII).

### 3. Uses of intersensory transference in divan of keçecizâde

In this part of the study, the uses of intersensory transference in these divans are identified and evaluated under five headings. These are “transference to the sense of seeing, transference to the sense of hearing, transference to the sense of smelling, transference to the sense of touching and transference to the sense of tasting”.

#### 3.1. Transference to the sense of seeing

In “transference to the sense of seeing”, which we consider to be one of the most frequently used types of intersensory transference in literature, the poet or writer attributes the functions of sense organs other than the sense of seeing to the sense of seeing or associates them with the sense of seeing. In Keçecizâde İzzet Molla's divans, many uses have been identified in the context of transferring to the sense of seeing.

##### *Transference from Hearing to Seeing*

In the poet's divans, eight couplets were identified in which an element belonging to the sense of hearing was associated with the sense of seeing. Below are the couplets in question and explanations on the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet refers to the “color of sigh”. As it is known, “sigh” is an expression related to the sense of hearing and “color” to the sense of seeing. In this context, associating an element belonging to the sense of hearing with the sense of seeing causes intersensory transference in the use in question.

- Bilmem ki söndi yoğsa yeñiden mi aldı dil  
Gâhî sefid gâh siyâh oldu reng-i âh [BE<sup>8</sup>-Ghazal 501/3] (Şahin, 2004, p. 574)

*[I don't know whether the heart has been extinguished or whether it has been reignited. (Because) the color of the sigh was sometimes white and sometimes black.]*

In the following couplet, the poet uses the expression “do not look at the words of (like) sweet water”. As is known, the word “talk” appeals to the sense of hearing, while the word “look” appeals to the sense of seeing. Therefore, associating an element belonging to the sense of hearing with the sense of seeing causes intersensory transference in the use in question.

- Bakma zülâlûñ lâfına beñzer mi âb-ı şâfına  
Gâyet budur evşâfına a'lâ sebîl a'lâ sebîl [BE-Tarih 136/15] (Şahin, 2004, p. 220)

<sup>8</sup> The abbreviation “BE” is used to indicate that the couplet is found in *Bahâr-ı Efkâr*.



[*Don't look at the sweet water's talk, is it like pure water? It is very suitable for its qualities, very nice fountain, very nice fountain.*]

In the following couplet, the poet uses an expression meaning “the flame of fire of voice/cry”. In the couplet, the word “âvâz” meaning “voice/cry” appeals to the sense of hearing, the word “şu'le”, meaning “flame of fire”, appeals to the sense of seeing. Therefore, associating an element belonging to the sense of hearing with the sense of seeing causes intersensory transference in the use in question.

- Tâb-dâr olmaz siyeh-rûzân-ı 'aşkuñ âteşi  
Servler şahrâda Kays'uñ<sup>9</sup> şu'le-i âvâzıdur [BE-Ghazal 166/2] (Şahin, 2004, p. 386)

[*The fire of the black days of love does not shine. The cypresses are the fire flame of Kays' voices/cries in the desert.*]

In the following couplet, the poet uses the expression “don't look at the conversation”. In the couplet, the word “conversation” appeals to the sense of hearing and “looking” appeals to the sense of seeing. Therefore, associating an element belonging to the sense of hearing with the sense of seeing causes intersensory transference in the use in question.

- Allâh Kelîm oldıgını gûşuña qar' it  
Her sâmi'aña vâşıl olan sohbete bakma [BE-Terkib-i Bend 19/2/5] (Şahin, 2004, p. 628)

[*Hear (knock to your ear) that Allah is the one who speaks/talks. Do not look at every conversation that reaches your ears.*]

In the couplet below and in the couplets mentioned in the footnote, the poet uses the expression “dîde-i giryân” in the sense of “crying eye”. In the couplet, the word “giryân” addresses the sense of hearing and “dîde” addresses the sense of seeing. Therefore, the association of an element belonging to the sense of hearing with the sense of seeing causes intersensory transference in this usage.

- Hâmd ola sâye-i Monlâ'da ne var ağlayacak  
Şu ki tefhîm idemem dîde-i giryânuma<sup>10</sup> âh [BE-Ghazal 463/6] (Şahin, 2004, p. 552)

[*Thank God, there is nothing to cry about in Monla's<sup>11</sup> shadow. What I can't explain is sigh that I can't tell my crying eye.*]

In the following couplet, the poet uses the expression “sürhî-i reng-i zebânâ”. In the expression in question, the word “zebânâ” meaning “tongues, speech” appeals to the sense of hearing, while the expression “sürhî-i reng” meaning “the red of its color” appeals to the sense of seeing. Therefore, the association of an element belonging to the sense of hearing with the sense of seeing causes intersensory transference in this usage.

- Ey vaşf-ı la'l-i tu güher-i her-sühan-serâ

<sup>9</sup> The real name of Majnun, the male protagonist of the love story of Leyla and Majnun.

<sup>10</sup> The expression “dîde-i giryân”, which we evaluate within the framework of the transfer from the sense of hearing to the sense of seeing, is used in many poems in divans. These are [BE-Naat 1/25- Şahin, 2004, p. 9], [BE-Kaside 18/7- Şahin, 2004, p. 141], [BE-Ghazal 109/1- Şahin, 2004, p. 355], [BE- Ghazal 142/5- Şahin, 2004, p. 372], [BE- Ghazal 252/1- Şahin, 2004, p. 434], [BE- Ghazal 353/3- Şahin, 2004, p. 490], [BE- Ghazal 485/5- Şahin, 2004, p. 565], [BE- Ghazal 512/2- Şahin, 2004, s. 580], [BE-Tesbi' 1, 2, 3, 4, 5-Şahin, 2004, p. 627], [HA- Ghazal 29/3-Şahin, 2004, p. 770]

<sup>11</sup> Mevlâna Celâleddin Rûmî.

În ma'nî est sürhî-i reng-i zebânâ<sup>12</sup> [BE-Ghazal 1/1] (Şahin, 2004, p. 291)

[*O beloved, the quality of your red lips is the jewel of every harmonious speaker. The red color of the language is this meaning.*]

In the following couplet, the poet uses the expression “elvân-ı ney”. In the expression in question, the word “ney” appeals to the sense of hearing, while the word “elvân” meaning “colors” appeals to the sense of seeing. Therefore, associating an element belonging to the sense of hearing with the sense of seeing causes intersensory transference in this usage.

- Hâcet-i elvân-ı ney<sup>13</sup> behr-i harîm-i vahdetes  
Der-fezâ-yı kibriyâ bâl-i sürûşânest sebz<sup>14</sup> [BE-Gazel 180/2] (Şahin, 2004, p. 394)

[*The wings of angels are green in the vast emptiness of greatness/nation for the holy place of oneness, for the requirement of the colors of ney?*]

In the following couplet, the poet uses an expression meaning that “talking about her hair is painted in different colors until the morning” in relation to the multiplicity and diversity of the conversation about the lover’s hair. In the expression in question, the word “mebhas” appeals to the sense of hearing, while “dyed in color” appeals to the sense of seeing. Therefore, associating an element belonging to the sense of hearing with the sense of seeing causes intersensory transference in this usage.

- Nihâyeti kara sevdâ getürdi tâlib-i ‘aşk  
Şabâha dek nice reng boyandı mebhas-i zülf [BE-Gazel 271/2] (Şahin, 2004, p. 445)

[*The suitor of love finally brought black love. The mention of her hair was dyed in many colors until the morning.*]

#### *Transference from Smelling to Seeing*

In the poet’s divan, a couplet in which an element belonging to the sense of smelling is associated with the sense of seeing has been identified. Below is the couplet in question and an explanation of the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet uses the expression “bûy-ı rahat göremez” meaning “he cannot see the smell of comfort.” In the couplet, the word “bûy” in the sense of “smelling” appeals to the sense of smelling, while the word “cannot see” appeals to the sense of seeing. Therefore, associating an element belonging to the sense of smelling with the sense of seeing causes intersensory transference in this usage.

- Bûy-ı rahat göremez sînesi fikriyle dimâğ  
Olsa gül-bister-i endîşem eger berg-i sühan [BE-Kaside 8/67] (Şahin, 2004, p. 105)

[*Even if the leaf of the word is the rose bed of my anxiety, the brain cannot see the smell of comfort with the thought of her breast.*]

<sup>12</sup> This couplet is the first couplet of the first ghazal in the poet's *Bahar-ı Efkâr*. The ghazal in question was written in Persian.

<sup>13</sup> Ney: A reed, wind instrument used mostly in Mevlevi music.

<sup>14</sup> This couplet is in Persian.

*Transference from Touching to Seeing*

In the poet's divan, a couplet in which an element belonging to the sense of touching is associated with the sense of seeing has been identified. Below is the couplet in question and an explanation of the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet uses the expression “görüp...serd-âbı” in the sense of “seeing the cold water”. In the couplet, the compound word “serd-âb” meaning “cold water” appeals to the sense of touching, while the word “see” appeals to the sense of seeing. Therefore, associating an element belonging to the sense of touching with the sense of seeing causes intersensory transference in this usage.

- Görüp harâret-i temmûzda bu serd-âbı  
Şu gibi âyet-i berd ü selâmı<sup>15</sup> kıl ezbere [BE-Kaside 15/5] (Şahin, 2004, p. 67)

[*See this cold water in the heat of July and recite the verse like the verse of “berd ü salâm”.*]

*Transference from Tasting to Seeing*

In the poet's divan, a couplet in which an element belonging to the sense of tasting is associated with the sense of seeing has been identified. Below is the couplet in question and an explanation of the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet uses the expression “hungry-eyed”. In the couplet, the word “hungry” appeals to the sense of tasting, while the word “eyed” appeals to the sense of seeing. Therefore, associating an element belonging to the sense of touching with the sense of seeing causes intersensory transference in the use in question.

- Ni'metin inkâr iderse bilmem aç gözli felek  
Sofra-i ihsânınun ben bildigüm dil-sîridür [BE-Kaside 6/8] (Şahin, 2004, p. 95)

[*I don't know if the hungry-eyed fate will deny his/her/its blessing. What I know, he is full-hearted of your table of generosity.*]

**3.2. Transference to the sense of hearing**

Another of the most common types of intersensory transference in literature, “transference to the sense of hearing” involves the poet or writer attributing the functions of sense organs other than the sense of hearing to the sense of hearing or associating them with the sense of hearing. In Keçecizâde İzzet Molla's divans, some uses have been identified in the context of transference to the sense of hearing.

*Transference from Seeing to Hearing*

<sup>15</sup> This is a reference to verse 69 of Surah Al-Anbiya in the Holy Qur'an, which reads, “We said, 'O fire, be cool and peaceful to Abraham.” (<https://www.kuranvemeali.com/enbiya-suresi/69-ayeti-meali>)

Two couplets have been identified in the poet's divan in which an element of the sense of seeing is associated with the sense of hearing. Below are the couplets in question and explanations on the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet uses the expression “hande eyler dîde-i necmi” which means “the eye of the star laughs.” In the couplet, the word “dîde” meaning “eye” appeals to the sense of seeing, while the compound verb “hande eyler” meaning “laughs” appeals to the sense of hearing. Therefore, associating an element belonging to the sense of seeing with the sense of hearing causes intersensory transference in the use in question.

- Ne şeb nûr-ı şabâha hande eyler dîde-i necmi  
Açıldı şeb-neminden şad-hezâran gönçe-i zîbâ [BE-Naat 2/11] (Şahin, 2004, p. 12)

[Which night the star's eye laughs at the brightness of the morning. Hundreds of thousands of beautiful rosebuds opened from its dew.]

In the following couplet, the poet describes his own words as “brightly colored/beautiful”. In the couplet, the fact that the word “rengîn”, which appeals to the sense of seeing, qualifies “lafz”, which appeals to the sense of hearing, can be evaluated in the context of transferring from the sense of seeing to the sense of hearing.

- Lafz-ı rengînlerüm rûy-ı beyâna<sup>16</sup> her-heft<sup>17</sup>  
Şâhid-i ma'niye medd<sup>18</sup> ü nuқаtı kâkûl ü hâl [BE-Kaside 11/50] (Şahin, 2004, p. 117)

[My brightly colored /beautiful words are her-heft to the science of beyân. Med and its points (on the other hand) are the bangs and spot to the beauty/lover of meaning.]

#### *Transference from Touching to Hearing*

In the poet's divan, two couplets have been identified in which an element of the sense of touching is associated with the sense of hearing. Below are the couplets in question and explanations on the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet describes his own sigh as “cold”. In this usage, the fact that the word “cold”, which appeals to the sense of touching, characterizes “sigh”, which appeals to the sense of hearing, can be evaluated in the context of transferring from the sense of touching to the sense of hearing.

- İzzetâ bilmem ne hikmetdür söyünmez sûz-ı dil  
Eylemez dûzah taḥammül âh-ı serd-i âşıkâ [BE-Ghazal 473/7] (Şahin, 2004, p. 558)

[Oh İzzet! What a blessing it is that the fire of the heart cannot be extinguished. Even hell does not tolerate the cold sigh of the lover].

<sup>16</sup> The part of rhetoric that shows the ways and arts of expression such as simile, metaphor, allegory, allusion and istiâre.

<sup>17</sup> The seven things that women use as ornaments: henna, indigo, garnet, rouge, antimony, gold leaf, and mica.

<sup>18</sup> Lengthening, pulling. Pronouncing one letter of a syllable, especially the elif sound, by lengthening it.

In the following couplet, the use of the word “bâd”, which appeals to the sense of touching and means “wind” in the use of “bâd işitmesün” by the poet, together with the expression “let him not hear” can be evaluated in the context of transferring from the sense of touching to the sense of hearing.

- İtmişdi zîr-i sâyesine diller ictimâ'  
Yâruñ niżâm-ı kâkülünü bâd işitmesün [BE-Ghazal 417/2] (Şahin, 2004, p. 526)

[*Hearts gathered under his shadow. Let not the wind hear the order/harmony of the hair falling on the forehead of the beloved.*]

#### *Transference from Tasting to Hearing*

In the poet's divan, three couplets have been identified in which an element belonging to the sense of tasting is associated with the sense of hearing. Below are the couplets in question and explanations on the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet uses the expression “candy talk” in relation to the writing of the pen. In this usage, the expression “candy”, which appeals to the sense of tasting, is associated with the word “verbal”, which appeals to the sense of hearing. In this context, this usage can be evaluated in the context of transferring from the sense of tasting to the sense of hearing.

- Söyledüp kilk-i şeker-güftârı zevk it 'İzzetâ  
Var mı bir şey şöbet-i erbâb-ı 'irfândan lezîz [BE-Gazel 86/5] (Şahin, 2004, s. 341)

[*Oh İzzet, make the candy verbal pen speak and enjoy it, (for) is there anything sweeter than the conversation of those who have knowledge?*]

In the following couplet, the poet uses the expression “sweet word” in relation to the lover's speech. In this usage, the expression “sweet”, which appeals to the sense of tasting, is associated with the word “word”, which appeals to the sense of hearing. In this context, this usage can be evaluated in the context of transferring from the sense of tasting to the sense of hearing.

- Bađma rađîbüñ ağzına şor yâra vaşlını  
Bir tatlı söz alursañ o sükker-dehenden al [BE-Ghazal 339/4] (Şahin, 2004, p. 483)

[*Ask the reunion to beloved, do not look into the mouth of the rival. If you take a sweet word, take it from that sweet mouth.*]

In the following couplet, similar to the couplet above, the poet uses the expression “sweet tongue” in relation to the lover's speech. In this usage, the expression “sweet”, which appeals to the sense of tasting, is associated with the word “tongue”, which appeals to the sense of hearing. In this context, this usage can be evaluated in the context of transfer from the sense of tasting to the sense of hearing.

- Mısr'ı idüp tatlı dili Kandeğâr  
Şerbetine virmiş idi iştiğâr [BE-Mesnevi 1/3] (Şahin, 2004, p. 697)

[*His sweet tongue made Egypt Kandeğâr and gave fame to his sherbet.*]

In Keçecizâde İzzet Molla's divans, no example of intersensory transference in the context of transference from the sense of smelling to the sense of hearing has been identified.

### 3.3. Transference to the sense of smelling

In “transference to the sense of smelling”, which we consider not to be one of the most frequently used types of intersensory transference in literature, the poet or writer attributes the functions of sense organs other than the sense of smelling to the sense of smelling or associates them with the sense of smelling. In Keçecizâde İzzet Molla's divans, a few uses were identified in the context of transference to the sense of smelling.

#### *Transference from Seeing to Smelling*

In the poet's divan, three couplets have been identified in which an element belonging to the sense of seeing is associated with the sense of *smelling*. Below are the couplets in question and explanations on the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet describes the world as “the forbidden nose of his own look”. In this usage, the word “look”, which is an expression related to the sense of seeing, is associated with the word “nose”, which is the sense of smelling. In this context, this usage can be evaluated in the context of transferring from the sense of seeing to the sense of smelling.

- Hâtun ki ‘anber-i hâam-ı nigâhum olmışdur  
Cihân harâm-meşâm-ı nigâhum olmışdur [BE-Ghazal 174/2] (Şahin, 2004, p. 390)

[*Lady has become the unripe amber of my look. The world has become the forbidden nose of my look.*]

In the following couplet, the poet uses an expression meaning “the catarrh of my look”. In this usage, the word “look”, which is an expression associated with the sense of seeing, is associated with the use of “catarrh”, which we can associate with the sense of smelling. In this context, the expression in question can be evaluated in the context of transferring from the sense of seeing to the sense of smelling.

- Degül nevâzil-i bârân idüp eşer giryem  
Meşâm-ı çerh zükâm-ı nigâhum olmışdur [BE-Ghazal 174/3] (Şahin, 2004, p. 390)

[*It is not the rain catarrh, but the work of my cry. The nose of the fate has become the catarrh of my look.*]

In the following couplet, the poet uses an expression meaning “the smoke of the anber of your look.” In this usage, the word “look”, which is an expression associated with the sense of seeing, is associated with the use of “anber”, which we can associate with the sense of smelling. In this context, the expression in question can be evaluated in the context of transferring from the sense of seeing to the sense of smelling.

- Kül itdi micmere-i çeşmi âteş-i hasret  
Tüter gözümde yine dûd-ı anber-i nigehûn [BE-Gazel 298/8] (Şahin, 2004, s. 460)

[*The fire of longing has burned the incense burner of eye. The smoke of the anber of your look still*

*smokes in my eyes.]*

In Keçecizâde İzzet Molla's divans, we have not identified examples of intersensory transference in the context of transference from the sense of hearing to the sense of smelling, from the sense of touching to the sense of smelling, and from the sense of tasting to the sense of smelling.

### 3.4. Transference to the sense of touching

In “transference to the sense of touching”, which we consider not to be one of the most frequently used types of intersensory transference, the poet or writer attributes the functions of sense organs other than the sense of touching to the sense of touching or associates them with the sense of touching. In Keçecizâde İzzet Molla's divans, a few uses were identified in the context of transferring to the sense of touching.

#### *Transference from Hearing to Touching*

In the poet's divan, three couplets have been identified in which an element of the sense of hearing is associated with the sense of touching. Below are the couplets in question and explanations on the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet uses an expression meaning “he would hit/say the words of love”. In this expression, the word “say”, which is associated with the sense of hearing, is associated with the verb “to hit”, which is associated with the sense of touching. In this context, this usage can be evaluated in the context of transferring from the sense of hearing to the sense of touching.

- Bir nice ‘Ankâları<sup>19</sup> güncişk kıldı Kâf<sup>20</sup>-ı ‘aşk  
Dâm-ı Kâf’ı görmese herkes ururdu lâf-ı ‘aşk [HA<sup>21</sup>-Gazel 34/1] (Şahin, 2004, s. 774)

*[The Kaf of love has made many Phoenix into sparrows. If they had not seen the trap of Kâf, everyone would have hit/said the words of love].*

In the following couplet, the poet uses the expression “knock on your ear (let it be in your mind)”. In the usage in question, the word “ear”, meaning the sense of hearing, has been associated with the expression “kar’ it”, which appeals to the sense of touching and means “knocking (door)”. In this context, the use in question can be evaluated in the context of transference from the sense of hearing to the sense of touching.

- Allâh Kelîm olduğunu gûşuña kar’ it  
Her sâmi’âña vâşıl olan şoḥbete bakma [BE-Terkib-i Bend 19/2/5](Şahin, 2004, p. 628)

*[Hear (knock to your ear) that Allah is the one who speaks/talks. Do not look at every conversation that reaches your ears.]*

In the following couplet, the poet uses an expression similar to the above example, “knock (knock on the door)”. In this usage, the word “gûş” meaning “ear”, which is the sense of hearing, is associated with the

<sup>19</sup> A mythical bird with a name but no substance, believed to be found on Mount Kaf, zümürdüankâ, sîmurg.

<sup>20</sup> A mythical mountain in the beliefs of Middle Eastern cultures.

<sup>21</sup> The abbreviation “HA” is used to indicate that the couplet is found in *Hazân-ı Âsâr*.

expression “kar’ it” meaning “to knock”, which appeals to the sense of touching. Therefore, this usage can be evaluated in the context of transference from the sense of hearing to the sense of touching.

- Var midur yârûñ dehânı var dimekten başka söz  
İtmemiş olsun cihânda hiç kar’-ı gûş-ı ‘aşk [BE-Ghazal 287/4] (Şahin, 2004, p. 453)

[Is there any word other than saying that the beloved has a mouth that has never knocked on love’s ear (knocking on the door) in the world?]

In Keçecizâde İzzet Molla’s divans, we have not identified examples of intersensory transference in the context of transference from the sense of seeing to the sense of touching, from the sense of smelling to the sense of touching and from the sense of tasting to the sense of touching.

### 3.5. Transference to the sense of tasting

In “transference to the sense of tasting”, which we consider not to be one of the most common types of intersensory transference, the poet or writer attributes the functions of sense organs other than the sense of tasting to the sense of tasting or associates them with the sense of tasting. In Keçecizâde İzzet Molla’s divans, a few uses were identified in the context of transferring to the sense of tasting.

#### *Transference from Hearing to Tasting*

In the poet’s divan, five couplets have been identified in which an element of the sense of hearing is associated with the sense of tasting. Below are the couplets in question and explanations on the aforementioned intersensory transference.

In the following couplet, the poet uses an expression meaning “the flavor of his word”. In this usage, the word “güftâr” that means “word”, an expression related to the sense of hearing, is associated with the word “flavor”, a word related to the sense of tasting. In this context, the expression in question can be evaluated in the context of transferring from the sense of hearing to the sense of tasting.

- Âb-ı dil-cûya katup lezzet-i güftârından  
Kıldı nev-çeşme binâ şîr ü şeker mâl-â-mâl [BE-Tarih 16/5] (Şahin, 2004, s. 238)

[He added the flavor of his words to the water seeking the heart and built a new fountain filled to the brim with milk and sugar.]

In the following couplet, the poet uses an expression meaning “the tasting of dhikr”. In this usage, the word “dhikr”, an expression related to the sense of hearing, is associated with the word “flavor”, a word related to the sense of tasting. In this context, the expression in question can be evaluated in the context of transfer from the sense of hearing to the sense of tasting.

- Zamân-ı nâ-ümidî ehl-i zikre zevk-i vuşlatdur  
Bilinse ism-i a’zam<sup>22</sup> lezzet-i ezkâr kalmaz hiç [BE-Gazel 59/2] (Şahin, 2004, s. 324)

<sup>22</sup> “The greatest name”: The name of Allah that gathers all names in oneself.



[*The time of despair is the pleasure of reunion for those who dhikr. If ism-i a'zam is known, the tasting of dhikrs will never lose their flavor.*]

In the following couplet, the poet personifies the pen and talks about “the tasting of the conversation of those who have knowledge.” In this usage, the word “conversation”, an expression related to the sense of hearing, is associated with the word “flavor”, a word related to the sense of tasting. In this context, the expression in question can be evaluated in the context of transferring from the sense of hearing to the sense of tasting.

- Söyledüp kıl-k-i şeker-güftârı zevk it 'İzzetâ  
Var mı bir şey sohbet-i erbâb-ı 'irfândan lezîz [BE-Gazel 86/5] (Şahin, 2004, s. 341)

[*O İzzet! Make the sweet-tongued pen speak and enjoy it. (For) Is there anything sweeter than the conversation of those who have knowledge?*]

In the following couplet, which contains two examples of intersensory transference, the poet uses expressions meaning “one who gets pleasure from explaining/accepting” and “one who gets pleasure from conversation”. In the aforementioned uses, the words meaning “explanation” and “conversation”, which are expressions related to the sense of hearing, are associated with the word meaning “taster”, a word related to the sense of tasting. In this context, these expressions can be evaluated in the context of transfer from the sense of hearing to the sense of tasting.

- 'Aşk ehli ki ikrârdan olmaz mütelezziz  
Tütileri güftârdan olmaz mütelezziz [BE-Gazel 87/1] (Şahin, 2004, s. 341)

[*A person of love who has no tasting for explaining/accepting. Parrots of them will not be taster of conversation.*]

In the following couplet, the poet talks about “tasting the sound of ney”. In this usage, the word “ney”, an expression related to the sense of hearing, is associated with the word “taster”, a word related to the sense of tasting. In this context, the expression in question can be evaluated in the context of transfer from the sense of hearing to the sense of tasting.

- İzzet bilemez şükür-i esrâr-ı Hudâ'yı  
Her kim ney-i Hünkâr'dan<sup>23</sup> olmaz mütelezziz [BE-Gazel 87/6] (Şahin, 2004, s. 341)

[*İzzet does not know how to be grateful for the secrets of Allah like anyone who does not taste/enjoy the ney of Sultan.*]

In Keçecizâde İzzet Molla's divans we have not identified examples of intersensory transference in the context of transference from the sense of seeing to the sense of tasting, from the sense of smelling to the sense of tasting, and from the sense of touching to the sense of tasting.

## General evaluation and conclusion

This study focuses on the determination and evaluation of the uses of intersensory transfer in the divans named *Bahâr-ı Efkâr* and *Hazân-ı Âsar* of Keçecizâde İzzet Molla, one of the most important

<sup>23</sup> Mevlâna Celâleddin Rûmî.

representatives of the XIX. century in Classical Turkish Literature. In this context, the uses of intersensory transference in the divans in question were identified and evaluated under five headings based on the five sense organs. These are “transference to the sense of seeing, transference to the sense of hearing, transference to the sense of smelling, transference to the sense of touching and transference to the sense of tasting”. The titles in question were evaluated on the basis of the transfer of other senses to the sense in the title.

In the study, a total of 29 examples of intersensory transference were identified in 29 couplets from the aforementioned divans of Keçecizâde İzzet Molla, not counting the reuses. Almost all of these examples of intersensory transference were identified from the poet's divan *Bahâr-ı Efkâr*. Of all the examples of intersensory transference identified, 11 are "transference to the sense of seeing"; 7 are "transference to the sense of hearing"; 3 are "transference to the sense of smelling"; 3 are "transference to the sense of touching" and 5 are "transference to the sense of tasting". Among the “transfer to the sense of seeing”, 8 are “transfer from the sense of hearing to the sense of seeing”; one is “transfer from the sense of smelling to the sense of seeing”; one is “transfer from the sense of touching to the sense of seeing” and one is “transfer from the sense of tasting to the sense of seeing”. 2 of the “transfer to the sense of hearing” are “transfer from the sense of seeing to the sense of hearing”; 2 of them are “transfer from the sense of touching to the sense of hearing” and 3 of them are “transfer from the sense of tasting to the sense of hearing”. No examples of “transfer from the sense of smelling to the sense of hearing” have been identified in the divans. All of the 3 uses of intersensory transference identified in the context of “transference to the sense of smelling” are in the form of “transference from the sense of seeing to the sense of smelling”. No examples of “transfer from the senses of hearing, touching and/or tasting to the sense of smelling” have been identified in the divans. 3 of the “transfer to the sense of touching” are “transfer from the sense of hearing to the sense of touching”. No examples of “transfer from the senses of seeing, smelling and/or tasting to the sense of touching” have been identified in the divans. All of the 5 uses of intersensory transfer identified in the context of “transferring to the sense of tasting” are in the form of “transferring from the sense of hearing to the sense of tasting”. No examples of “transfer from the senses of seeing, smelling and/or touching to the sense of tasting” have been identified in the divans.

As a result of all these determinations and evaluations, it is seen that Keçecizâde İzzet Molla did not resort to “intersensory transfer” too much, considering the volumes of the divans in question. It should be noted, however, that there are no specific measures that define the limits of under- or over-use. The most frequently used type of “intersensory transference” in these divans is “transference from the sense of hearing to the sense of seeing” with 8 uses. In conclusion, this study is expected to contribute to the field of Old Turkish Literature in the context of the detection and evaluation of “intersensory transference” in Classical Turkish Literature texts.

### References

- Aksan, D. (2009), *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (4.b.), Ankara: Engin Yayınevi.
- Babacan, İ. (2010), *Klasik Türk Şiirinin Son Bahârı Sebki Hindî*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Balcı, U. (2012), Şiir Dilinde Sapma ve Alışılmamış Bağdaştırmaların Çevirisi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 5, Issue 2, p. 43-53.
- Çelik, F. (2018), *Romantik ve Sembolist Şiirde Sinestezi: Edebî Metinleri Duyulardan Hareketle Bir Okuma Denemesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Deger, M. B. (2022), *Sebk-i Hindî'de Oksimoron (Nâilî, Fehîm-i Kadîm, Neşâtî ve Şeyh Gâlib Divanları)*, Ankara: Sonçağ Akademi.
- Demirel, Ş (2009), "XVII. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinin Anlam Boyutunda Meydana Gelen Üslup Hareketleri: Klasik Üslup-Sebk-i Hindî-Hikemî Tarz-Mahallileşme", *Turkish Studies*, Vol. 4/2, s. 246-273.
- Mum, C. (2006), "Sebk-i Hindî'de Beyit Yapısı, Paradoksal İmajlar ve Çoklu Duyulama", *Sözde ve Anlamda Farklılaşma-Sebk-i Hindî (29 Nisan 2005-Bildiriler)*, İstanbul: Turkuaz Yayınları, s. 109-141.
- Nakıboğlu, G. (2021), "[B]en Gözlerimle Dinlerken": Tevfik Fikret'in Şiirlerinde Edebî Sinestezi ve Bir Edebî Sinestet Olarak Tevfik Fikret, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 468-504, DOI: 10.29000/rumelide.1036573.
- Okçu, N. (2001), İzzet Molla, Keçecizâde, TDV İslâm Ansiklopedisi, C.23, s. 561-563. (<https://islamansiklopedisi.org.tr/izzet-molla-kececizade>)
- Şahin, E. S. (2004), *Keçeci-zâde İzzet Molla'nın Divanları: Bahâr-ı Efkâr ve Hazân-ı Âsâr*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarlacı, S. (2001), Renkleri İşitmek, Sesleri Görmek-Sinestezi, *Bilim ve Teknik e-dergisi*, S. 49, s. 62-65.
- Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük (11. B.)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yakut, E. (2019), Hint Üslubunda Yabancılaştırma, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), s. 380-408. DOI: 10.29000/rumelide.618970
- Yu, X. (2012, November), On the Study of Synesthesia and Synesthetic Metaphor. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1284-1289. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.6.1284-1289>
- <https://www.kuranvemeali.com>
- <http://lugatim.com/>
- <https://sozluk.gov.tr/>

#### 44. XVI. yüzyıl şuara tezkirelerinde huy ve davranışlara yönelik bazı tenkitler<sup>1</sup>

Yasemin KARAKUŞ<sup>2</sup>

**APA:** Karakuş, Y. (2023). XVI. yüzyıl şuara tezkirelerinde huy ve davranışlara yönelik bazı tenkitler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 746-764. DOI: 10.29000/rumelide.1342236.

##### Öz

Klasik Türk edebiyatı gerek manzum gerekse mensur verimleriyle edebiyat araştırmaları kadar tarih ve toplumsal konulara da kaynaklık etmektedir. Mensur metinler içerisinde önemli bir yer tutan ve edebî tenkit ile ilgili kıymetli bilgiler ihtiva eden şuara tezkirelerinde sosyal tenkit unsurları da azımsanmayacak ölçüdedir. Tezkire yazarları, eserlerinde yer verdikleri kişilerin yalnızca şairlik kabiliyetleri ve şiirlerine yönelik değerlendirmeler yapmakla kalmamış; biyografilerin anlatıldığı satır aralarında bilhassa şahsen tanıdıkları kişilerin karakter, huy ve davranış özelliklerine yönelik olumlu ve olumsuz değerlendirmelerini doğrudan ya da dolaylı yoldan ifade etmişlerdir. Bu çalışmada XVI. yüzyılda yazılmış şuara tezkirelerinde (Sehî, Latîfi, Âşık Çelebi, Kınalızâde Hasan Çelebi, Beyânî, Ahdî, Gelibolulu Âlî) sosyal tenkit içerisinde değerlendirilebilecek olan, tezkirecilerin eserlerine aldıkları kişilerin huy ve davranışlarına yönelik bazı tenkitleri (kıskançlık, cimrilik, mükeyyifat müptelâhğı) ve bu tenkitlerin ifade ediliş biçimleri ele alınacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Klasik Türk Edebiyatı, XVI. yüzyıl, şuara tezkireleri, sosyal tenkit, kıskançlık, cimrilik, mükeyyifat müptelâhğı

#### Some criticisms of temperament and behavior in the 16th century poets' tezkiras

##### Abstract

Classical Turkish literature, both in verse and prose, is a source for historical and social issues as well as literary studies. The poets' tezkiras, which have a prominent position among prose texts and offer insightful commentary on literary criticism, also contain a sizable amount of social criticism. Tezkira writers not only assess the poetic abilities and poems of the people they included in their works but also between the lines of their biographies, they expressed their positive and negative opinions directly or indirectly about the character, temperament, and behavioral traits of people they knew personally. The 16th century biographers' (Sehî, Latîfi, Âşık Çelebi, Kınalızâde Hasan Çelebi, Beyânî, Ahdî, Gelibolulu Âlî) some comments regarding the personalities and behaviors of the persons they included in their works (jealousy, stinginess, addiction) —which can be evaluated within the context of social criticism—as well as the manner in which they are expressed—will be covered in this study.

**Keywords:** Classical Turkish Literature, 16th century, poets' tezkiras, social criticism, jealousy, stinginess, addiction

<sup>1</sup> Bu çalışma "Klasik Türk Nesrinde Sosyal Tenkit: XVI. Yüzyıl" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), yasemin.karakus@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4376-0881 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342236]

## 1. Giriş

Arapça “nakd” kökünden türeyen ve Fransızca “critique” kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “tenkit”, bir eserin iyi veya fena olduğuna, onun hakikaten güzel sayılıp sayılmayacağına dair hüküm vermek manasına gelmektedir (Olgun, 1973, s. 163). “Kritik” kelimesinin kökü, Yunancada “hüküm” demek olan “krites”e dayanır, Yunancada “krinein” “hüküm vermek” demektir ve “kritikos” terimi milattan önce IV. yüzyılda “edebiyat hükmü” anlamını kazanmıştır (Ercilasun, 2013, s.216). Tâhirü'l-Mevlevî, *Edebiyat Lügati*'nde eskiden tenkide “ilm-i nakd” denildiğine, bu ismin sarrafın hâlis akçe ile mağşuş akçeyi ayırması gibi şî'r-i bî-aybı şî'r-i ma'yûbdan ayırmak için kullanıldığına ve şiirin ayıplarını bilmeyenin ayıpsız şiiri tanıyamayacağına işaret etmektedir (Olgun, 1973, s. 163).

Tenkit, Muallim Naci'nin sözlüğünde ise “edebî, fennî, sınıâî âsârı tetkik ile iyi ve fena cihetlerini bî'l-muhakeme göstermek, bu türlü âsâr tetkik olunarak iyi ve fena cihetleri bî'l-muhakeme gösterilmek” olarak tanımlanmaktadır. Naci, bir eserin sadece iyi yönlerini göstermenin tenkit sayılmayacağını ayrıca belirtmiştir. Ona göre tenkit, bir eserin hem iyi hem fena yahut yalnız fena cihetlerini göstermekten ibaret olmak üzere iki türlü olur (Naci, 2009, s. 669).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde ise “eleştirme” ve “eleştiri” olarak tanımlanan tenkit, Türk edebiyatında edebî bir tür olarak Tanzimat döneminde ortaya çıkmış, türün ilk örnekleri Namık Kemal tarafından verilmiştir. İnsanın olduğu her yerde mevcut bir zihin faaliyeti (Ercilasun, 2015, s. 215) olan tenkit, Tanzimat öncesinde uzun yıllar var olmasına rağmen müstakil bir edebî tür şeklinde karşımıza çıkmamıştır. Abdullah Uçman, Tanzimat'tan önce sistemli bir tenkit anlayışından söz etmenin mümkün olmadığına, bununla birlikte şuarâ tezkireleriyle bir kısım divan dîbâcelerinde güzel şiirin vasıflarına dair yer alan bazı tespitlerin tenkit sayılabileceğine işaret etmektedir (Uçman, 2011, s. 462). Ancak klasik Türk edebiyatındaki tenkit faaliyetini yalnızca tezkire ve divan dîbacelerinde yer alan poetik eleştirilere indirgemek bu alanda yazılmış eserlerdeki farklı unsurlara yönelik onlarca eleştiriye gözden kaçırmak demektir. Osmanlı dönemi şair ve yazarlarının toplumu da âdetâ bir eseri eleştirir gibi pek çok farklı açıdan ele aldıkları görülmektedir. Her ne kadar sistemli olmasa da klasik Türk edebiyatında tenkidin var olduğu klasik edebiyat sahası araştırmacıları tarafından kabul edilmekte, Dursun Ali Tökel *Divan Edebiyatında Eleştiri* isimli makalesinde “Geçmiş devirlerde eleştirmenler vardı, ancak eleştiri yoktu.” (Tökel, 2003, s.18) sözüyle münekkidin tenkitten önce var olduğunu vurgulamaktadır.

Bir eserle ilgili olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler içeren eleştiri metinlerinin edebî, sosyal, siyasi tenkit gibi pek çok alt türü bulunmaktadır. Ancak gerek eski gerekse yeni Türk edebiyatı sahası araştırmalarında eleştiri çalışmaları genellikle edebî eleştiri üzerinden yapılmakta, diğer alt türler edebî eleştiriye nazaran geri planda kalmaktadır. Klasik Türk edebiyatı sahası söz konusu olduğunda özellikle tezkire metinleri, divan dîbaceleri, mesnevilerin sebep-i telif bölümleri ve şiirlerin mahlas beyitleri edebî eleştiri ve poetik değerlendirmeler noktasında araştırmacılara nitelik ve nicelik açısından kayda değer veriler sunmaktadır. Bu alanda yapılmış irili ufaklı pek çok akademik çalışma bulunmaktadır.<sup>3</sup> Osmanlı

<sup>3</sup> Bu alanda yapılmış çalışmalardan bazıları: Hikmet Feridun Güven, “Klasik Türk Şiirinde Hiciv”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara 1997; Hasan Çiftçi, *Klasik Fars Edebiyatında Hiciv ve Sosyal Eleştiri*, Kültür Bak. Yay., Ankara 2002; Gamze Demirel, “Klasik Türk Edebiyatı Geleneğinde Hiciv”, TALİD, C.5, S.10, İstanbul 2007, s. 131-154; Tunca Kortantamer, *Temmuzda Kar Satmak (Örnekleriyle Geçmişten Günümüze Türk Mizahı)*, (Haz. Fatih Ülken, Şerife Yalçınkaya), Phoenix Yay., Ankara 2007; Hanife Dilek Batislam, *Divanlardaki Şikayet Şiirleri*, Karahan Kitabevi, Adana 2009; Hanife Koncu, “Mizah Geleneğinde Bir Örnek: Kaside-i Cüzdân-nâme”, *Perspectives on Ottoman Studies*, Berlin 2010, s. 363-379; Hatice Aynur vd., *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları XIII: Hicve Revâ Mizâha Mâyil: Güldürücü Metinleri Anlamak*, Klasik Yayınları, İstanbul 2018..

döneminde kaleme alınan hiciv ve hezel tarzındaki mizah içerikli türler ve şikâyet içerikli sözler de eleştiri noktasında önemlidir.<sup>4</sup>

Sosyal eleştiri ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, bu çalışmaların daha çok manzum metin odaklı olmaları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda zikredilmesi gereken en kapsamlı eser, Zülküf Kılıç tarafından hazırlanan “Türk Divan Şiirinde Sosyal Eleştiri” başlıklı doktora tezidir (Kılıç, 2008). 1995 yılında Cemal Kurnaz’ın yazdığı “Yunus Emre’de Tenkit” (Kurnaz, 1995) isimli çalışmada Yunus’un kendini ve devrini tenkidi ile ilgili örnekler mevcuttur. Şeyma Güngör’ün 1999 yılında yayınladığı “Fuzulî’nin Eserlerinde Sosyal Tenkit” (Güngör, 1999) isimli çalışma, bu konunun ilk örneklerinden olması açısından önemlidir. Bunların dışında Lütfi Alıcı’nın “Klâsik Türk Edebiyatında Sosyal Tenkit Örnekleri Olarak “Yuf” Redifli Şiirler” (Alıcı, 2004), Hasan Gültekin’in “Veysi’nin Sosyal Tenkit İçerikli Kasidesi” (Gültekin, 2013), Ömer Savran’ın “Nâbî’nin Şiirlerinde Döneminin Sosyal Eleştirisi” (Savran, 2006), Ayşe Ulu’nun “Eski Türk Edebiyatında Sosyal Eleştiri” (Ulu, 2012) isimli makaleleri konu bakımından önemlidir.

Manzum metinler kadar mensur metinler de sosyal eleştiri noktasında çok kıymetli bilgiler ihtiva etmekte, nesir yazarlarının mensur metinlerin imkânları dâhilinde yalnızca edebî eleştirilerini değil, toplumsal aksaklıklara, kişi ve kurumlara yönelik eleştirilerini de kimi zaman açıkça, kimi zaman ise dolaylı bir biçimde ifade etmiş oldukları görülmektedir. Mensur metinler içerisinde yer alan şuara tezkireleri, edebiyat tarihi yazımında birinci derece kaynak hüviyeti taşımalarının yanı sıra biyografiler içerisinde yer alan edebiyat dışı malumatla da okuyucusuna toplumsal hayatla ilgili önemli bilgiler sunmaktadırlar.<sup>5</sup>

Bu çalışmada, XVI. yüzyılda Sehî, Latîfi, Âşık Çelebi, Ahdî, Kınalızâde Hasan Çelebi, Beyânî ve Gelibolulu Âlî tarafından yazılmış şuara tezkirelerinde en çok tenkit edilen huy ve davranışlardan olan kaskançlık, cimrilik ve mükeyyifat müptelâlığına dair tespitler sosyal eleştiri kapsamında ele alınacak, tezkirecilerin edebî eleştiri haricinde temas ettikleri, şairlere yönelik olumsuz değerlendirmeleri incelenecektir. Tekrara düşmemek ve sayfa sayısını lüzumsuz yere artırmamak için tezkirelerden seçilen metinler alıntılanmamış, özetlenen ve yorumlanan kısımlara atıfta bulunulmuştur.

## 2. Tezkire metinlerinde eleştirilen bazı huy ve davranışlar

Huy, davranış ve alışkanlık, birey ve toplum ahlakını belirleyici özelliklere sahip ve birbiriyle bağlantılı kavramlardır. Bu kavramların tanımlarının çoğu zaman iç içe geçtikleri ve birbiri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde huy, “insanın yaratılış ve ruh özelliklerinin bütünü, mizaç, tabiat; alışkanlık” olarak tanımlanmaktadır. Davranış, aynı sözlüğe göre “davranma işi, tutum, davranım, muamele, hareket; dıştan gözlemlenebilecek tepkilerin toplamı”dır. Alışkanlık sözcüğünün tanımı ise “bir şeye alışmış olma durumu, alışkinlik, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam” olarak verilmiştir. Ahlak terimleri sözlüklerine baktığımızda ise huyun “mizaç, tıynet” karşılığında kullanıldığını, “şahsiyetin organik yapı ve doğuştan gelen-getirilen eğilimlerin oluşturduğu ve genelde zor değişen yanı” (Seyyar, 2015, s. 266) olarak tanımlandığını görürüz. İtiyat karşılığında

<sup>4</sup> Bu alanda yapılmış çalışmalardan bazıları: Hikmet Feridun Güven, “Klasik Türk Şiirinde Hiciv”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ankara 1997; Hasan Çiftçi, *Klasik Fars Edebiyatında Hiciv ve Sosyal Eleştiri*, Kültür Bak. Yay., Ankara 2002; Gamze Demirel, “Klasik Türk Edebiyatı Geleneğinde Hiciv”, *TALİD*, C.5, S.10, İstanbul 2007, s. 131-154; Tunca Kortantamer, *Temmuzda Kar Satmak (Örnekleriyle Geçmişten Günümüze Türk Mizahı)*, (Haz. Fatih Ülken, Şerife Yalçınkaya), Phoenix Yay., Ankara 2007; Hanife Dilek Batıslam, *Divanlardaki Şikâyet Şiirleri*, Karahan Kitabevi, Adana 2009; Hanife Koncu, “Mizah Geleneğinde Bir Örnek: Kaside-i Cüzdân-nâme”, *Perspectives on Ottoman Studies*, Berlin 2010, s. 363-379; Hatice Aynur vd., *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları XIII: Hicve Revâ Mizâha Mâyil: Güldürücü Metinleri Anlamak*, Klasik Yayınları, İstanbul 2018.

<sup>5</sup> Bu konu ile ilgili özellikle tezkirelerdeki anekdotlar ve istitratlarla ilgili yapılan akademik çalışmalar dikkate değerdir.

kullanılan alışkanlık ise “bir davranışın tekrarlanması sonucu bir şeyi âdet edinme, alışkanlık hâline getirme”dir (Seyyar, 2015, s. 77).

Osmanlı klasik dönemi ahlak anlayışı hakkında önemli bilgiler ihtiva eden, XVI. yüzyılda Kınalızâde Âlî Çelebi tarafından yazılmış *Ahlâk-ı Alâ*’de ahlak ilmi, aksâm-ı hikmet-i ameliyye başlığında, ameli hikmetlerin (pratik bilimlerin) kısımları içerisinde değerlendirilmektedir. Âlî Çelebi’ye göre ahlak ilmi, kişinin tek bir şahıs olmasından kaynaklanan pratik bir ilimdir ve bu ilimde iyi ve övgüye layık bir insan olması için her şahsın huyundan bahsedilir. Bu konuda kişinin diğer insanlar ile olan irtibatı düşünülmez. Örneğin bir kişi tek başına, evsiz yurtsuz olsa bile halim, cömert ve namuslu olmalı; öfkeli, cimri ve hafif olmamalıdır (Koç, 2017, s. 44-45). Âlî Çelebi, hulu (huy), meleke (alışkanlık, yeti) sözcüğü ile tanımlamaktadır. Huy, bir nefsin düşünüp taşınmadan, kolaylıkla yaptığı bir işe sebep olan bir melekedir. Nefsânî durumlar hâl ve meleke olmak üzere iki türdür. Utanma ve gülme gibi çabuk kaybolanlar hâl, cömertlik ve cesaret gibi geç kaybolanlar ise melekedir (Koç, 2017, s. 93).

Kınalızâde Âlî Çelebi, tanım ve özelliklerinin yanı sıra eserinde huyların kısımlarına da yer vermekte, iyi ve kötü huyları “Taksîm-i Hulk” başlığı altında “Fazilet ve Rezilet” olarak birbirinden ayırmaktadır. Kendisinden önceki fazıllara göre hulk için üç durum söz konusudur. Hulk, ya olgunluğa ya eksikliğe sebep olacak ya da bu ikisinden hiçbirine sebep olmayacaktır. İlk gruba giren, cömertlik, cesaret, sakinlik gibi olgunluğa sebep olanlara fazilet veya güzel huy denir. İkinci gruba giren cimrilik, korkaklık, hafiflik gibi huylar ise rezilet yani kötü huylardır. Üçüncü gruba girenler ise terzilik, çiftçilik gibi ne fazilet ne de rezilettir. Âlî Çelebi, eserinde üçüncü gruba yer vermediğini, artması için birinci grubu ve kaçınılması için ikinci grubu incelediğini belirterek eserine bireysel ve sosyal ahlak açısından pratik bir fayda görevi yüklemektedir (Koç, 2017, s. 93-94).

XVI. yüzyıl tezkireleri içerisinde, başta Âlî Çelebi’nin rezilet olarak nitelendirdikleri olmak üzere kişilere yönelik olumsuz huy, davranış ve alışkanlıkların eleştirileri ciddi bir yekûn tutmaktadır. Mezkûr metinlerde şairlerin biyografik bilgilerinin yanı sıra karakter özelliklerine de yer verilmiş, bu özelliklerden beğenilenler övülmüş, beğenilmeyenler ise yerilmiştir.

Aynı yüzyılda, Kınalızâde Âlî Çelebi’nin ahlak konusunun teorik kısmını incelediği eserinin yanı sıra Gelibolulu Âlî de pratik olarak görgü ve toplum kurallarını anlattığı *Mevâidü’n-Nefâis* isimli eserinin girişinde bu konuda bir esere ihtiyaç olduğu düşüncesiyle ahlak ilmine dair bir eser yazarak huy ve ahlakın güzelleştirilmesine vesile olmak istediğini belirtmiş, ancak üzerine düşündükten sonra insanların evliya menâkıblarını, sultanların fetih ve hizmetleriyle ilgili eserleri bile okumadığını, rağbet edip dinlemediğini anımsayarak yazmış olduğu bu eserin okunacağına dair umutsuzluğunu dile getirmiştir:

Acâbâ fenn-i âdâba müte’âllik bir risâle yazılsa niçe hâliyü’z-zihnün tahsîn-i ahlâk u hisâline sebep olsa olmaz mı ki derdim. Hâlâ ki ba’de-t-te’emmül kendüme nush u pend eylerdüm. Gerçekten müdevvenât olan kitâbları enbiyâ ve evliyâ menâkıbına ve selâtin-i sâhib-gazânun fütûhât ve me’âribine mütenevvî’ mücelled-i müstetâbları okur yazar bâri hıfz u istimâ’ına ragbet ider dinler kalmamışdır. Bu fende kaldı ki bu makûle makâleleri okuyalar. (Şeker, 1997, s. 267)

Ahlâk kuralları konusunda gerek Kınalızâde Âlî Çelebi gerekse Gelibolulu Âlî’yi müstakil olarak eser yazmaya iten sâiklerin benzerleri tezkire yazarları için de söz konusu olmuş; tezkireciler eserlerinde doğrudan ya da dolaylı yoldan ahlâk kuralları ile ilgili pek çok bilgiye yer vermişlerdir. Bu metinlerde kimi zaman bireyin kendisini ilgilendiren kimi zaman da bireyin diğer bireyleri ya da toplumu ilgilendiren huy, davranış ve alışkanlıkları ile ilgili eleştiriler karşımıza çıkmaktadır.

### 2.1. Kıskançlık, düşmanlık, fesatlık

Bir olumsuz tutum ve davranış biçimi olarak kıskançlık (haset), başkasında olan sağlık, zenginlik, iyilik, güzellik, ilim, zekâ, refah, saadet ve benzeri nimetlerden dolayı rahatsız ve huzursuz olma, o kişiden o nimetlerin gitmesini isteme, gitmesi hâlinde sevinme ve zevk duyma, gitmemesi hâlinde ise o kişiyi mütemediyen kıskanma ve çekememe durumu (Seyyar, 2015, s. 229) olarak tanımlanmaktadır.

Kınalızâde Âlî Çelebi'ye göre de haset, insanlar arasında en yaygın görülen hastalıktır. Bu hastalıkla neredeyse bütün nefisler hastalanmıştır ve bu hastalıktan kurtulabilen çok az kişi vardır. Haset, bir kimsede olan nimetten ötürü huzursuz olup acı duymak ve yok olmasını istemektir (Koç, 2017, s. 227). Nimetin, o şahısta olmamasını, zeval bulmasını istemek üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri haset eden kişinin, o nimetin kendisine gelmesinin mümkün olmadığını bilmesine rağmen yine de onun yok olmasını istemesidir, bu nefsin çok aşağılık bir mertebesidir. İkincisi, o nimetin kendisine gelmesi başta mümkün iken sonradan gelmeyeceği kesinleşince "En azından o kişinin de elinden çıksın, eşit olsak, o benden üstün olmasa" temennisinde bulunmasıdır. Üçüncüsü ise nimetin haset edilenden yok olmasını, haset eden kişinin kendisinde sahip olmak için istemesidir (Koç, 2017, s. 227-228).

Kınalızâde Âlî Çelebi'nin bu konuda dikkat çektiği bir diğer husus da hasedin, emsal, akran, akraba, ahabap gibi gruplar arasında daha çok olmasıdır. Bir tayfa içerisinde ortaklık ve ilişki ne kadar kuvvetliyse aralarındaki kıskançlık ve çekememezlik durumu da o kadar fazla olacaktır. Aynı vilayetten, aynı şehirden, hatta aynı mahalleden kimselerin birbirlerine duydukları haset daha kuvvetlidir. Aynı şekilde ilim ve sanayi erbapları kendi tayfalarına haset ederler. İlim talipleri, sipahilere ve tüccarlara değil, birbirlerine haset ederler. Aynı şekilde sipahiler ve tüccarlar da ilimle uğraşanlara haset etmezler. Sipahinin sipahiye, ilim talibinin ilim talibine, tacirin tacire, tellalın tellala düşmanlığı daha çok olur (Koç, 2017, s. 231). Kıskançlık bahsi tezkire metinlerinde en çok padişaha yakın kimseler ile padişah katından uzaklaştırılmak istenen kimseler arasında görülmektedir.

XVI. yüzyıl şuara tezkirelerinin neredeyse tamamında hem padişahın gazabı hem de kıskançlık yönünden bahis konusu edilen isimlerin biri Tacizâde Câfer Çelebi'dir. Câfer Çelebi, Sultan I. Selim nezdinde son derece yüksek bir mevkie iken kıskanç kimselerin ihanetine uğramış, bu ihanet padişahın gazap yönü ile birleşince şairin ölümüyle sonuçlanmıştır. İran seferi dönüşünde yeniçeriler Amasya'da büyük bir isyan çıkarmış, devlet adamlarına ve şehre büyük zararlar vermişlerdir. Bu olay üzerine padişah, fitneci kimselerin teşvikiyle Cafer Çelebi'yi hadisenin sorumlularından biri olarak gördüğü için öldürmüştür ancak sonrasında pek çok kez bu konudaki pişmanlığını dile getirmiştir. Öldürmek yerine hapse attırmadığına hayıflanıp Sultan Selim, Ali Paşa imaretinde çıkan yangını Cafer Çelebi'nin günahsız yere öldürüldüğü için yüreğinde yanan âh ateşlerine bağlamıştır. Padişaha göre saltanatı esnasındaki iki önemli kişiden biri olan Müeyyedzâde'nin yaşlılığına denk gelmiş, Tâcizâde'yi ise gazapla öldürmüştür. Ancak Âşık Çelebi'ye göre son pişmanlık fayda vermeyecek, Basra harap olduktan sonra hayıflanmanın kimseye bir faydası olmayacaktır (Kılıç, 2010, s.456-458).

Âşık Çelebi'nin anlattığı bu hadisede ismi geçen bir diğer isim Hâtemî lakaplı Müeyyedzâde Abdurrahman Çelebi'dir. Kazaskerlik görevinde bulunan Abdurrahman Çelebi de tıpkı Cafer Çelebi gibi haset ehli kimselerin iftirasına uğramıştır. Sultan Ahmed ve Sultan Selim arasındaki mücadelede Ahmed'in tarafında olduğuna dair iftiraları içeren mektuplar okla padişaha gönderilmiş, padişah Selim ise Hâtemî'yi imtihan ederek ona bu düşmanlığı yapanların kimler olduğunu tahmin etmesini istemiştir. Hâtemî konuyla ilgili bir beyit yazarak Kullâb ve Kezzâb isimlerini vermiştir. Sarı Gürz Nureddin Efendi'nin mülazımlarından olan bu kimselerin evleri arandığında mektubun müsveddesi bulunmuş ve



Sarı Gürz'ün tahrikiyle yazıldığı anlaşılmıştır. Bu olay üzerine Sarı Gürz Nureddin Efendi azledilmiş, Kullâb-ı Siyah ve Kezzâb-ı Siyah'ın başı vurdurulmuştur. Âşık Çelebi, Sultan I. Selim'in Müeyyedzâde ve Tâcizâde ile ilgili hayıflanma cümlesini her iki şairin biyografisinde de zikretmiştir:

Sultân Selim ki merhûmun kalb-i selîmi mi'yâr-ı zer ü sîm; kalb u kâlib ü zihn-i müstakîmi misbâr-ı makâdir-i erbâb-ı me'ârib ü manâsıbdur, her zemânda te'essüf idüp dir imiş ki Rûm'da iki kişi var imiş biri Mü'eyyedzâde ve biri Tâcizâde Ca'fer Çelebi; hayfâ ki birinün pîrligi zemânına irdük ve birinün kadrin bilmeyüp bilmezlik ile kendü elümüzle berg ü bâr-ı vücûdın yile virdük (Kılıç, 2010, s.1497-1498).

Kınalızâde Hasan Çelebi de tezkiresinde aynı hadiseyi anlatarak Müeyyedzâde Abdurrahman Çelebi'ye bu iftirayı atanları ehl-i fesad olarak zikretmiş, bu kişilerin cezasını derhâl veren padişah I. Selim'i *Mirrih-gazab* ve *Behram-intikam* olarak nitelendirmiştir (Sungurhan, 2017, s. 319).

Âşık Çelebi'nin tezkiresinde kıskanç kimselerin fitneleri yüzünden haksızlığa uğradığı iddia edilen bir diğer kimse Vâlihî'dir. Kurdzâde sanıyla da bilinen Edirneli Vâlihî, tasavvufa meylederek Nakşibendîye tarikatına intisap etmiş, hadis ve tefsir, vaaz ve tezkire ilimleriyle meşgul olmuştur. Âşık Çelebi onu vaizlikte Asmâî ve Câhız'la; şiirde ise Câmî ve Hâfız'la bir tutar. Bu derece övgülere mazhar olan Vâlihî, Âşık Çelebi'nin hased erbabı olarak nitelediği kişilerin kötü niyetleri ile rüsva bir vaiz ve seyyid geçinen iki yüzlü kimselerin fitnesi yüzünden padişah tarafından sürgün edilmiştir. Bu hadiseyle ilgili Emrî'nin ebced ile düştüğü tarih mısraına da yer veren Âşık Çelebi, sözlerini haksız yere sürgün edilen Vâlihî'nin affedilmesi için dua ederek tamamlar (Kılıç, 2010, s. 547-548).

Kıskançlık ve nifak sebebiyle görevinden azledilen bir diğer isim Gelibolulu Aşçızâde Hasan Çelebi'dir. Danışmendliği sırasında parmakla gösterilen bir kimse olan Hasan Çelebi, Gürz Seydî'den mülâzım olmuş ancak daha ziyade Kemalpaşazâde'ye bağlı kalmıştır. Mısır seferine katılan Aşçızâde'nin, otuz akçelik medreseden sonra *Nücûm-ı Zâhire* ve *Rücû'u's-şeyh ilâ-Sıbâh* isimli kitapların tercümesi sebebiyle yevmiyesi kırk akçeye çıkarılır. O dönemde şehzade olan Süleyman'a hocalık yapmak ister ancak Âşık Çelebi'ye göre devir âdeta faziletli kimselerin kanına aşermekte ve pişmiş aşına soğuk su katmaktadır. Bu isteği gerçekleşmeyen Hasan Çelebi, yeniden tedris yolunu tutar. Yıldırım, Manastır, Üçşerefeli ve Sahn medreselerinde müderrislik yaptıktan sonra Bursa'ya kadı olur. Ancak felek ona bu mutluluğu da çok görür ve Lâmiî'nin İbrahim Paşa meclisinde Aşçızâde'yi kin ve düşmanlık dolu sözlerle kötölemesi üzerine görevinden azledilerek yeniden müderrisliğe dönmek zorunda kalır (Kılıç, 2010, s. 619-621).

Birçok tezkirede ortak olarak zikredilen bir kıskançlık hadisesi de Rumelili iki hemşehri şair olan Hayâlî ve Hayretî arasında geçmektedir. Âşık Çelebi'nin, tabiatını anlattıktan sonra şiir yönünü takdir ettiği Hayretî, İbrahim Paşa'ya kaside sunmuş ve bu kasidesi meşhur olmuştur. Kendisine ihanda bulunmak isteyen Paşa, bir gün dönemin ünlü şairi Hayâlî'ye hemşehrisi Hayretî'yi sorar. Hayâlî ise Hayretî ile ilgili olumsuz konuşarak onun istiğna âleminde olduğunu, kolay kolay hiçbir şeyi beğenmeyen, tokgözlülükte aşırıya giden bir kimse olduğunu söyler. Hatta Hayretî'nin,

Ne Süleymâna esirüz ne Selîmün kuluyuz

Kimse bilmez bizi bir şâh-ı kerîmün kuluyuz

beytini örnek vererek buna nazire dahi söyleyemediğini dile getirir. Bu beyti duyduktan sonra İbrahim Paşa başlangıçta düşündüğü ihsanlardan vazgeçer. Âşık Çelebi Hayâlî'nin bu olumsuz etki yaratan tutumunu "nâ-puhtelik" olarak değerlendirir. Ona göre Hayâlî, Paşa'nın kaynamakta olan lütuf kazanına soğuk su katmıştır. Paşanın verdiği cüzi tımarı kabul etmeyen Hayretî, Yahyalı ve Mihalli beylerine

hizmet eder, ilerleyen yaşlarında ise görme yetisini kaybetmiş hâlde vefat eder (Kılıç, 2010, s. 639-640). Kınalızâde Hasan Çelebi, Hayâlî'yi Âşık Çelebi'den daha sert bir dille eleştirmekte, zamane kimselerinin âdetinin kötülükte Hz. Yusuf'un kardeşlerinden daha şiddetli olduğunu vurgulamaktadır (Sungurhan, 2017, s. 314). Aynı hadise Beyânî tezkiresinde de geçmekte ancak birtakım farklılıklar görülmektedir. Beyânî, Âşık Çelebi gibi direkt Hayâlî'nin ismini vermemekte, yalnızca bunu yapan kişinin "erbâb-ı hased" olduğunu söylemektedir. Ayrıca burada, paşanın lütuf kapısını kapatmak için istiğna konusu değil, Hayretî'nin Şii-mezheb olması ön plana çıkarılmıştır. Verilen beyit örneği yine aynıdır (Sungurhan, 2017, s. 58). Tüm tezkirecilerin hassasiyet gösterdiği bu konuya Gelibolulu Âlî de kayıtsız kalmamış, o da eserinde Hayâlî'nin Hayretî'yi medh yüzünden kadh ettiğini, yani över gibi gösterip aslında yerdiğini vurgulamıştır (İsen, 2017, s. 128-129). Hayretî'nin kardeşi Yûsuf-ı Sîne-çâk'ın kıskanç kimseler hakkındaki beyiti dikkate değerdir. Şair, muhabbet erbabının onu Yusuf olarak bildiğini ancak yeri geldiğinde haset erbabının gözüne -mızrak anlamını kastederek- Sinan olduğunu ifade etmektedir:

YÛSUF: Ve ma'lûm-ı erbâb-ı hünerdür ki Yûsuf-ı Sinân dirler böyle olsa bu makta' ki ehl-i mahabbetle  
ashâb-ı hased hakkında dimiş zarâfetden hâli degül. Makta':

Erbâb-ı mahabbet bizi Yûsuf bilür ammâ

Ashâb-ı hased gözine ey dost sinânuz (Solmaz, 2005, s. 598)

Hayâlî'nin bahis konusu edildiği bir diğer kıskançlık hadisesi ise şairliğinin yanı sıra şekercilik mesleğini icra eden Kandî-i Müverrih ile ilgilidir. Döneminde hem padişahın hem de devlet adamlarından büyük yakınlık gören ve bu yönüyle şairlerin kıskançlık oklarına hedef olan Hayâlî, yakınlığın ardından Kalenderîliğin simgesi olan tavk, kullâb gibi eşyayı vücudundan çıkarıp atmış, âdeti hayatında yeni bir sayfa açmıştır. Onun bu hâlini gören Kandî, -Âşık Çelebi'ye göre kıskançlığından- bir tarih mısraı (*Ey Hayâlî halka geçmez oldı âh*) yazmıştır. Kinayeli sözlerle dolu bu mısra üzerine sinirlenen Hayâlî, sarhoş bir hâlde eteğini taşlarla doldurup Kandî'nin şekerci dükkânını taşlamaya gitmiştir. Aşk pazarında divâne bir âşık olduğu ve istiğna taşı ile dokuz şişeyi (feleği) kırabileceği ile ilgili bir beyit söyleyen Hayâlî, Kandî'nin dükkânındaki hokka ve şişeleri kırmış, dükkânı âdeti yerle bir etmiştir. Kandî, bu hadise üzerine İbrahim Paşa'ya giderek hâlini anlatıp ağlamış, İbrahim Paşa ise onun hâline üzülerek ihsanda bulunmuş, Kandî bununla avunmak durumunda kalmıştır. Âşık Çelebi, tezkiresinde bu olayı anlattıktan sonra Kandî'nin şiir kabiliyetini değerlendirir ve dönemin üstadı Zâtî'nin Kandî'nin şairliğini beğenmediğini vurgular (Kılıç, 2010, s. 1329-1330).

Zâtî, Kandî'nin şairliğini beğenmese de, Hayâlî ile sorun yaşama noktasında onunla ortaklık gösterecektir. Âşık Çelebi, tezkiresinde arkadaşı Zâtî'den bizzat işittiği bilgileri nakletmektedir. Üç padişah dönemi geçiren Zâtî, Müeyyездâde ve Tâcizâde'nin ölümüyle birlikte talihsizlikler yaşamaya başlamış, içinde bulunduğu durumu "sağ işim sol oldu" sözleriyle ifade etmiştir. Ardından, Sultan Süleyman'ın tahta geçmesi ile birlikte yeniden caize ve salyaneler almaya başlamıştır. Zâtî, İbrahim Paşa'nın vezâreti döneminde Keşfi'nin kardeşi Hasbî ile ilgili hadisede ve Hayâlî Kandî'nin dükkânını taşıdığı anda meselelerin halli için paşanın yanına gitmiştir. Sonrasında yine paşayı öven şiirler yazan Zâtî her ne kadar devlet kademesindeki önemli kişilerle ilişkilerini düzeltmiş olsa da Hayâlî kadar tercih edilen bir kimse olamamıştır. Zâtî, bu durumun sebeplerinden biri olarak Hayâlî'nin İbrahim Paşa'ya yakın oluşunu göstermekte, diğer şairlerin bu durumu kıskandıkları için aslında tenhada paşayı hicvettiklerini ancak görünürde dua ettiklerini paşaya söyleyerek araya nifak soktuklarını düşünmektedir. Zâtî, düğün için bir kaside yazmış, ancak oradaki bir beyit yerine Hayâlî'nin yâiyye kasidesinden bir beyit teklif edilmiştir. Beyiti duyunca kendi şiirinden alındığını anlayan ve şiiri Hayâlî'den daha önce yazan Zâtî, Hayâlî'nin şiirini çalmış gibi gösterildiği için kendini ispat etmeye, beyitteki tarihten hareketle önce yazdığını kanıtlamaya çalışmıştır (Kılıç, 2010, s. 1584-1586). Bu hadise

ve ilgili beyitler hemen tüm detaylarıyla Kınalızâde Hasan Çelebi'nin tezkiresinde de yer almaktadır. Hasan Çelebi, Zâtî'nin haksızlığa uğrayan Hasbî ve Hayâlî tarafından dükkânı taşlanan Kandî için diğer şairlerle birlikte İbrahim Paşa'nın huzuruna gittiğinden söz etmektedir. Tıpkı Âşık Çelebi'nin naklettiği gibi o da kendisine yakın olmasını kışkırdığı için Zâtî'nin paşaya beddua ettiğini ve kötü sözler söylediğini ileten Hayâlî'nin araya nifak sokarak yalan ve dedikodu çöpleri ile paşanın derya misali günlünü karıştırdığını ifade etmektedir (Sungurhan, 2017, s. 370-371).

Âşık Çelebi'ye göre Zâtî'nin hiçbir zaman Hayâlî ile yıldızı barışmamıştır. İkisini birlikte afyon kazanına atıp kaynatsalar yine de kanları karışmayacak, mizaçları uyuşmayacaktır. Zâtî ne zaman Hayâlî'den söz edecek olsa şiirini beğenmediğini belirtmektedir. Hayâlî ise gençliğinde Zâtî'yi üstad kabul ederek onu taklit etmiş, hatta onun *N'oldun inlersin felek hercâ'i cânânun mı var/ Her makâmı seyr ider bir mâh-ı tâbânun mı var* matlahı gazelini tahmis etmiştir. Ancak sonradan aralarında düşmanlık başlayınca birbirlerinin hatalarını ve kusurlarını aramaya başlar hâle gelmişlerdir (Kılıç, 2010, 1587). Tezkire yazarı, bu cümlelerin ardından birbirine düşmanlık gösteren bu iki şairle ilgili şahit olduğu bir hadiseyi anlatır. Âşık Çelebi, bir ramazan günü Zâtî'nin dükkânına gider. Zâtî, ramazanın insana garip fikirler ettirdiğini söyleyerek yazmış olduğu gazelden üç beyit okur. Beyitlerde pilav, zerde, tavuk, yufka, soğan gibi yiyecek isimleri geçmektedir. Âşık Çelebi sonrasında tesadüfen Hayâlî ile karşılaşarak Zâtî'nin beyitlerinden söz eder. Hayâlî, Zâtî'nin şiiri meze gibi yenen bir şey sandığını söyleyerek onunla dalga geçer. Bunu öğrenen Zâtî çok sinirlenir, âdeta Hayâlî'yi çiğ çiğ yiyecek duruma gelir. Âşık Çelebi ise bu olaydan sonra Zâtî'nin kendisine süt dökmüşçesine, bir kabahat işlemiş gibi baktığını söyler (Kılıç, 2010, s. 1587-1588).

Gelibolulu Âlî ise diğer tezkirecilerden farklı bir tutum sergilemekte, söz konusu kıskançlık meselesinde daha ziyade Hayâlî'yi haklı bulur görünmektedir. Ona göre defterdar, paşa ve padişahтан sürekli ihsan alan Hayâlî; Zâtî, Yahyâ ve onlar gibi düşünen şairler tarafından kıskanılmakta, şiirlerine müdahale edilmekte, sözleri anlamsız bulunmaktadır. Ancak Âlî'ye göre sırf kıskançlıktan böyle davranan bu şairler padişah tarafından beğenilen kusurun bile bir hüner olduğu mazmununu göz ardı etmektedirler (İsen, 2017, s. 134). Tezkirecilerin büyük çoğunluğu her ne kadar eleştirseler de -Gelibolulu Âlî'nin söylediği gibi- Hayâlî'nin kendi döneminde kıskanılan bir şair olduğu gerçeğini de kabul etmişlerdir. Âşık Çelebi'ye göre şairler onu kışkırdıkları için sürekli eleştirecek bir şeylerini aramaktadırlar. Tabip şairlerden Emîrek, kıskançlığından Hayâlî'nin söylediği bir matlahı Farsça'ya çevirmiş, bu şiirin önceden Acem şairleri tarafından söylendiğini, Hayâlî'nin ise tercüme ettiğini iddia etmiştir. Âşık Çelebi'ye göre bu tutum Hayâlî'yi canından usandırmıştır (Kılıç, 2010, s. 1569).

Kıskançlık neticesinde iftiraya uğrayan bir diğer şair ise Figânî'dir. Figânî'nin katline sebep olacak olan beyitte<sup>6</sup> yeryüzüne iki İbrahim'in geldiği, birinin putları kırdığı diğerinin ise putları diktiği ifade edilmektedir. Bu beyitteki put diken tabiri ile Figânî'nin İbrahim Paşa'yı kastettiği söylenmiş, bu sebeple idam edilerek öldürülmüştür. Ancak Âşık Çelebi bu idamın haksız yere olduğunu düşünmektedir. Tezkire yazarı, bu beyitin Acem sultanlarından İbrahim için söylenmiş eski bir beyit olduğunu, Figânî'nin yalnızca bu beyitin okunduğu bir mecliste put kelimesi geçtiği için dâr yerine deyr kelimesinin daha uygun olacağını söylediğini, beyitin onun olmadığını vurgulamıştır (Kılıç, 2010, s. 1204). Tıpkı Âşık Çelebi gibi diğer tezkireciler de Figânî'ye haksızlık edildiğini düşünmektedirler. Kınalızâde Hasan Çelebi, ilgili olayın detaylarını anlatarak Figânî'ye bu kötülüğü yapanları nifakçı ve gazez sahibi kimseler olarak nitelendirir. İbrahim Paşa, zanaat erbabından büyü yaptığını iddia eden bir kimsenin getirdiği objeleri gerçekten tılsım zannederek Atmeydanı'na diktirmiş, paşanın düşmanları da bu durumu fırsat

<sup>6</sup> Dü İbrâhîm âmed be-dâr-ı cihân  
Yekî büt şiken şud yekî büt-nişân

bilip onun Müslüman olmadığı, putperest olduğu konusunda dedikodu yapmaya başlamışlardır. Bu dedikodu ortamını fırsat bilen Figânî'nin düşmanları da meşhur beyiti paşayı hicvetmek için yazdığını söyleyerek onu gammazlarlar. Kınalızade Hasan Çelebi, Mansur gibi asılan ve sebepsiz yere öldürülen Figânî'nin günahsız olduğunu düşünmektedir (Sungurhan, 2017, s. 675). Gelibolulu Âlî de Figânî'nin devrin cömertlerinin ihsanıyla geçinip bazı el değmemiş mazmunları kullanan bir fakir kimse iken haset erbabı yüzünden İbrahim Paşa'ya şikâyet edildiğini, vezirlik makamının ırzını yerle bir ettiği söylenerek nifak çıkarıldığını, Tahtakale'de yakalanıp teşhir edilip tüm şehri gezdirildiğini, sonrasında da Balıkpazarı'nda asıldığını söylemektedir (İsen, 2017, s. 188-189).

Latîfi, Kınalızâde Hasan Çelebi ve Beyânî tezkirelerinde sözü edilen Figânî-i Kadîm de tıpkı adaşı olan Figânî-i Sâni gibi kiskanç kimseler yüzünden iftiraya uğramış ve bu yüzden Mansur gibi asılmıştır. Latîfi, Figânî mahlasının tesirinin ikisinde de sabit olduğunu söylemekte (Canım, 2000, s. 438), Beyânî de bu ortak hadiseyi garâib-i ittifâkât olarak değerlendirmektedir (Sungurhan, 2017, s. 151).

XVI. asır şairlerinden Mahvî kiskançlık konusunda, kendisi köylü iken ilimle yetişmesine özen gösterdiği oğlu ile birlikte anılmaktadır. Mahvî, oğlunun yetişmesine öylesine önem vermiştir ki bir müddet sonra yaşça farklı olmalarına rağmen başça beraber hâle gelmişlerdir. Kınalızâde Hasan Çelebi'ye göre, arkadaşlarının oğlunu kendisine tercih etmelerinden rahatsızlık duyan Mahvî buna çok kederlenmiş, cefa yükü olarak nitelendirdiği bu duruma tahammül edemez hâle gelmiştir (Sungurhan, 2017, s. 761-762).

XVI. yüzyıl Türk edebiyatının renkli simalarından biri olan Bursalı Nihâlî Cafer Çelebi, yaşadığı süre boyunca hak ettiği ilgiyi göremediğini düşünmüş, epey zahmet çektiğini şiirlerinde yer yer dile getirmiştir. Beyânî'nin tezkiresindeki bilgilere göre Nihâlî'nin yaşadığı büyük bir sıkıntı da haset ehli ve fesat kimseler yüzünden meydana gelmiştir. Bu kimseler, İshak Çelebi ve Köse Bozan ile birlikte Sultan Selim'in meclisine davet edilen Nihâlî'ye meclise dâhil olmadan önce padişahın müstehcen şakalardan hoşlandığını söyleyerek ellerinden geldiği kadar bu tarz konuları açmalarını tavsiye etmişlerdir. Bu tavsiyelerin samimiyetine inanan üç şair de padişahın huzurunda edep dışı şakalar yapmışlar, birbirlerine hicivlerini okumuşlardır. Sohbet arkadaşı ararken böyle bir manzara ile karşılaşan padişah ise hayal kırıklığına uğramış ve onları küçük birer ihsanla eski yerlerine göndermiştir (Sungurhan, 2017, s. 216-217).

XV. yüzyılda yaşamış olan Germiyanlı Şeyhî de kiskançlıktan nasibini alan şairler arasındadır. Sehî Bey'in verdiği bilgiye göre Şeyhî, Emir Süleyman'ın ölümünün ardından Sultan Murad ile yakınlık kurmuş, padişah onun idrak kabiliyetini görünce kendisine vezir yapmak istemiştir. Ancak bu durumu kiskan kimseler nifak çıkarmışlar, Şeyhî'nin eğer bu kadar yetenekli ise önce Nizami gibi bir hamse yazmasını, bu kitaptan sonra padişahın onu vezir yapmasını söylemişlerdir. Padişah, bir imtihan niteliğinde bu söylenileni uygulamış, Şeyhî ise çok beğenilen bir *Hüsrev ü Şirin* tercümesi yapmış, eşi benzeri olmayan güzelin üzerinden köhne Acem libasını gidermiştir (İsen, 1998, s. 68).

Tezkire metinlerinde kendisinden övgüyle söz edilen Turak Çelebi lakaplı Nihânî, devrinde kıymeti anlaşılmayan, zamanenin gaddarlığına ve nankörlüğüne maruz kalan bir "cevher-i nefis" olarak anlatılır. Nihânî, onun hilafına hareket eden nifakçı kimselerin ittifakı yüzünden Sultan Süleyman'ın emriyle öldürülmüştür (Sungurhan, 2017, s. 880) Gelibolulu Âlî ise bu durumu güzel bir kelime oyunu ile anlatmaktadır. Nihânî, padişahın kapısına şehzadelere lala olmak ümidiyle gelmiş ancak fesat kimselerin ona lâ, lâ (hayır) demesi yüzünden Sultan Süleyman vehme düşmüş ve boynunu vurdurtmuştur (İsen, 2017, s. 272).

XVI. yüzyıl tezkirelerinde kıskanç kimselerin hilelerinden zarar gördüğü düşünülen bir diğer şair de Bâkî'dir. Kınalızâde Hasan Çelebi, Bâkî'nin Sultan Süleyman'ın oğlu Sultan II. Selim tarafından çok iltifat gördüğünü ve sevildiğini belirtmektedir. Ardından, tahta Sultan Murad geçince kalplerinde hastalık bulunan garaz ehli kimseler Bâkî'yi padişaha gammazlayarak Süleymaniye medresesinden uzaklaştırmışlardır. Hasan Çelebi'ye göre bu durumun sebebi Nâmî mahlaslı bir şairin gazelinin Bâkî'ye isnat edilmesidir. Bâkî'yi kıskanan kimseler III. Murad'a, gazelde geçen mestane sözü ile içkiye düşkünlüğü bilinen babası Sultan Selim'in kastedildiğini ve onun kendisine tercih edildiğini söyleyerek Bâkî'ye iftira etmişlerdir. Tezkiresinde Bâkî'nin tarafında bir tutum sergileyen Hasan Çelebi, sonradan bu şiirin eski mecmualarda bulunarak olayın açıklığa kavuştuğunu, Bâkî'ye yeniden kadılık görevi verildiğini anlatır (Sungurhan, 2017, s. 229-230). Beyânî de Bâkî'nin hâlden hâle geçip bazen rahat bir ömür sürdüğünü bazen de kötülük yapan kıskanç kimselerin aldatmaları ile kanadı kırık bir şekilde kaldığını, ancak en sonunda yine faziletli kimseler tarafından itibar gördüğünü vurgulamaktadır (Sungurhan, 2017, s. 37).

Metinlerde, şehzadelerin kötü alışkanlıklar edinmesine sebep olduğu düşünülen, kurdukları yakınlık dolayısıyla başkaları tarafından kıskanılan kimselerin olduğuna dair ifadeler de yer almaktadır. XVI. yüzyıl şairlerinden İşretî'nin Sultan Süleyman'ın şehzadelerinden Bayezid'e yakınlığı bilinmekte, kaynaklarda şehzadenin yanından hiç ayrılmadığı belirtilmektedir. Kınalızâde Hasan Çelebi bu yakınlık neticesinde İşretî'ye düşmanlık eden fesat kimselerin olduğunu, bu kimselerin padişaha İşretî'nin şehzadeyi içkiye alıştırdığını söylemeleri üzerine padişahın gazabına uğradığını belirtmektedir (Sungurhan, 2017, s. 565).

Osmanlı devletinin köklü ailelerinden birine mensup olan Şeyhülislam Zekeriya Efendi, Şeyhülislam Yahya'nın babası olup Meylî mahlasıyla şiirler de yazmıştır. Üç Şerefeli, Sahn-ı Seman, Sultan Selim gibi çeşitli medreselerde müderrislik yaptıktan sonra Halep kadısı olarak atanan Meylî, Kınalızâde Hasan Çelebi tarafından çokça övülmüş, bununla birlikte olayların ayrıntıları verilmeden haset ehli kimseler yüzünden kadılık görevinden azledildiği, âdeta Hz. Yusuf gibi kuyuya atıldığı dile getirilmiştir. Sonrasında yine Hz. Yusuf gibi Allah'ın yardımıyla kuyudan çıkmayı başaran Meylî, Bursa'ya kadı olmuştur. Ancak fesat kimseler bununla kalmamış, yine şeytanca hileler yapıp isyan elbiselerini giyerek Meylî'yi bu görevinden de azlettirmişlerdir. Hasan Çelebi'ye göre, bu duruma çok üzülen Meylî'nin itibar gözü kör olmuş, devlet zirvesinin güneşi fitne tozu ile örtülmüştür. Meylî'nin tarafında bir tutum sergileyen Kınalızâde, Meylî'ye düşmanlık eden kötü niyetli kimselerin başarısız olduğunu, sonunda İstanbul kadılığına getirildiğini ifade etmektedir (Sungurhan, 2017, 819-820).

Tezkirelerde kıskançlık yönü ile ön plana çıkan bir diğer isim Eflatun'dur. Gelibolulu Âli, Eflatun'ın kıskançlık yönünü hem kendisiyle ilgili bölümde hem de kıskandığı Arif Çelebi ile ilgili bölümde anlatarak onu eleştirmiştir. Şirvanlı ve Acem Türkmenlerinden olan Eflatun, Şah Tahmasb'ın kardeşi Elkas Mirza'nın kâtibi ve şairi olarak onunla birlikte Anadolu'ya gelmiş, şehnameci Arif Çelebi'nin Acemzâdeliğine binâen ona düşmanlık beslemiş, şehnamecilik mansıbının kendisine verilmesi gerektiğini iddia etmiştir. Bu konuda pek çok manasız söz yazıp saltanat makamına gönderen Eflatun'un sözleri dikkate alınmamış, yaptığı düşmanlığa karşılık kendisine riayet edilmemiştir (İsen, 2017, s. 111). Âli, Arif Çelebi'nin ilimlerin çoğunda maharetli olduğunu belirtirken nazımdaki yeteneğine ispat olarak da sarayın şehnamecisi olmasını örnek gösterir. Eflatun ile birlikte Nakkaş Şah Kulu ismini de veren tezkireci bu ve bunların yanında hareket edenleri kıskanç, kalles kimseler olarak tanımlar. Sahte beyitler uydurarak Arif Çelebi'ye iftira atan bu kimseler sonra da "Şehnameci olan bunları mı yazar?" diyerek beyitleri başkalarına göstermişlerdir. Âli, sözün kıymetini bilen padişahın bu sözlere iltifat etmediğini yeniden vurgulamış, kötülüğünü isteyen onca kıskanç kimselere rağmen Arif Çelebi'ye himmet ettiğini

sevinerek anlatmıştır (İsen, 2017, s. 166).

Ahdî, XVI. yüzyıl şairlerinden Edirneli Sâdık'ın şiirlerini incelemiş, onun iyi bir şair olduğuna kanaat getirmiş, Sâdık'ın mana hırsızlığı ile şöhret bulmasını haksızlık olarak değerlendirmiştir. Tezkire yazarına göre kıskanç kimseler ona sayısız düşmanlık etmişler, her nerede bir gazelini bulsalar sad harfini sine, dal harfini re'ye çevirip onu "sarık" hâline getirmişlerdir. Ancak Sâdık'ın şiirleri doğu ve batı şairleri arasında dikkat çekecek kadar güzel ve süslüdür (Solmaz, 2005, s. 393-394).

Tezkire metinlerinde kıskançlık bahsinin ana hatlarıyla padişahlara, şehzadelere ve devlet adamlarına yakın kimselere karşı çekememezlik dolayısıyla yahut şairlerin birbirleri ile ilgili kişisel husumetleri çerçevesinde geliştirildiği görülmektedir. Tezkireciler eserlerinde bu konu hakkındaki şahsi görüşlerini açık bir biçimde ifade etmişler ve kıskançlık, düşmanlık ve fesatlık neticesinde haksızlığa uğrayan şairleri savunarak onlara destek vermişlerdir.

## 2.2. Cimrilik

Pintilik, hasislik, bahillik olarak da bilinen cimrilik, ahlak sözlüklerinde kişiyi mal ve mülk edinme hırsına sevk eden, harcamalarda bulunmaktan, başkalarına yardım etmekten ve cömertlik yapmaktan alıkoyan bencil bir duygu (Seyyar, 2015, s.121), cömertliğin zıttı ve nefsin yakalandığı, ilacı güç bir hastalık (Rıfat, 1975, s.34) olarak tanımlanmaktadır. Cimrilik, gerek dîni gerekse edebî kaynaklarımızda hemen daima eleştirilen bir huy olarak karşımıza çıkmakta, *Kurân-ı Kerîm*'de cimrilikle ilgili pek çok ayet bulunmaktadır.<sup>7</sup>

Yusuf Has Hacip, ilk İslâmî dönem eserlerimizden olan *Kutadgu Bilig*'te,

Kişide kayu ol kişi öggüsi

Akı öggüsi ol saran sökgüsi (Yavuz, 2013, s. 133)

[İnsanlar arasında övülmeye değer kimdir; cömert öğülmeye ve hasis ise söğülmeye layıktır.]

diyerek cimriliği, övülen bir huy olan cömertliğin karşısında sövülmesi gereken bir huy olarak zikretmektedir.

Kınalızâde Âlî Çelebi'ye göre buhl (cimrilik), cömertliğin zıddı olarak değerlendirilen ve rezilet içerisinde yer alan bir huydur. Âlî Çelebi, cimriliği yeren pek çok ayet ve hadise yer vermiş, şiddetli cimriliğin, batıla meyl etmek ve kibir ile birlikte kişiyi helâk eden üç huy arasında olmasıyla ilgili hadisi özellikle zikretmiştir (Koç, 2017, s. 287). Cimriliğin yerilmesi ve cömertliğin övülmesi ile ilgili sayısız eser, haber ve şiir olduğunu ve bunlarla sözü uzatmak istemediğini söyleyen Âlî Çelebi, cimriliğin tanımı ve ilacı konusuna yoğunlaşmaktadır. Pek çok tanımı olsa da cimrilik, dinî açıdan vacip ya da mürüvvet (iyilik, fazilet) bakımından gücü yettiği hâlde yapmamaktır. Örneğin bir kişi dinen vacip olan zekâtı vermezse cimridir. Dinen vacip olanı yapıp iyilik bakımından olanı yapmasa, örneğin çokça malı ve imkân olduğu hâlde akraba ve komşularından ihtiyaç sahibi olan fakirlere bir habbe bile vermezse, zekâtını vermiş olsa bile yine cimridir. Âlî Çelebi mürüvvet konusunda kişiye göre değişen mühim bir ayırım da yapar. Fakir

<sup>7</sup> Allah'ın lutfundan kendilerine verdiği nimette cimrilik gösterenler, sakın bunun kendileri için hayırlı olduğunu sanmasınlar, bilâkis bu onlar için kötüdür. Cimrilik ettikleri şey kıyamet günü boyunlarına dolanacaktır. Göklerin ve yerin mirası Allah'ındır. Allah yaptıklarınızdan haberdardır. (Âl-i İmrân/180); Kaybettiklerinize üzülmeyesiniz ve O'nun size verdikleriyle şıarmayasınız diye (böyle yapmıştır). Allah kendini beğenen, böbürlenen hiç kimseyi sevmez. Onlar kendileri cimrilik yaptıkları gibi insanlara da cimrilik telkin ederler. Kim yüz çevirirse bilsin ki Allah'ın hiçbir şeye ihtiyacı yoktur, O her türlü övgüye lâyıktır. (Hadîd/23-24) Ayrıca bkz: Muhammed/38, Leyl/8-10, Nisâ/37...

bir kimsenin bir şeyini vermemesi cimrilik olarak değerlendirilmez ve kişinin mürüvvetine mani olmazken zengin birinin bunu yapması mürüvvetine mani bir durumdur (Koç, 2017, s. 288).

XVI. yüzyıl tezkire metinlerinde cimrilik, kimi zaman şairlerin birbirleri hakkında esprili bir dille ifade ettikleri, kimi zaman da umduklarını bulamadıkları eli sıkı devlet adamlarına yapılan eleştiriler şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Âşık Çelebi, tezkiresinin Nişânî-i Evvel bahsinde Nişancı Mehmet Paşa'yı faydalarını gördüğü Şîrî Bey, Dukakinzâde Mehmed Paşa, Mîrî Bey ve Memî Şah Bey ile birlikte övmekle birlikte bu kimselerin cömertlik yönünün diğer hasletleriyle mukayese edildiğinde geri planda kaldığını, eli açık olmayıp cimri olduklarını ve bu sebepten bu dünyadan nâ-murad gittiklerini vurgulamıştır (Kılıç, 2010, s. 869).

Şairlerle ilgili hemen her türden bilgiyi ihtiva eden tezkire metinlerinde, cimrilik yönü ile ön plana çıkmış bazı şairlerin olduğu da görülmektedir. Bu şairlerden biri Hayâlî'dir. Âşık Çelebi, Hayâlî'nin cimrilikle şöhret bulduğunu kabul etmekle birlikte "*pür-istignâlığundan ve bî-pervâlığundan idi ki idrârât u ihrâcâtına mutlakâ iltifât itmezdi*" diyerek onun bunu mal mülk hırsından yapmadığını, aksine istiğna sahibi bir kimse olduğu için gelir giderlerine alaka göstermediğini söylemektedir (Kılıç, 2010, s. 1546-1547). Gelibolulu Âli ise Âşık Çelebi ile aynı fikirde değildir. Hayâlî'nin Şem 'î'yi ziyaret etmek için Galata'ya kayıkla geçme macerasını bu düşüncesine delil olarak gösteren Âlî'nin bir diğer argümanı da Hubbî Ömer Bey'den duyup sonradan bizzat tahkik ettiği, Hayâlî'nin ölümünden sonra geriye kalan varlıklar ve sağlığında gelirinin fazlalığına karşın yaptığı harcamaların azlığıdır (İsen, 2017, s. 135).

XVI. yüzyılda cimriliği ile şöhret bulmuş bir diğer şair ise Revânî'dir. Tezkirelerde Basîrî tarafından Revânî'nin cimriliği üzerine yazılmış bir kıta örneği bulunmaktadır. Pek çok tezkirede zikredilen bu kıtayı<sup>8</sup> Basîrî, arkadaşlarıyla birlikte Revânî'nin evine gidip aç kalması üzerine yazmıştır. Revânî, Pinti Hâmid adlı kimse ile aynı tabiatta gösterilmiş, bu ikisinden eklemek ve su beklemenin beyhude bir çaba olacağı vurgulanmıştır. Âşık Çelebi tezkiresinde de aynı kıta *Kıt'a Der-husset-i Revânî* başlığı altında verilmiştir (Kılıç, 2010, s. 425).

Bahârî, Âşık Çelebi tezkiresinde cimriliği ile kötü şöhret bulmuş bir kimse olarak zikredilir. Cimriliğinin sebep olduğu yaşam koşulları Bahârî'nin belini iki kat etmiştir. Bahârî, âdeti ciğerinin kanıyla edindiği mal varlığını ölümüne yakın vakfederek Kurdzâde isimli cahil bir kadıyı vasî tayin etmiştir. Ancak Âşık Çelebi'nin tabiriyle kurt boğazına ciğer asmış; Kurdzâde, Bahârî'den kalan mirasın bir kısmını kendi yemiş, bir kısmını da mansıb alma umuduyla yüzüne gülenlere vermiş, sonrasında ise iğne yutmuş köpek gibi ortada kalmıştır. Elinde kalan azıcık malı da yolda haramilere kaptırmıştır (Kılıç, 2010, s. 435). Âşık Çelebi'nin Bahârî'nin cimriliğinin yanı sıra dolaylı olarak cimriliğin getirdiği sonuçları da eleştirdiği görülmektedir.

Latîfi, tezkiresinin Zahîrî ile ilgili olan bölümüne şiir örneği olarak Zahîrî'nin İlhad isimli cimri bir kişiye

<sup>8</sup> Kınalızâde Hasan Çelebi'nin tezkiresinde Basîrî ile ilgili bölümde zikredilen kıta şu şekildedir:  
BASİRÎ: Ba' z-ı yârânî ile hâne-i Revânîye varup aç kalduklarında bu kıt'ayı dimişdür. *Kıt'a* :  
Revânîyle meger Pinti Hamîdün  
Bir aradan yaradılmış Revânî

Birinün nânı vasfı *lâyezûkûn*  
Birinün suyu na'tı *lenterânî*

Veli Pinti Hamîdün nânı yine  
İki ol denlidür âb-ı Revânî (Sungurhan, 2017, s. 236-237)

yazmış olduğu beyitleri alır<sup>9</sup>. Zahîrî'nin şüirine göre bu kişinin mutfağında tüten duman değil, aç kalan aşçının âhidir. Karıncalar ve sinekler ondan bir parça ekmek dahi yememişlerdir. İlhad isimli bu kişi, yemek vaktinde gölgesini görse birisi geldi sanarak huzursuz olmaktadır. Cimrilikte ve saklamada hiçbir kusuru olmayan bu kişinin suratının eksiliğini görenler daha tadına bakmadan yemek yemekten usanırlar. Çorbayı imarethanede içen bu kişinin suhtelerden utanması da yoktur (Canım, 2000, s. 378).

Metinlerde, cimrilikle bağlantılı olarak mirasyedi kimselerden bahsedildiği de görülmekte, cimrilik yapıp sağlığında harcama yapmayan, hayatını yaşamayan kimselerin mal varlığının mirasyedilere kaldığı ve bu mal varlığının çarçur edildiğine dair eleştiriler karşımıza çıkmaktadır. Bu olaylardan biri Hasbî ile ilgilidir. İbrahim Paşa tarafından hapse atıldıktan sonra Habsî mahlasını da kullanan ve paşanın öldürüldüğü gün hapisten çıkarılan Hasbî, Gedizli Keşfi'nin kardeşidir. Keşfi'nin ölümünün ardından oğlu Atâ'ya pek çok mal mülk kalmıştır. Atâ da bir o kadar daha kazanmış, bölüğe geçerek kâfirlerden haraç almıştır. Âşık Çelebi kâfirlerden alınan bu parayı domuz kanına benzeter ve haram mal olarak görür. Atâ'nın yaptığı tüm birikim de amcası Hasbî'ye intikal eder. "*Cimrinin malı bir kazaya kurban gider veya bir varise kalır.*" sözü mucibince Hasbî bu paradan bir kuruş dahi harcamadan ölür. Ve para kötü kişilerin elinde çarçur olur. Âşık Çelebi bu durumu "kaltak kazandı kaltaban yedi" atasözü ile açıklar (Kılıç, 2010, s. 617).

İnceleme alanımıza giren tezkireler içerisinde cimrilik konusuna en çok vurgu yapan tezkirecinin Âşık Çelebi olduğu, Âşık Çelebi'nin doğrudan ifadelerine karşılık Latîfi'nin şiir örneği vermek suretiyle eleştirilerini dile getirdiği görülmektedir.

### 2.3. Mükeyyifat müptelalığı

Esrar ve şarap, edebiyatımızda hem gündelik hayatın içindeki mükeyyifat unsuru olarak somut anlamlarıyla hem de tasavvufi temsiller çerçevesinde sıklıkla kullanılmaktadır. İncelemiş olduğumuz metinlerde afyon ve şarap bağımlısı olan kimseler hem fiziksel hem de ruhsal deformasyonları ile ele alınmaktadır. Tezkire metinlerinde şairlerin bu mükeyyifat unsurlarına "mağlup" ve "mağbun" oldukları vurgulanmakta, pek çoğunun fiziki görünüşünün değişerek zayıflamaları, başka bir şekle bürünmeleri hatta insanlıktan çıkmaları söz konusu edilmektedir. Tezkire yazarlarına göre bu bağımlılığa sahip kimseler rezil rüsva hâle gelerek hayatları darmadağın olmuş hatta bir kısmı bu sebeple vefat etmiştir.

Âşık Çelebi'ye göre, XVI. yüzyıl şairlerinden Kemaloğlu olarak bilinen Yanbolulu Beyânî, ölümünden önce afyonla öylesine kendinden geçmiş hâldedir ki görenler onun içtiğinin afyon değil öldürücü bir

<sup>9</sup> ZAHİRÎ: Nesr: Bu kıt'ayı ümerâdan İlhad nâmiyle meşhûr bir mülhid ü müdebbir ve mümessik-i nâkese ve ümerânun bir hasıs ü pislerinden bir tütünsüze dimişdür. Kıt'a:  
Açlugından aşcı âh itmiş meger  
Matbahında il tütün tütüdi sanur

Görmemişdür ni'meti yüzün meges  
Tatmamışdur rîze-i nânını mûr

Ger ta'âm vaktinde görse sâyesin  
Kimse geldi sanup olur bî-huzûr

Habs ü hissetde kusûrı yok hiç  
Begler içre göreyin olsun kusûr

Sûretinün ekşisin gören kişi  
Tatmadın dahî ta'âmın usanur

Çâk 'imâretten içerde şûrbayı  
Suhtelerden inen inen utanur (Canım, 2000, s. 378)



zehir olduğunu düşünmektedirler. Esrarın verdiği keyifle kendinden geçen ve garip hayaller kuran Beyani, bizzat hayalin kendisi olmuştur. Fidan gibi olan boyu hilal şekline gelmiş ve zayıflıktan âdeta kürdana dönmüştür (Kılıç, 2010, s. 445).

Karakter olarak zevk ve eğlenceye düşkün olan, güzelliği ile ön plana çıkan, işret meclisleri düzenleyen Caferî mahlaslı Bâlî Çelebi, Âşık Çelebi'ye göre hem afyon hem de şarap müptelasıdır, daima ya berşten kendinden geçmiş ya da şarapla sarhoş olmuş hâdedir. Yediği berş yirmi yedi dirheme ulaştığında takatten düşen Bâlî Çelebi, zehirlenerek vefat etmiştir (Kılıç, 2010, s. 465-466). Hasan Çelebi tezkiresinde de Caferî, şarap ve afyonu birleştirerek içen bir kimse olarak anlatılır ve aynı şekilde yirmi yedi dirheme vurgu yapılır. Yediği berş yirmi yedi dirheme ulaştığında Caferî'nin vücudu dayanamamış, ayakları bir gemici gibi vücut gemisini yokluk denizine salmıştır (Sungurhan, 2017, s. 264).

Âşık Çelebi'nin şiirinin tabiatı ve edasını beğendiği Hâşimî, berşe müptela ve bu keyfiyete mağlup bir kimsedir. Hamza kıssasını nazm eden Hâşimî, berş müptelalığı yüzünden akli gibi bu evrakı da kaybetmiş, sersem bir hâlde kalmıştır (Kılıç, 2010, s. 532-533). Kara Çelebi olarak bilinen Bursalı Hicrî ise tezkire yazarına göre ilim ve fazilette kemal mertebede olmasına rağmen her zaman meyhanelerin etrafında, harabat köşelerinde eteği kirli ve ortaya düşmüş bir hâdedir. Kitaplarının sayfalarına daima şarap dökülmüş veya tortusunun lekesi kalmış ve yazısı mahvolmuş durumdadır. Meyhane köşelerini kendine yer eden Hicrî, ne zaman bir dilber görse onun şevkenden yakasını parçalayıp bağı açık hâlde peşinden gitmektedir (Kılıç, 2010, s. 534).

Âşık Çelebi'ye göre mükeyyifat müptelalığı yüzünden insanlıktan çıkan bir diğer isim Vezni'dir. XVI. yüzyıl şairlerinden Vezni, şiirleri beğenilen ve sohbetlerde sürahi gibi başkaldıran, meclislerde şarap kadehi gibi olan mümtaz bir kimsedir. Ancak "nasıl yaşarsanız öyle ölürsünüz" sözü mucibince meyhane köşelerinde, erguvan renkli şarap küpünün dibinde şaraba bulaşmış, yüzü kırmızı ve baş aşağı bir şekilde ölmüştür (Kılıç, 2010, s. 559-560). Beyânî de keyfe mağlup olan İznikli Vezni'nin ismiyle ilgili kelime oyunu yapmış, yediği berş ve afyonun vezninin kıyas bile edilemediğini ve insanlık dairesinden çıktığını söylemiştir (Sungurhan, 2017, s. 226).

*Meşâ'irü's-şu'arâ'da* Zârî, yılın on iki ayında, yaz kış ömrü meyhanede geçen, meyhanede yiyip içen birisi olarak zikredilir. Şaraba verecek parası kalmadığında para kazanmak için kan ter içinde iğneci dükkânında çalışan Zârî'nin yanında daima şarap kabağı ya da rakı şişesi bulunmaktadır. Tezkire yazarına göre sarhoş bir devenin iğne deliğinden geçmesinin ihtimali vardır ancak Zârî'nin şaraptan vazgeçmesinin ihtimali yoktur. Zârî'nin dükkânında kristal kadehler ve şarap şişeleri öylesine fazladır ki dükkân, iğne atılsa yere düşmeyecek durumdadır (Kılıç, 2010, s. 575-577).

XV. yüzyıl şairlerinden Melihî hemen bütün kaynaklarda şaraba olan bağımlılığı ile birlikte anlatılmaktadır. Âşık Çelebi onun mantık ve hikmet öğretip karşılığında aldığı altın ve gümüşü meyhaneciye teslim ettiğini, meyhanede çok uzun vakit geçirdiği için meyhanecinin paranın tükendiğini söylemesi üzerine yeniden borç aldığını nakleder. Tezkireciye göre Melihî evlerde ikram edilen temiz şaraplar ve eti bol kebaplardan zevk almaz, meyhane köşelerinde küp dibinde yatmaya, tortu gibi şarabın içine batmaya, üstü başı kir ve kusmuk içinde kalıp meyhane köpeğinin gelip ağzını yalamasına, kendinden habersiz bir şekilde rezil bir hâlde olmaya alışkındır. Sonrasında ise bu hâline ve kara bahtına üzülen Melihî âh çekip çokça gözyaşı dökerek kötü yıldızından şikâyet etmiştir (Kılıç, 2010, s. 828-829). Kınalızâde Hasan Çelebi de Melihî'nin meyhane köşelerinde düşüp kalkan, orayı mekân edinen serseri ve ayyaş bir kimse olarak olumsuz bir portresini çizmektedir. Hasan Çelebi, Fatih Sultan Mehmed'in kendisine gelmesi için Melihî'ye içkiyi tövbe ettirdiğini nakleder. Ancak Melihî, dert ve bela yatağındaki

bir hasta gibi bu beladan vazgeçememiş, şarabı ağız yoluyla almasa da kendisine şırınga ile enjekte etmiştir (Sungurhan, 2017, s. 800).

Hâletî Abdullah Çelebi'nin öğrencisi olan Filibeli Nâlişi, Âşık Çelebi'ye göre ilim tekkesinde parlak bir ışık gibiyken berş kullanmaya başlayınca önce berşin emiri, ardından da ölümüne sebep olduğu için şehidi olmuştur (Kılıç, 2010, s. 845). Berş yüzünden ölüm vakasının gerçekleştiği bir diğer hadise ise Nigârî ile ilgilidir. Nakkaş Haydar olarak tanınan XVI. yüzyıl şairlerinden Nigârî'nin evinde bir gün meclis toplanmış ve bir hokka içinden mesir macunu olduğu düşünülen bir şey yenmiştir. Bu gıdayı yiyenlerden Eyüp kadısı Sinan Çelebi vefat etmiş, bazı kimseler ise ölüme yaklaşacak kadar hastalanmış ve sersemlemiştir. Bunun üzerine berrâşlardan biri "*Haydar'ın berşini yiyenler helak oldu*" diyerek bu olaya tarih düşürmüşlerdir (Kılıç, 2010, s. 894-895).

XVI. yüzyıl tezkire metinlerinde mesleklerini layığıyla icra edemeyecek kadar bağımlı olan şairler sert eleştirilere maruz kalmışlardır. Âşık Çelebi, Pîştineli Nûhî'nin şiirini ve inşasını beğenmekle birlikte zarif kimseler arasında evbaş, divan kâtipleri arasında ise ayyaş ve kallesş olduğunu belirtir. Levhî ve Azmî'nin kardeşi olan Nûhî, Na'tî ve Figânî'nin de içki arkadaşıdır. Nûhî, şaraptan sonra afyona müptela olmuş, âdeta berşe mağlup olmuştur. Görevi başında iken sürekli uyuklamaya başlamış, uykusunda bile berş görür olmuştur. Kaşınmaktan yazı yazamayan, ayda ancak bir hüküm yazabilen Nûhî, bu vaziyette çok yaşamayıp Van seferinde ölmüştür (Kılıç, 2010, s. 901).

Yine Âşık Çelebi, Hekim Sinanoğlu olarak bilinen Edirneli Atâ'nın hekimlik yönünü vurgulamış, ancak onun günde yüz kere berş yemekten başka bir hüneri olmadığını ifade etmiştir. Bu alışkanlığı yüzünden Atâ'nın görünüşü garip bir hâle gelmiş ve çok zayıflamıştır. Âdeta sûreti yok olmuş yahut ruhu tenasüh ederek başka bir kalıba geçmiştir (Kılıç, 2010, s. 442-443). Kınalızâde Hasan Çelebi de Atâ için son derece olumsuz ifadeler kullanmaktadır. Edirne bimarhanesinde ikinci tabip olan Atâ, şifa kapısı olarak şaraphaneleri belleyen, elinden şarabı düşürmeyen bir kimsedir. Hatta bu alışkanlığı tabiplik mesleği yapmasına da engel olmuştur. Bazı hastaların yanına gittiğinde mest ve kendinden geçmiş hâlde olan Atâ, ne hastanın hâlinde anlayacak ne de onun feryadını dinleyebilecek durumdadır (Sungurhan, 2017, s. 570). Hasan Çelebi'ye göre ise kâtiplik mesleği ile tanınan Na'tî, sersemlik hanesinin daimi sakini olan şarap küpüne ve havadar olması yönüyle de şarap kadehindeki hava kabarcığına benzemektedir. Tezkire yazarına göre bu yönü sebebiyle bir iş yapamayan Na'tî'nin hayat yıldızı Süleyman Paşa Mısır'a gittikten sonra da batmıştır (Sungurhan, 2017, s. 861).

Mükeyyifat yüzünden görevinin başında bulunmayan bir diğer kişi ise Mesîhî'dir. Âşık Çelebi, tezkiresinde Ali Çelebi'nin ayyaş ve kallesşlikte Mesîhî ile bir olduğunu vurguladıktan sonra Ali Paşa'nın ne zaman bir şey yazdırmak için Mesîhî'yi arasa onu makamında hizmete hazır bulmadığını ve derhâl bulunmasını emrettiğini kaydeder. Kapıcılar aramaya çıktıklarında ise Mesîhî'yi Tahtakale'de ya da meyhanelerde bulurlar, Paşa ise bu duruma gücenirmiş. Âşık Çelebi, Mesîhî'nin bu yaşayışından dolayı uslanması için terakkisinin geciktirildiğini de ifade eder. Ali Paşa vefat ettiğinde ise Mesîhî ile ilgili emeller de son bulmuştur (Kılıç, 2010, s. 809).

Âşık Çelebi'nin görevini yapamadığını vurguladığı bir diğer şair, Cefâyî'dir. Hayatının sonlarına doğru şaraba alışıp müptelası olan Cefâyî, akıl ve idrakini kaybetmiş, bu yüzden alçak ve rezil bir duruma düşmüştür. Kendisine Arkadiya kazası verildiğinde hakkında hükümdarın huzuruna mektuplar gönderilmiş, düşmanları durumu kazaskere ileterek ağzını koklatmak istemişlerdir. Bu alışkanlığı yüzünden görevinden kovulan Cefâyî bazen kasabalarda imamlık yapmış, bazen kendini bırakarak her şeyden vazgeçmiştir. Yetmiş yaşına geldiğinde ise bir cariyeye tutulup onun derdiyle can vermiştir (Kılıç,

2010, s. 468).

XVI. yüzyılın renkli simalarından biri olan Nihâlî Cafer Çelebi, Plevne'de Mihaloğlu Ali Bey medresesinde müderrislik yaparken Mihaloğlu Mehmet Bey'le iyi anlaşarak sohbet arkadaşı olur. Nihâlî, şaraba öylesine düşkündür ki ilimle meşgul olamaz hâle gelir. Azledildikten sonra İstanbul'a gelip önce Murat Paşa Medresesi'nde müderris sonra Galata'ya kadı olan Nihâlî'ye saltanat payitahtı civarında içkiyi yasak ederler. Mihaloğlu'na da bir sancak verip ucu işletmesini yasak ederler. Nihâlî bunun üzerine, "*Mihaloğlu'na uçta sancak verip ucu işletmesini yasaklamak, bana Galata'da kadılık verip şarap içme demeye benzer*" diyerek şaraptan vazgeçmesinin imkânsızlığını vurgulamaktadır (Kılıç, 2010, s. 906-907). Âşık Çelebi gibi Kınalızâde Hasan Çelebi de Nihâlî'nin şarap müptelâlığına vurgu yaparak onun ömrünün sonuna kadar kadehi elinden bırakmadığını, nikris hastalığına yakalandığında bile birkaç kadeh içmeyince hareket etmediğini söylemektedir (Sungurhan, 2017, s. 874-875).

Zeyrekzâde olarak bilinen ve kadılar arasında bir hayli şan ve şöhrat sahibi olan Ânî, Kınalızâde Hasan Çelebi tezkiresinde berş ve afyona mağlup olan bir kimse olarak zikredilmektedir. Ânî, bu durum sebebiyle cünun mertebesine gelmiş, davranışları ve tavırları kabahate dönüşmüştür. Tezkire yazarına göre Ânî, binbir minnetle evine davet ettiği dostlarına küçük bir şey için darlıp yemeği zehir etmektedir. Beyânî de Ânî'nin bu alışkanlığını kısa ve öz bir şekilde "*Berş ve afyona mağlup olmakla kendini aldatmıştı.*" şeklinde özetler (Sungurhan, 2017, s. 242).

İznikli Derûnî'nin berş ve afyon yüzünden boyu keman gibi iki kat olmuş, afyon topu yemekle beden kalesini harap etmiştir (Sungurhan, 2017, s. 351). Edirne'de saray hocalığından mülâzım olduktan sonra kadılığa yönelen Cefâyî, şaraba müptela olmuş, kötü işlere ve heveslere bulaşmıştır. Bir iki kere sarhoş yakalanan Cefâyî, azledilmiş, hayatının geri kalanı zillet içerisinde geçmiştir (Sungurhan, 2017, s. 265). XVI. yüzyıl şairlerinden Sagârî, yaşlanıp beli iki kat olmuşken bile gençlik hevesi başından gitmemiş, şaraptan vezgeçmemiştir. Hasan Çelebi, Sagârî'nin ilerleyen yaşına rağmen mey ve mahubudan vazgeçmediğine şahit olarak şairin mahlası ile kelime oyunu yaptığı beyitlerini örnek vermektedir (Sungurhan, 2017, s. 414). Bir diğer şair Tab'î, ilim yolunda ilerleyerek Hasan Çelebi'nin üstadı olarak nitelendirdiği ve çokça övdüğü Ebussuûd Efendi'den mülâzım olmuştur. Eski şairleri tetebbu etmekle meşgulken şarap içme alışkanlığına kapılan Tab'î'nin aklı ve mizacı bozulmuş, âdeta insanlık âleminden sıyrılmış, vücudu alçak toprağa düşmüştür. Hasan Çelebi, şairin mahlasıyla kelime oyunu yaparak onun tabiatının neticesi olarak gördüğü bir şiir örneği verir<sup>10</sup>. Bu şiirde Tab'î kimseye kul olmayan rahat ve azade dilenciler gibi olduğunu yalnızca şarabın esiri olduğunu vurgulamaktadır (Sungurhan, 2017, s. 524).

Ulema arasında tanınan Abdülbâkî Efendi'nin kulu olan XVI. yüzyıl şairlerinden Nûrî, Rüstem Paşa'ya armağanlar vermiş ancak kendisinden beklediği ilgiyi görememiştir. Bunun üzerine kalbi kırılan ve gücenen Nûrî berş ve afyona başlamış, kendini tamamen buna vermiş ve Hasan Çelebi'ye göre afyon belası ile ölmüştür (Sungurhan, 2017, s. 867-868). Kireççizâde Mahmud Çelebi olarak bilinen ve şairlik yönüyle de eleştirilen Gubârî'nin hâli berş ve afyon yüzünden başka bir şekle girmiş, âdeta insanlıktan çıkmıştır (Sungurhan, 2017, s. 633). Bağımlılığı yüzünden fiziksel görüntüsü değişen bir diğer şair ise Ferdî'dir. Güzelliği ve zarıflığı ile âlemde yegâne kabul edilen İstanbullu şair Ferdî'nin bir zaman sonra

<sup>10</sup> Tab'ını tetebbu'-ı eş'âr-ı selef ile âzmâyış üzre iken bâde-nüşlikle 'aklına ihtilâl ve mizâcına nihâyetde i'tilâl gelüp 'âlem-i insâniyyetden münselih ve kadem-i vücûdî hâk-i mezelletde münzeli olmuştur. Bu şi'r netice-i tab'ıdır. Şi'r : Kaydden 'ârî gedâveş fârig ü âzâdeyüz Kimseye kul olmazuz ammâ esîr-i bâdeyüz (Sungurhan, 2017, s. 524)

berş ve afyon müptelalığı yüzünden güzel yüzü sakalla dolmuş, güzelliğinin güneşi zevale ermiş, çok zaman geçmeden ahirete intikal etmiştir (Sungurhan, 2017, s. 660).

Gelibolulu Âlî, Terzizâde sanıyla bilinen XVI. yüzyıl şairlerinden Ulvî'nin şaraba müptela olan ayyaşlara karıştığını, Rus bir cariyeden doğduğu için Rus bekrîleri ile vakit geçirdiğini bildirmektedir. Ulvî, sabah akşam meyhanede şarap küpü gibi sabittir. Kadehi elinden birkmayan Ulvî'yi meyhane dışında bir yerde gören de yoktur. Ulvî, bu alışkanlığı yüzünden neredeyse yok olmuş durumdadır (İsen, 2017, s. 259).

XVI. yüzyılda mükeyyifat müptelalığı konusuna en çok eleştiri getiren tezkirecilerin Âşık Çelebi ve Kınalızâde Hasan Çelebi olduğu görülmektedir. Tezkirecilerin eleştirileri bu maddelerin salt kullanımına yönelik olmayıp kullanımın hayati fonksiyonlara yahut gündelik işlere ve mesleklerin icrasına engel teşkil edecek kadar aşırı olması noktasındadır. XVI. yüzyılda Osmanlı coğrafyasına bürokrat olarak gelen Busbecq de bu aşırılığa vurgu yapmakta, Buda'da Türkler için şarabın bir lüks olduğunu ve nadiren bulabildiklerini, bu sebeple buldukları zaman hırsla içtiklerini kaydetmektedir. (Busbecq, 2018, s. 33-34). Tezkire yazarları ile aşırılık noktasında ortak görüşe sahip olduğu anlaşılan Busbecq'in gözlemlerine göre Türkler şarap içmeyi haram saymakta ancak bir kere içtikten sonra harama bulaşıldığı için o saatten sonra az ya da çok içmenin bir anlamı olmayacağına inanmakta ve içtikçe daha çok içmektedirler.<sup>11</sup>

## Sonuç

Klasik Türk edebiyatı metinlerinin toplumdan bağımsız değerlendirilmemesi gerekliliği üzerine kurulu bu çalışmada XVI. yüzyılda Anadolu sahasında yazılmış olan şuara tezkireleri incelenmiş, tezkire yazarlarının, sosyal tenkit üst başlığı içerisinde değerlendirilebilecek olan, kişilerin huy ve davranışlarına yönelik tenkitleri ele alınmıştır. Bu kapsamda Sehî, Latîfi, Âşık Çelebi, Kınalızâde Hasan Çelebi, Beyânî, Ahdî ve Gelibolulu Âlî tarafından yazılmış olan tezkirelerde ön plana çıkan, kıskançlık, cimrilik, mükeyyifat müptelalığı başlıklarından oluşan, bireyin bizzat kendisini veya başka bireylerle veya toplumla ilişkisini ilgilendiren huy ve davranışların mezkûr metinlerde ne şekilde ele alındığı incelenmiştir. İnceleme kapsamındaki huy ve davranışlarla ilgili yer yer aynı yüzyılda yazılmış olan bazı ahlak kitapları, fetva metinleri ve yabancı seyyahların eserlerine müracaat edilmiştir.

İncelemiş olduğumuz metinlerde en çok eleştirilen huy ve davranışın kıskançlık çevresinde kümelenildiği görülmektedir. Çoğu zaman birbiri içerisine geçmiş olan kıskançlık, düşmanlık, fesatlık ve buna bağlı olarak sergilenen davranışlara yönelik eleştiriler tezkire metinlerinde azımsanmayacak ölçüdedir. Bu tür eleştirilerde kıskançlığın ana eksenini padişaha ya da bir devlet büyüğüne karşı yakın olan yahut yakınlaşma potansiyeli olan kimselere yöneliktir. Bu konuda tezkire yazarları taraf olduklarını hissettirerek kıskançlığa ya da iftiraya uğrayan kişilerin “erbâb-ı hased”, “erbâb-ı garaz”, “ehl-i fesad” tarafından zarara uğratıldığını belirtmişlerdir. Tezkire yazarları, Tâcîzâde Cafer Çelebi ve Müeyyedzâde Abdurrahman Çelebi'nin fesat ve iftiraya uğradıkları konusunda aynı görüştedirler. Hayâlî ve Hayretî arasındaki kıskançlık ve Hayâlî'nin hemşehrisi Hayretî hakkında İbrahim Paşa'ya söylediği olumsuz sözler tezkirelerde ortak olarak ele alınan eleştirilerdendir. Hayâlî ile ilgili konularda daima onun

<sup>11</sup> Türkler şarap içmeyi ciddi bir haram sayarlar. Bilhassa ihtiyarların yanında olursa. Gençler affedilmek, mazur görülme ümidi içinde bu günahı göze alabilirler. Fakat öteki dünyada çekecekleri azabın az da içseler, çok da içseler aynı derecede ağır olacağını düşündükleri için, bir kere şarap tadınca artık alabildiğine içmeyi münasip bulurlar. Zaten nasıl olsa bir kere azap çekecekleri için fazla bir cezaya uğramayacaklar demektir. İşte içki hakkındaki fikirleri budur. Daha manasız başka fikirleri de vardır. Bir kere İstanbul'da ihtiyar bir adam gördüm. Kadehi eline aldığı zaman, avazı çıktığı kadar haykırmaya başladı. Bunun sebebini kendisinden sorduk. Bu feryatlarla ruhuna bedeninin uzak bir tarafına çekilmesini ihtar ediyormuş. Bu suretle, irtikap etmek üzere olduğu cürme ruhu iştirak etmeyecek, içeceği şarapla kirlenmekten kurtulacaktır (Busbecq, 2018, s. 34).

yanında yer alan Âşık Çelebi dahi bu konuda onun “nâ-puhtelik” ettiğini düşünmüştür. Hayâlî'nin kıskanç bir kimse olması, Kandî'nin şekerci dükkânını taşlaması olayında da dile getirilmiştir. Tezkirelerde kıskanç biri olarak zikredilen ve başta Zâtî olmak üzere çok fazla kimseyle anlaşamayan Hayâlî'nin her şeye rağmen devlet adamlarına yakın oluşu ise diğer şairlerin onu kıskanmasına sebep olmuştur. Gelibolulu Âlî, Hayâlî'nin kıskanıldığı için sürekli haksız yere eleştirildiğini söyleyerek bu konuda Âşık Çelebi ile birlikte şairin hakkını teslim edenler arasındadır. Hayâlî, tezkirelerde sıklıkla eleştirilen bir diğer huy olan cimrilikle de ön plana çıkmış şairlerden biridir. Âşık Çelebi Hayâlî'nin cimriliğini kabul etmemekte, onun istiğna sahibi biri olduğunu düşünmekteyken Gelibolulu Âlî, öldüğünde kalan mallardan hareketle Hayâlî'nin cimri olduğu yorumunu yapmaktadır. Revânî, evine gidenlere bir şey ikram etmeyen, hakkında cimriliği ile ilgili şiir yazılmış bir şairdir. Metinlerde kişinin sağlığında iken parasını harcaması gerektiğine de değinilmiş, bunu yapmayan cimrilerin tüm mal varlığının bir an önce ölmelerini bekleyen mirasyedilere kalacağı belirtilmiştir. Mükeyyifat müptelağı konusunda yapılan eleştirilere baktığımızda ise pek çok şairin bu yönüyle eleştirildiği ve bu maddelerin, kullananlar üzerinde yarattığı fiziksel ve ruhsal tahribatın ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Tezkirecilerin esas eleştirdiği nokta bu maddelerin kullanımından ziyade şairlerin bunlara “mağlup” ve “mağbun” olmaları, belleri bükülüp iki kat olacak derecede zayıflamaları, âdeta insan suretinden çıkarak “mensuh” olmaları ve bu bağımlılıkları yüzünden hayatlarını rezil bir şekilde yaşamak zorunda kalmalarıdır.

Tezkirelerdeki eleştirilerin ifade biçimlerinin tek bir standarda tabi olmadığı, farklı şekillerde eleştiri yapıldığı görülmektedir. Tezkire yazarları kimi zaman açıkça eleştiri yapmakta, kimi zaman ise mukayese ederek başkasını övmek, nasihat etmek, konu ile ilgili şiir örneği vermek yahut mizah ve hicivi kullanmak suretiyle eleştirilerini üstü kapalı bir biçimde ifade etmektedirler. Sonraki yüzyıllarda yazılmış olan şuara tezkirelerinde de, huy ve davranış eleştirisi örneğinde olduğu gibi, edebiyat eleştirisi dışındaki eleştiri unsurları incelenerek karşılaştırmalı çalışmalar yapılmasının sahaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Alıcı, L. (2004). Klâsik Türk Edebiyatında Sosyal Tenkit Örnekleri Olarak “Yuf” Redifli Şiirler. *İlmî Araştırmalar*, S. 17, s. 35-48.
- Canım, R. (2000). *Latîfî, Tezkiretü'ş-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nuzemâ*. Ankara: AKM
- Düzdağ, M.E. (1998). *Şeyhülislam Ebussuûd Efendi'nin Fetvâlarına Göre Kanunî Devrinde Osmanlı Hayatı*. İstanbul: Şule.
- Ercilasun, B. (2013). *Edebiyat Tarihi ve Tenkit*. İstanbul: Dergah.
- Gültekin, H. (2013). Veysî'nin Sosyal Tenkit İçerikli Kasidesi. *Erdem: Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, S. 64, s. 31-47.
- Güngör, Ş.T. (1999). Fuzulî'nin Eserlerinde Sosyal Tenkit. *Journal of Turkish Studies, Türklük Bilgisi Araştırmaları*, C. 23 [Hasibe Mazoğlu Armağanı III], s. 145-194.
- İsen, M. (1998). *Sehî Bey Tezkiresi (Heşt Behişt)*. Ankara: Akçağ.
- İsen, M. (2017). *Künhü'l-Ahbâr'ın Tezkire Kısmı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.  
<https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194288/kunhul-ahbarin-tezkire-kismi.html> (Erişim Tarihi: 18.07.2023)
- Kılıç, F. (2010). *Âşık Çelebi, Meşâ'irü'ş-Şu'arâ*. İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Kılıç, Z. (2008). Türk Divan Şiirinde Sosyal Eleştiri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Tezi*.

- Kurnaz, C. (1995). Yunus Emre'de Tenkit. *Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri*, s. 465-472.
- Naci, M. (2009). *Lügat-i Naci*. (Haz. Ahmet Kartal). Ankara: TDK.
- Rıfat, A. (1975). *Tasvîr-i Ahlak (Ahlak Sözlüğü)*. İstanbul: Tercüman.
- Seyyar, A. (2015). *Ahlak Terimleri (Ansiklopedik Sözlük)*. İstanbul: Rağbet.
- Solmaz, S. (2005). *Ahdî ve Gülşen-i Şu'arâsı*. Ankara: AKM.
- Sungurhan, A. (2017). *Kınalızâde Hasan Çelebi, Tezkiretü's-Şu'arâ*. Ankara: Kültür Bakanlığı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194494/kinalizade-hasan-celebi-tezkiretus-s-uara.html> (Erişim Tarihi: 20.07.2023)
- Sungurhan, A. (2017). *Beyânî, Tezkiretü's-Şu'arâ*. Ankara: Kültür Bakanlığı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194494/kinalizade-hasan-celebi-tezkiretus-s-uara.html> (Erişim Tarihi: 16.07.2023)
- Şeker, M. (1997). *Gelibolulu Mustafa Âlî ve Mevâidü'n-Nefâis Fî-Kavâidi'l-Mecâlis*. Ankara: TTK.
- Olgun, M. T. (1973). *Edebiyat Lügati*. (Haz. Kemal Edip Kürkçüoğlu). İstanbul: Enderun.
- Tökel, D.A. (2003). Divan Edebiyatında Eleştiri. *Hece, Aylık Edebiyat Dergisi, Eleştiri Özel Sayısı*, s. 14-47.
- Uçman, A. (2011). Tenkit (Türk Edebiyatı). *İslam Ansiklopedisi*. (C.40, s. 462-465 ). İstanbul: TDV.
- Yavuz, K. (2013). *Hâcib Böyle Dedi: Kutadgu Bilig'den Seçmeler*. İstanbul: Mostar.

## 45. Muallim Feyzi'nin Hâfız-ı Şîrâzî-Ahmet Paşa karşılaştırması

Şerife YERDEMİR<sup>1</sup>

**APA:** Yerdemir, Ş. (2023). Muallim Feyzi'nin Hâfız-ı Şîrâzî-Ahmet Paşa karşılaştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 765-775. DOI: 10.29000/rumelide.1346233.

### Öz

Karşılaştırmalı edebiyat, kültürler arası etkileşimin edebî eserlere yansıyan yönlerini araştırarak edebiyat tarihi, sosyal tarih ve kültürel değişimlere ışık tutmayı hedefleyen bir alandır. Karşılaştırmalı edebiyat, edebiyat biliminin bir alt dalı olarak 18. yüzyıl sonu ile 19. yüzyıl başında ilk olarak Fransa'da ortaya çıkmıştır. Kavram olarak günümüzdeki hâline gelinceye kadar pek çok süreçten geçmiştir. İlk çıkış noktası ulusal edebiyatı güçlendirme kaygısı olmuştur. Daha sonra başka ülke edebiyatlarının merak edilmesiyle gelişimini sürdürmüştür. 1870'li yıllarda üniversitelerde karşılaştırmalı edebiyat sayılabilecek derslerin okutulması ve diğer taraftan hız kazanan çeviri faaliyetleri bu disiplinin gelişimine yön vermiştir. Karşılaştırmalı edebiyatın gelişiminde süreli yayınların oldukça etkisi olmuştur. Hugo Meltz tarafından 1877 yılında yayımına başlanılan *Karşılaştırmalı Edebiyat Tarihi Yazıları* dergisine paralel olarak Osmanlı'da *Tercümân-ı Hakikat* gazetesi 27 Haziran 1878 yılında çeviri faaliyetleri ve çeviriyi önemseyen bir misyonla yayım hayatına başlamıştır. Gazetede çeviri faaliyetleri ile birlikte çok sayıda edebî türde karşılaştırma yazıları da yayımlanmıştır. *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinde özellikle 1883 yılından itibaren edebî hareketliliğe katkı sağlamış olan Muallim Feyzi'nin, gazetenin 21 Ocak 1884 tarihli 1689 numaralı sayısının "Edebiyat" sütununda "Fıkra-ı Edebiyye 2" başlıklı bir karşılaştırma yazısı yayımlanmıştır. Bu çalışmada; onun Fars Edebiyatının 14. yüzyıl şairi Hâfız ile 15. yüzyıl Osmanlı dönemi Klasik Türk edebiyatının önde gelen şairlerinden biri olan Ahmet Paşa hakkında bir mısra üzerinden kaleme aldığı ve gazetede o döneme kadar ilk kez görülen bu karşılaştırma metni değerlendirilecektir.

**Anahtar kelimeler:** Karşılaştırmalı edebiyat, şair karşılaştırması, Hâfız-ı Şîrâzî, Ahmet Paşa

## Muallim Fayzi's comparison of Hafez-e Shirazi-Ahmad Pasha

### Abstract

Comparative literature is a field that aims to shed light on literary history, social history and cultural changes by investigating the aspects of intercultural interaction reflected in literary works. Comparative literature, as a sub-branch of the science of literature, first emerged in France in the late 18<sup>th</sup> and early 19<sup>th</sup> centuries. As a concept, it went through many processes until it became what it is today. Its first starting point was the concern to strengthen national literature. Later, it continued its development with the curiosity of other countries' literatures. In the 1870s, the introduction of comparative literature courses in universities and the accelerated translation activities on the other hand shaped the development of this discipline. Periodicals had a great impact on the development of comparative literature. Parallel to the journal Comparative Literature History Writings, which was started to be published by Hugo Meltz in 1877, the Ottoman newspaper *Tercuman-ı Hakikat* started to be published on June 27, 1878 with a mission that emphasized translation activities and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Kırıkkale, Türkiye), serifeyerdemir@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8896-2551 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346233]

translation. Along with translation activities, the newspaper also published a large number of comparative essays in literary genres. Muallim Fayzi, who contributed to the literary activity in *Tercuman-ı Hakikat* especially since 1883, published a comparison article titled "Fıkra-ı Edebiyye 2" in the "Literature" column of the newspaper's issue number 1689 dated January 21, 1884. In this study, this comparison text, which he wrote on a verse about the 14th century Persian poet Hafez and Ahmad Pasha, one of the leading poets of the 15th century Ottoman period Classical Turkish literature, and which was seen for the first time in the newspaper until that period, will be evaluated.

**Keywords:** Comparative literature, poet comparison, Hafez-e Shirazi, Ahmad Pasha

## Giriş

Komparatistik, yani karşılaştırmalı edebiyat, bilim tarihinde 18. yüzyıl sonu 19. yüzyıl başında çeşitli alanlarda peş peşe ortaya çıkmıştır. Daha 1795 yılında Goethe'nin kaleme aldığı *Erster Entwurf Einer Allgemeinen Einleitung in die Vergleichende Anatomie (Karşılaştırmalı Anatomiye Genel Bir Giriş Taslağı)* isimli eseri "Tabiat tarihi zaten karşılaştırmaya dayanır" sözleriyle başlar (Aytaç, 2001, s. 7).

Karşılaştırmalı edebiyat, kavram olarak bugünkü haline gelene kadar birçok aşamadan geçmiştir. İnci Enginün (1992); bu bilim dalının ilk olarak Fransa'da 1827 yılında Villemain tarafından kullanılan bir terim olduğu ve Philip Van Tieghem tarafından da müstakil bir disiplin olarak kurulduğu bilgisini vermiştir (s. 11-12). Matthew Arnold ise; 1848'de Amperé'in "mukayese" tabirini ilk defa İngilizcede kullanarak bu terimi ön plana çıkarmıştır (Cuma, 2018, s. 8). Gürsel Aytaç'a göre (2001); karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının ilk çıkış noktası, çelişkili olsa da ulusal edebiyatı güçlendirme kaygısıyla olmuştur. Komparatistik, Avrupa'da ilk önce yazarların başka ülke edebiyatlarını yani "yabancı edebiyatı" merak etmeleriyle başlamış, sonra edebiyat bilimcilerinin ilgi alanına girmiştir (21). "Yabancı edebiyatı" tanıma hususunda edebî çevirilerin başarısı yadsınamaz. Viyanalı şarkiyatçı Joseph von Hammer Purgstall (1774-1856), Hâfız'ın (1320-1389) şiirlerini 1812 yılında Almancaya çevirmiş ve Goethe'yi meşhur *Batı-Doğu Divanı'nı* yazmaya cesaretlendirmiştir. Friedrich Rückert (1788-1866), Nizâmî-i Gencevî'nin (1141-1209) *İskendernâme* adlı mesnevisini, Ebu Temmam'ın (805-846) bini aşkın eski Arap şiirlerinden oluşturduğu *Hamâse* adlı antolojisini Almancaya çevirerek farklı edebiyat dünyalarını birleştiren bir köprü oluşturmuştur (Aytaç, 2001, s. 34). Batı'da 1827 yılından itibaren üniversitelerde karşılaştırmalı edebiyat sayılabilecek ilk dersler başlamış, 1860-1885 yılları arasında bu disiplinin teori ve metodolojisiyle ilgili önemli yazılar yayımlanmıştır (Enginün, 1992, s. 12-13).

Türk edebiyatına gelindiğinde çok uluslu bir imparatorluk olan Osmanlı'da dil konusunda büyük bir esneklik gösterilmiş, dönemin edebiyat dili özelliğini taşıyan Farsça ile eser yazma konusunda bir sakınca görülmemiştir. Divan edebiyatında Farsçaya itibar edilmesi, o dönemin şair ve yazarların Fars edebiyatıyla ilişki içinde olmasını sağlamıştır. Karşılaştırmalı edebiyat bilimi açısından bakılacak olursa Divan edebiyatında dışa açılma konusunda yakınlık duyulan ya da başka bir ifadeyle merak edilen "yabancı edebiyat" Fars edebiyatı olmuştur. Tanzimat döneminde ise Avrupa, özellikle de Fransız edebiyatı ilgi görmüş "yabancı edebiyat" algısı Doğu'dan Batı'ya yönelmiştir (Aytaç, 2001, s. 22).

Türk kültür tarihinde Tanzimat Dönemi'nde çeviri hareketlerinde bir yoğunlaşma olmuştur. Özellikle Fransız edebiyatından yapılan çeviriler aracılığıyla yeni edebî türlerle tanışılmıştır. Bu Batı'dan yapılan çeviri hareketlerinde Ahmet Vefik Paşa (1823-1891), Şinâsi (1826-1871), Nâmık Kemal (1840-1888), Recaizâde Ekrem (1847-1914) ve Şemseddin Sâmî (1850-1904) ilk edebî çevirmenler arasındadır (Aytaç,



2001, s. 35). Bu çevirmenler tercümelerini ve diğer yazılarını *Tercümân-ı Hakikat* gibi dönemin önemli gazetelerinde de yayımlamışlardır.

Karşılaştırmalı edebiyatın süreli yayınlardaki serüvenine bakıldığında; Batı'da 1877-1888 yılları arasında Hugo Meltzl tarafından yayımlanan ilk dergi; *Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapokat* (*Karşılaştırmalı Edebiyat Tarihi Yazıları*)'tır. Bu sahada ikinci önemli dergi; Max Koch'un 1886-1910 yılları arasında yayımladığı *Karşılaştırmalı Edebiyat Tarihi* isimli dergidir (Aytaç, 2001, s. 40-41). Anadolu sahasında *Tercümân-ı Hakikat* gazetesi Batı dünyasındaki bu gelişmelere paralel olarak, o dönemde komparastik edebiyat biliminin temel ilkelerini veren bir yayın organı olmuştur. Yayın hayatına 27 Haziran 1878 tarihinde başlayan gazete; ilk sayının mukaddimesinde üstlendiği görevi; "tercüme-i hakâyık-ı ahvâl ile iştigâlden başka bir maksad üzerine te'sîs etmemiş bulunan gazetemiz şu ser-levhanın va'ad eylediği hizmetde dâ'im ve ber-karâr olacağı erbâb-ı mütâla'aya bizim va'ad ve te'mîn eylemekliğimizden ziyâde şu muvaffakiyeti cenâb-ı tevîfik-bahşâ-yı umûr-ı âlemden temennî ve istirhâm-ı teslîmiyetinde bulunduğumuzu 'arz eyler<sup>2</sup>..." (Tercümân-ı Hakikat, nr. 1, s.1). sözleriyle açıklamıştır. Gazetede, "mütenevvia" ve "varaka" üst başlıklarıyla Avrupa edebiyatlarından çok sayıda değişik türlerde edebî çeviriler yayımlanmıştır. Bu bakımdan özellikle edebî çeviriler, gazetede karşılaştırma yazılarının yayımlanmasına zemin hazırlamıştır. Gazetede, Ahmet Mithat başta olmak üzere Muallim Nâci, Mualim Feyzî, Şeyh Vasfî, Beşir Fuat, Hüseyin Rahmi, Abdülhak Hamit gibi isimlerin çeşitli türlerde edebî çevirileri yayımlanmıştır. Böylece Avrupa edebiyatlarından yapılan çeviriler ve bu çeviriler üzerinden yazılan karşılaştırma yazıları; İnci Enginün'ün (1992) de ifade ettiği gibi "Avrupa edebiyatının gelişme çizgisini ortaya koyan bir vasıta olmuştur." (s. 13) ve aynı zamanda da gelişen Avrupa edebiyatıyla Osmanlı dönemi Türk edebiyatının karşılaştırılmasına vesile olmuştur.

İlk sayısından itibaren çeşitli konularda karşılaştırma yazıları yayımlanan *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinin 13 Nisan 1880 tarih ve 549 numaralı sayının dördüncü sayfasında "Edebiyat" kısmında Abdülhak Hâmid imzasını taşıyan bir karşılaştırma yazısı yayımlanmıştır. "Bir Hâtıra" başlığını taşıyan bu yazıda; Vakit gazetesinde tiyatro ve roman sevmeyen ve beğenmeyen bir zatın yayımlanan bir yazısına karşılık olarak; roman, tiyatro, tarih ve fen bilimlerinin birbirlerini tamamlayıcı etkilerinden ve her birinin farklı işlevlerinden bahsedilmiştir (Tercümân-ı Hakikat, nr. 549, s. 4).

Abdurrahman Süreyya'nın *Ta'likât-ı Belâgat-ı Osmâniyye*'si ile Mekteb-i Hukuk talebesinden birine ait olan *Hall-i Ta'likât* isimli eserlerin Arapça kelimelerin kullanımı üzerinden bir karşılaştırması yapılmıştır. Keyfi imzalı bu yazı *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinin 17 Şubat-18 Şubat 1882 tarihlerinde "Mevâdd-ı Fenniyye" sütununda üçüncü ve dördüncü sayfalarda İzhâr-ı Zâtü'l-Beyn başlığı ile iki tefrika halinde yayımlanmıştır (Tercümân-ı Hakikat, nr. 1001-1002, s. 3-4).

Beşir Fuat'ın "Edebiyat" sütununda "gazel" başlıklı fen ve hakikat erbabı ile şairi mukayese eden yazısı aynı gazetenin 2590 numaralı sayısında yayımlanmıştır (Tercümân-ı Hakikat, nr. 2590, s. 3). Gazetenin 5 Aralık 1887 tarihli sayısında Ahmet Mithat'ın yabancı roman ile millî romanı karşılaştırdığı "Romanlar ve Romancılık" isimli yazısı "Mütenevvia" başlığı altında yayımlanmıştır (Tercümân-ı Hakikat, nr. 2847, s. 2-3). Yine gazetenin 23 Haziran 1888 tarihli nüshasında "Edebiyat" sütununda Mekteb-i İdâdiye-i Mülkiye son sınıf öğrencisinin *Servet* gazetesinde görülen Mesud imzalı bir varakası yayımlanmıştır. Bu yazıda Muallim Naci ve Hacı İbrahim Efendi çeşitli açılardan mukayese edilmiştir:

<sup>2</sup> Gerçek hadiselerin tercümesi ile meşgul olmaktan başka bir amaç üzerine kurulmamış olan gazetemizin başlıkta da vadettiği hizmete her zaman devam edeceğini, okuyucuya bizim söz ve güvence vermemizden ziyade bu başarıyı dünya işlerinde kolaylık bahşeden Allah'tan temenni ve niyaz ettiğimizi arz eyleriz.

"Hacı İbrâhîm Efendi hazretleri güzel Arabî bilir. Divan efendiliği idecek kadar Türkçe yazar, Fârsî de bilir imiş. Bu kendisine çok mu? Nâcî Efendi hazretleri ise lisânımızın muhtâc olduğu ıslâhâta aşînâ ve lisânımızı ıslâh yolundaki himmetleri âşâr-ı 'adîde ve bir güzîdesiyle müşbet bir edîb-i bî-hemtâ ve bâ-buşuş bir şâ'ir-i i'câz-nümâdır<sup>3</sup>." (Tercümân-ı Hakikat, nr. 3003, s. 5).

Gazetede edebiyat dışında kalan askerî, coğrafya, hukuk, tiyatro, piyes, folklorik gibi çeşitli konularda da mukayese yazıları yazılmıştır.

Bununla birlikte Muallim Nâcî, Şeyh Vasfî, Muallim Feyzî gibi önemli şair ve yazarlardan, İdâdî ve Askerî okulların talebelerinden gelen Farsça şiirlerin tercümeleri; ayrıca ilk kez Muallim Feyzî tarafından gazetede 1884 yılında 1682 numaralı sayısından itibaren "*Fıkarât-ı Edebiyye*" başlığı altında yayımlanmaya başlayan mülâtefeler, onun ilk kez gazetenin 29 Mayıs 1885 tarihli 2076 numaralı sayısında tefrika halinde Türkçeye tercüme ettiği Ömer Hayyam'ın rubailer, Hâfız, Zahîr-i Fâyâbî, Sa'dî-i Şîrâzî ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî gibi Farsça yazan şairlerden yaptığı çeviriler ve onlarla ilgili karşılaştırılmalı yazıları Türk basın tarihinde önemli bir görev ifa etmiştir.

### Muallim Feyzî'nin hayatı

Asıl adı Ahmet'tir. 1258/1842 yılında Tebriz ile Serâb arasında kalan Bostanâbâd'a 20 km. uzaklıkta bulunan (Baharlı, 2018) Türkempür köyünde dünyaya gelmiştir (İnal, 1969, s. 425). Şiirlerinde çoğunlukla Feyzî mahlasını kullanmıştır. Uzun süre öğretmenlik yaptığı için Muallim Feyzî Efendi adıyla anılmış ve tanınmıştır (Feyzî, 2012, s. 7). Bazı kaynaklarda Ahmed Feyzî-i Tebrîzî ismiyle karşımıza çıkmaktadır (Riyâhî, 1995, s. 256). İran Azerî coğrafyasında, Sarabî Tebrîzî adıyla da anılmıştır (Baharlı, 2018). Babası döneminin ünlü bilginlerinden Esed Molla'dır. İlk eğitimini doğduğu yerde babasından almıştır. 1276/1860 yılında eğitimine Necef'te devam etmiştir. Daha sonra Mısır'a gitmiş ve orada bulunan şair ve devlet adamı Abdurrahman Sâmî Paşa ile tanışmıştır (İnal, 1969, s. 425). Paşa'nın mahfilinde bulunan İranlı bilginlerden Mirzâ Safâ'dan feyz almış ve ilim-irfan sahibi bu şahsı kendisine mürşit edinmiştir. Bir süre sonra Türk uyruğuna geçmiş (Işık, 2006, s. 2523; Feyzî, 2012, s. 10-11) ve Mirzâ Safâ'nın isteği üzerine devlet memuriyetine talip olmuştur. İlk olarak Amasya Tahrirat Kâtipliğine atanmıştır (Yekbaş, 2023). Kısa bir süre Belediye Özel Kalem memurluğu ve çeşitli okullarda öğretmenlik yapmıştır (Işık, 2006, s. 2523; Yerdemir, 2023, s. 678-679). O sırada Maarif Nâzırı Münif Paşa'nın teşvikiyle Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi Farsça muallimliği sınavına girmiş, Belediye Özel Kalem memurluğu görevini bırakarak Mekteb-i Sultânî'de Farsça muallimliğine başlamış, otuz üç sene bu görevde kalmıştır (İnal, 1969, s. 425; Birsell, 2014, s. 100). Engin Vahdettin'in (2016) arşiv belgelerine dayanarak Mekteb-i Sultânî'nin tarihçesini aktardığı çalışmasında ifade ettiğine göre; Muallim Feyzî, Farsça öğretmeni olarak 1878-1879 eğitim döneminde Mekteb-i Sultânî bünyesine katılan üç yeni öğretmenden birisidir (s. 145). Ahmet Çelik'in (2005) belirttiğine göre Muallim Feyzî, Zadeğân mektebi ile 1884 yılında İstanbul'da kurulan bugünkü adıyla İran İslam Cumhuriyeti İlköğretim Okulunda da Farsça dersleri vermiştir (s. 213). Eski talebelerinden Tefvik Fikret Bey'in Galatasaray Sultânîsi müdüriyeti döneminde 1328/1910-11 yılında 68 yaşında iken yaş haddini aşması sebebiyle emekliliğe ayrılmıştır. Muallim Feyzî, 1328/1910-11 yılında Mekteb-i Sultânî'deki görevinden ayrılışından kısa bir süre sonra şiddetli soğuk algınlığı sebebiyle yakalanmış olduğu hastalık sonucunda vefat etmiştir. Üsküdar'da Seyyid Ahmed Deresi kabristanına defnedilmiştir (İnal, 1969, s. 425; Yerdemir, 2023, s. 679).

<sup>3</sup> Nâcî Efendi hazretleri ise, lisanımızın muhtâc olduğu yeniliklere aşînâ ve lisanımızı düzeltme yolundaki gayretleri, seçkin birçok eseriyle benzeri olmayan sağlam bir yazar ve özellikle benzersiz söz söyleyen bir şairdir.

## Muallim Feyzî'nin eserleri

1324/1906 yılında şairin kendi el yazısıyla tercüme ettiği *Gülşen-i Râz Tercümesi* (Feyzî, 1906), Muallim Nâci'nin tavsiyesiyle öğrenciler için Türkçeden Farsçaya ve Farsçadan Türkçeye tertip ettiği *Cep Lugatı*, 1315/1898 sonrası yazdığı mersiyelerinden oluşan *Mersiyeler* isimli eserleri yazma halinde olup basılmamıştır (İnal, 1969, s. 426; Feyzî, 2012, s. 18-19).

Muallim Feyzî'nin *Mâtem-nâme'si* 1872 yılında (Feyzî, 2012, s. 28), Fransızca bir eserden iktibasla kaleme aldığı *Pâk-Nihâd Pâk-Dâmen* isimli eseri 1881 yılında yayımlanmıştır. 1881 yılında basılan Farsça dil bilgisine dair eseri; *Ta'lim-i Suhan, Usûl-i Fârsî* (İnal, 1969, s. 426) ve *Îlâveli Usûl-i Fârsî* adıyla 1886-1890 yılları arasında birkaç kez basılmıştır. Aynı eser, 1889-1896 yılları arasında *Muhtasar Usul-i Fârisî* adıyla yayımlanmıştır (Feyzî, 2012, s. 24; Çetinkaya, 2021, s. 249). 1885 yılında *Tercümân-ı Hakîkât* gazetesinde tefrika etmeye başladığı ve Hayyam'ın rubailerinin Türkçeye ilk kez tercüme edildiği (Andı, 1999, s. 15) *Hayyam* isimli eseri, 1886 yılında (Feyzî, 1886), şarkı formunda yazılan 35 şarkı güftesini içine alan *Sûz u Gûdâz* isimli eseri, 1303/1886 yılında, Farsça dilbilgisine dair yazdığı *Kand-ı Pârisî* isimli eseri, 1310/1892 yılında basılmıştır (Feyzî, 2012, s. 21-23). Muallim Feyzî'nin Hz. Hüseyin hakkında yazdığı mersiyelerden oluşan *Vâveylâ* isimli eseri 1315/1897 yılında (İnal, 1969, s. 426), *Îlâveli Vâveylâ yahut Mesâib-i Kerbelâ* adını taşıyan diğer risalesi ise 1327/1909 yılında basılmıştır (Feyzî, 2012, s. 27).

Muallim Feyzî'nin 25 yılı aşkın bir sürede derleyip yayına hazırladığı ve tek nüshası bulunan kapsamlı Türkçeden Farsçaya ve Farsçadan Türkçeye *Kâmus*, Farsça meşhur eserlerden derleyip tercümeleriyle birlikte bir araya getirdiği *Müntehabât-ı Fârisiye* ve *Divân-ı Eş'âr* isimli üç önemli eseri 1890 yılında İstanbul Cihangir'de evinde çıkan bir yangın sonucu yok olmuştur (İnal, 1969, s. 426; Feyzî, 1923, s. 7). Bunların dışında Muallim Feyzî hakkında bilgi veren diğer kaynaklarda yer almayan; ancak *Tercümân-ı Hakîkât* gazetesinin 1889 yılı 3463 numaralı sayısının üçüncü sayfasında çıkan bir haber vasıtasıyla; *Umerai'l-Kelâm* isiminde İranlı meşhur ediplerin biyografileriyle birlikte seçme sözlerini içeren bir eserinin daha olduğunu anlıyoruz. Ancak bu haber dışında eserden bahseden başka bir kaynağa da rastlanmamıştır (Yerdemir, 2023, s. 680).

## Fars Şiirinin 15. Yüzyıl Klasik Türk Şiirine Etkisi

15. yüzyıl Klasik Türk şiiri Arap ve Fars özellikle de Fars edebiyatının geniş anlamıyla estetik kaideleri üzerine kurulmuştur. Bu dönem edebiyatının ana kaynağı din olmasına karşın ikinci derece kaynaklardan birisi Fars edebiyatıdır. Bundan dolayı Türklerin bu dönemde oluşturdukları edebiyatta da Farsça etkili olmuştur (Yıldız, 2004, s. 161-162). Anadolu'da İslam medeniyeti tesiri altında bir Türk edebiyatı kurulurken Fars edebiyatının model olarak alınması tarihî bir zaruret olmuştur. Fars edebiyatı model alınarak oluşturulan bu edebiyatta şairler bu edebiyatın bütün konularını, edebî şekillerini, zevk telâkkilerini aynen düşünmeye ve bunları Türkçe ifade etmeye çalışmışlardır (Mazıoğlu, 1956, s. 365). Farsçanın 15. yüzyıl Klasik Türk şiirinde etkili olmasının bir sebebi de; Türklerin İslam dinini tasavvufî yorumuyla almaları ve bu yorumun Farsça yazılan eserlerle Türk şairler arasında yaygınlık kazanmasıdır. Sa'dî (ö. 1292), Attar (ö. 1221), Mevlânâ (ö. 1273) ve Hâfız (ö. 1389) bunda etkili olmuştur (Yıldız, 2004, s. 161-162). Mazıoğlu'na göre (1956), bu dönemde yetişen ve özellikle gazel vadisinde şiirler yazan Ahmed-i Dâî, Hümâm-i Şîrâzî, Safî, Cemâlî ve diğerleri gibi birçok şairden başka Klasik Türk şiirinin ahenk ve sanat bakımından inkişafında rolü olan şairlerin başında Germiyanlı Şeyhî (ö. 1429), Ahmet Paşa (ö. 1496) ve Necatî (ö. 1509) gelir. Tıp eğitimi için İran'a giden Şeyhî kuvvetli bir İslam kültürü almış ve Fars edebiyatı ile yakından meşgul olmuştur. Onun Fars edebiyatı ile yakından

teması Nizâmî, Sa'dî, Selmân-ı Sâvecî ve Hâfız gibi İran şairlerinin Şeyhî üzerinde oldukça etkili olmasına sebep olmuştur. Ahmet Paşa, Farsçayı çok iyi bildiği için İran şairlerini okuyarak onların kullandığı birçok mazmunu şiirlerine aynen almıştır (21-25).

Bu dönemde yetişen Türk şairleri esasında Fars edebiyatını tamamen taklit etmemişler, bir örnek olarak gördükleri bu edebiyata kendi ruh ve zevklerini de yansıtmışlardır (Yıldız, 2004, s. 162). 15. yüzyılda Anadolu'da yetişen Türk şairleri İran şairlerinin kullandıkları remizleri terennüm etmişlerdir. Kemâl-i Hucendî, Selmân-ı Sâvecî ve Hâfız-ı Şîrâzî gibi büyük şairlerin kullandıkları üslup onları cezbetmiştir (Tarlan, 2004, s. 25). Sevimli'nin (2023) ifade ettiğine göre; bu şairlerin divanlarında büyük İran şairlerinin etkileri görülmekte ve bu dönem şairleri, bu etkileri sanatkârlığı ve ilmî birikimi ile harmanlayarak yer yer onları aşan bir söylem biçimi de geliştirmişlerdir. Bu şairler İran şairlerinden aldığı etkilerle aşk ve rintliği dillendirmişlerdir. Onların eserlerindeki ıstılahları ve kavramları kullanarak yeni kavram ve terimler oluşturma çerçevesinde şairliği yönlendirmişlerdir (667-668).

15. yüzyıl şiirinin temel temasını aşk ve rintliğin oluşturduğu bir dönemde İran edebiyatının en büyük gazel şairi olan Hâfız'ın Türk şairleri tarafından okunması, onun edebî kültürünü geliştirmesi ve kendilerini yetiştirmeleri bakımından kaçınılmaz olmuştur (Mazıoğlu, 1956, s. 362). Bu dönem Türk şairleri, Hâfız-ı Şîrâzî'den aldıkları etkilerle gelenek doğrultusunda aşk anlayışını ve onun rindane görünümünü betimlemeye çalışmışlardır. Divanlarını başta Hâfız olmak üzere pek çok Fars şairinin etkileri ile oluşturmuşlar ve bunu da birçok kere divanlarında farklı şekillerde dile getirmişlerdir (Sevimli, 2023, s. 667).

Burada kısa bir şekilde 15. yüzyıl Klasik Türk şiirinin önemli isimlerinden bahsedilip Fars şiirinin bu dönem Türk şiirine etkisi hususuna kısaca değinilmiştir. Devamında Muallim Feyzi'nin Hâfız ve Ahmet Paşa hakkında yazdığı karşılaştırma yazısı sunulacaktır.

### **Hâfız ve Ahmet Paşa'nın karşılaştırılması**

Muallim Naci'nin 1883 yılında *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinin "Edebiyat" sütununun başına geçmesiyle birlikte Muallim Feyzi de çeviri, şiir ve çeşitli konulardaki yazılarıyla o dönemde gazetede edebî hareketliliğe katkı sağlamıştır. Muallim Feyzi ilk olarak *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinin 12 Ocak 1884 tarihli 1682 numaralı sayısında "Edebiyat" sütununda tefrika etmeye başladığı "Fıkarât-ı Edebiyye" yazılarının ikincisini gazetesinin 21 Ocak 1884 tarihli 1689 numaralı sayısında "Fıkra-ı Edebiyye 2" başlığı altında Muallim Feyzi imzasıyla kaleme almıştır. Bu yazıda Muallim Feyzi ilk olarak *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinde Türk okuru için yabancı edebiyat sayılabilecek Fars edebiyatının 14. yüzyıl şairi Hâfız ile 15. yüzyıl Osmanlı dönemi Klasik Türk edebiyatının önde gelen şairlerinden biri olan Ahmet Paşa hakkında; onlara ait olan bir mısra üzerinden bir karşılaştırma yazısı kaleme almıştır. Gazetede ilk şair karşılaştırması örneği olan yazıda Feyzi; ilk önce Hâfız ve sonra da Ahmet Paşa'nın mısralarını vermiştir. Sonra da bu mısralarla ilgili olarak şöyle bir anekdot anlatmıştır:

Fatih Sultan Mehmet Han hazretleri bir gün yakın adamları ve şairleri arasında bulunan Veliyüddin-zâde Ahmet Paşa ile sohbet esnasında çok sevdiği Hâfız-ı Şîrâzî'den aklında kalan (*Onlar ki bakışlarıyla toprağı kimya ederler*) mısramı okumuş ve ikinci mısraı nasıldı diye Ahmet Paşa'ya sormuştur. Ahmet Paşa, biraz düşündükten sonra ya hatırına gelmediği için ya da orada onu söylemeyi uygun görmediği için (*Cevher gibi olan ayağının tozunu (gözlerine) sürme yaparlar*) mısramı uydurmuştur. Sanatı ve sanatçıyı koruyan, son derece dikkatli ve yüce bir padişahın huzurunda Paşa'nın bu mısraı uydurmaya cesaret edışı, padişah tarafından azarlanmaya sebep olacağı düşünülürken şair büyük bir saygıya

mazhar olmuş, hükümdarlara yaraşır bir şekilde takdir edilerek övülmüş ve altın, gümüşlerle ödüllendirilmiştir.

Muallim Feyzî, bu anekdotu hangi kaynaktan aldığına dair bir bilgi vermemiştir. Anadolu sahasında yazılmış tezkirelerde böyle bir anekdota benzer örnekler mevcuttur. *Latîfî Tezkiresi*'nde Muallim Feyzî'nin naklettiği Fatih Sultan Mehmet ile Ahmed Paşa arasında geçen bu anekdot şu şekildedir:

“Bir gün Sultan Mehmet hazretlerinin yüce meclislerinde Hoca Hâfız'ı çok överler ve sırları beyan eden divanından ileri gelenlerin inanıp güvenerek fal baktıklarını söylerler. Tesadüfen bu defa karşılıklarına şu matla çıkar: *Toprağa kimya gözüyle bakanlar, acaba bize göz ucuyla bakarlar mı?* Fatih Sultan Mehmet Han hazretleri bunu çok fazla beğenince, adı geçen hemen o anda sözü edilen matla şu şekilde tazmin etmiş: *Toprağa kimya gözüyle bakanlar, senin bastığın yerin değerli toprağını sürme yaparlar.* Bu tazmin, Fatih Sultan Mehmet Han hazretleri tarafından beğenilip övülmüş ve aşırı cömertliğinden padişah, Ahmet Paşa'nın ağzını mücevherler ile doldurmuş.” (İsen, 1999, s. 109-110).

Hüseyin-i Kefevî'nin 1588 yılında kaleme aldığı ve *Hâfız Divanı*'ndan tefeüller içeren *Râznâme* isimli eserinde de bu anekdot şöyle nakledilmiştir:

“Ebu'l-feth ve'l-megâzî fâtihi-i Kostantiniyye olan Sultan Mehmed Hân Gâzî hazretleri Veliyüddin oğlu Ahmed Paşa'yı bir husûs için gazab u kahr idüp Yedikule'de habs eyler. Paşa-yı mezbûr meşhûr olan Kerem Kasidesi'ni ol esnâda peydâ idüp setr-i 'uyûb ve 'afv-ı zünûba müte'allık çok letâ'if derc idüp 'afv u emân ve lutf u ihsân recâ eder. Şehriyâr-ı mağfûr günahından geçüp eydür ki bu 'uzûbet-i beyân ve fesâhat-i lisân ki bizüm Ahmed'e müyesser olmuşdur; ana selâtîn ü mülûkdan âsib ü zevâl irişmek hergiz ihtimâl degüldür. Fi'l-hâl habsden çıkarup 'izz-i huzûrına getirüp kasideyi bi't-tamâm kendüye okudup hayli istihsân ve külli ihsân eyler. Ol mecliste esnâ-i musâhabetde fesâhat ü belâgatden bahs olnup Hazret-i Hâce Hâfız-ı Şîrâzî'nün eş'âr-ı kerâmet-şî'ârları mezkûr olup ol takrîble Paşa-yı merkûmun hasb-i hâlini niyyet idüp tefe'ül iderler. Bu matla' vârid olur: Beyt: *Ânân ki hâk-râ be-nazar kîmyâ konend/Âyâ buved ki gûşe-i çeşmî be-mâ konend.* Pâdişâh-ı merhûm gâyet hazz ider. Paşa-yı merkûm suhen-âferin ve bedîhe-gûylıkda bî-nazîr ü bî-karîn idi. Mecliste 'ale'l-fevr ol matla'-ı rengini bu vech ile tazmîn ider. Beyt: *Ânân ki hâk-râ be-nazar kîmyâ konend/Kuhlül'cevâhir-i kademet tûtiyâ konend*”<sup>4</sup> (Kefeli Hüseyin, 2004, s. 268-269).

1890 yılında Muallim Nâci'nin yayımladığı *Osmanlı Şairleri* isimli biyografik eserde bu anekdot Muallim Feyzî'nin aktardığı şekilde verilmiştir (Muallim Nâci, 2000, s. 17-18). Muhtemelen Nâci, bu anekdotu Muallim Feyzî'den aynen aktarmıştır.

Muallim Feyzî, bu anekdotu anlattıktan sonra iki şairi kıyaslamaya başlamıştır. Hâfız ile Ahmet Paşa'nın sözleri arasında çok fazla benzerliğin ve bağlantının olduğunu; bunu da şiir ve edebiyatın üstün meziyetlerini anlayan ve takdir eden kişilerin çok iyi bildiğini vurgulamıştır. Muallim Nâci (2000) bu iddiayı doğrular tarzda *Osmanlı Şairleri* isimli kitabında biyografi yazarlarının Ahmet Paşa hakkında; “*Kasidelerinde İran şairlerinin eserlerinden mânâ aktarırdı*” diye onu itham etmelerinin yanı sıra kendisinin sadece kasidelerinde değil, gazellerinde de bu durumun göze çarptığını ifade etmiştir (s. 21). İki şairin bu mısraları arasındaki benzerliği vurguladıktan sonra “mübalağa-ı Acemâne”yi yine takındı diye eleştirilmesinden çekinerek mecburiyetten Hâfız'ın ifadesi ile Ahmet Paşa'nın sözünün eşit

<sup>4</sup> Fetihlerin ve gazâların babası Fatih Sultan Mehmed, bir husustan dolayı öfkelenerek Veliyüddin oğlu Ahmet Paşa'yı Yedikule'ye hapseder. Paşa, o esnada meşhur *Kerem Kasidesi*'ni meydana getirir. Hataların gizlenmesi ve günahların affedilmesi ile ilgili birçok latife yazıp affedilmek, iyilik ve ihسان için rica eder. Mağfur olan padişah, onu affeder ki dil tatlılığı, güzel söz söyleme ve ifadedeki fesahat bizim Ahmet'e nasip olmuştur. Onun sultanlardan ve padişahlardan musibet görmesi ve zeval bulması asla ihtimal değildir. O anda padişah, onu hapisten çıkarıp huzuruna getirip kasideyi tamamen kendine okutup çok beğenir ve onu bağışlar. O mecliste sohbet esnasında fesahat ve belagatten söz edildiği sırada Hâfız-ı Şîrâzî'nin harikulade sözleri zikredilir. Bu bahaneyle Paşa'nın durumu için niyet edip fal bakarlar. Bu beyit çıkar: *Onlar ki bakışlarıyla toprağı kimya ederler/Ne olurdu ki bir kez de bize göz ucu ile baksalardı.* Padişahın çok hoşuna gider. Paşa, her sözü kemâlinde ve yerinde söyleyen, ansızın güzel söz söyleyebilen eşsiz ve benzersiz bir şairdir. Mecliste birden şu güzel beyti tazmin eder. Beyt: *Onlar ki bakışlarıyla toprağı kimya ederler./ Cevher gibi olan ayağının tozunu (gözlerine) sürme yaparlar.*

olduğunu ifade etmiştir. Ahmet Paşa'nın mısraı hakkında fevkalade bir anlam güzelliğine sahip olduğunu ve bununla birlikte irticalen söylenmiş bir hazırcı cevaplık meziyetine de sahip olduğunu söylemiştir. Üstelik bu kabiliyetinin sermayesini kullanarak padişahın övgüsü ve ihsanına erişebilmek için Hâfız'ın mısraı hatırında olduğu halde mahsus söylemediğini de iddia etmiştir.

Muallim Feyzi'ye göre, insafı bir kimseye yakışır tarzda çok dikkatli bir şekilde bir kıyas yapıldığında; Paşa'nın kullandığı bu güzel tabirlerin ve hoş giden anlamların şiir değerlendirmesi yapan kişilerin nezdinde büyük bir meziyet ve üstünlüğe sahip olduğu aşikârdır. Aynı şekilde ona göre; uzun bir beytin güçlüğü içine sığdırdığı şahane nitelik ve övgüleri Paşa'nın kısa bir mısra içine sığdırmasındaki şairlik gücünün olağanüstü becerisine hayran olmamak zevk sahibi kişilerce imkân haricidir.

Muallim Feyzi, bu karşılaştırmada Ahmet Paşa'yı Hâfız'a göre üstün tutma ya da onu tercih etme gibi mantık dışı bir algının oluşmaması gerektiğine dikkati çekerek hiçbir zaman Paşa'nın Hâfız'a tercih olunamayacağı fikrinin altını çizmiştir. Çünkü ona göre; Hâfız'daki belagat meziyeti yaratılıştan gelir, Paşa'daki ise tesadüfe dayanır.

Aslen İranlı sonradan Osmanlı tebaasına geçmiş bir yazar olarak Muallim Feyzi, sahip olduğu tecrübe ve bilgilere dayanarak İran şairi Hâfız ve Osmanlı dönemi Klasik Türk şairi Ahmet Paşa ile ilgili olarak ve söz konusu şairlere ait bu mısralar üzerinden kendi üslubunca kaleme aldığı karşılaştırma yazısının sonunda; her iki şaire ait bu beyitlerin Türkçe anlamlarını vererek okuyucuda bir farkındalık oluşturmak istemiş ve onlara son bir değerlendirmede bulunması için bir fırsat sunmuştur. Gazetede yayımlanan söz konusu değerlendirme şöyledir:

### Fıkra-1 Edebiyye 2

Hâfız-ı Şîrâzî

آنان که خاک را به نظر کیمیا کنند

Ânân ki hâk-râ be-nazar kîmyâ konend<sup>5</sup>

Ahmed Paşa

كحل الجواهر قدمت توتيا كند

Kuhlü'l-cevâhir-i kâdemet tûtiyâ konend<sup>6</sup>

Hâfız

آيا بود که گوشه چشمی به ما کنند

Âyâ buved ki gûşe-i çeşmî be-mâ konend<sup>7</sup>

Fâtih Sulţân Mehmed Hân Hazretleri bir gün kurenâ ve şu'arâsından bulunan Veliyyü'd-dîn-zâde Ahmed Paşa ile eşnâ-yı muşâhabetde 'ulviyet-i efkârına meclûb u meftûn olduğu Hâfız-ı Şîrâzî'niñ

<sup>5</sup> "Onlar ki bakışlarıyla toprağı kimya ederler."

<sup>6</sup> "Cevher gibi olan ayağının tozunu (gözlerine) sürme yaparlar."

<sup>7</sup> "Ne olurdu ki bir kez de bize göz ucu ile baksalardı."

beytinden hâtırında kalmış olan bâlâda muharrer mısrâ'ı okumuş ve ikinci mısrâ'ı nasıldır? diye Paşa-yı müşârünileyhe su'âl buyurmuşdur.

Ahmed Paşa dahi beytiñ mısrâ'-ı şânîsi ya fi'l-hakîka hâtırına gelmemiş de söylememiş yâhud hâtırında imiş de söylemeği hâl u maşlahata muvâfık görmemiştir. Akreb-i ihtimâlât dahi budur. Her ne hâl ise Paşa-yı müşârünileyh pek az te'emmülden sonra fikriniñ maşşûlü olmak üzere evet pâdişâhım! diyerek

كحل الجواهر قدمت توتيا كنند

Kuhlü'l-cevâhir-i kademet tütüyâ konend

la'îfîni yetiştirmişdir! Şimdi Hâzret-i Fâtih gibi ma'ârif-penâh ve dağâyık-âgâh bir pâdişâh-ı mu'allâ-câhîñ huzûrunda Paşa'nın bu ihtilâka<sup>8</sup> cesâret edişi elbette kendisinin taraf-ı humâyûndan hitâb-ı 'itâb-âmîze mazhariyetine sebep olmuşdur gibi hâtırâlar herkesiñ vârid-i hâtırı olabilir yâ! Hâl bu ki işiñ hâtimesi bu hâtırâya maħal bırakmıyor. Çünkü mu'âtib olacağı yerde bi'l-'aks tekrîmât-ı şâhâneye mazhar ve tahsînât-ı mülûkâne ile mübâhî vü muhâtab olmuşdur. Bir derecede ki Paşa'nın ağızı nuqûd-ı sîm u zerle taldurulmuşdur.!

Mezâyâ-şinâsân-ı şî'r u edebe hafî kalmadığı üzere Hâfız'ın kelâmıyla Paşa'nın kelâmı beyninde mevcûd olan hüsn-i münâsebet ve şiddet-i irtibât Hâfız'ınkinden ziyâdedir disem yine mübâlağa-ı 'acemâneyi taķındı.! didirmiş olacağımdan ihtirâzen bi'z-zarûre hemân Hâfız'ınkine mu'âdil ve müsâvidir dimeğe mecburum. Şu kadar ki Paşa'nın mısrâ'ında fevka'l-'âde letâfet-i ma'nâdan fazla olarak bir de bedihelik meziyeti vardır. Diseñiz aña Paşa mücerred-i kâlâ-yı ehliyetini ma'rız-ı tahsîne komağ ve pâdişâhîñ kefi deryâ nevâlini kendi hakkında gevher-nişâr itmek için Hâfız'ın mısrâ'ını mazbûtu olduğı hâlde maşşûs söylememiştir.! Nasıl ki düşündüğü gibi hüsn-i neticesini dahi bulmuşdur. Yukarıdaki "akreb-i ihtimâlât" ta'bîri de fi'l-cümle bunu îmâ iderdi yâ!

Hele muşîfâne im'ân-ı nazar buyrulduğda görülür ki Paşa'nın kullanmış olduğı ta'bîrât-ı şîrîn ve me'ânî-i dil-nişîniñ nükte-sencân-ı şî'r nezdinde der-kâr olan meziyet ü muhassenâtı şöyle tursun uzun bir beytiñ güçlûkle isti'âb idebileceği evşâf u medâyih-i şâhâneyi Paşa'nın kışacık bir mısrâ' derûnuna şıgdırmasındaki iktidâr-ı şâ'irâne ve mehâret-i mu'cizkârânesine meftûn u hayrân olmamak zevk-i selîm erbâbınca imkânıñ hâricindedir.

Şakın şûret-i kazîyeden Paşa'yı Hâfız'a tercîh u tafzîl ediyormuşum gibi bir kıyâs-ı fâsid çıkmasun. Hâşâ! Hiçbir vakit Paşa Hâfız'a tercîh olunamaz. Zîrâ Hâfız'daki meziyet-i belâgat fıtrî, Paşa'da ise tesâdüfidir.

Hele biz ma'nâ virelim de varsun kelâmıñ gass ü semîniñ kârî'n-i kirâm ayırd itsün.

Beyt-i Hâfız'ın me'âlî: Toprağı feyz-i nazarla altun iden evliyâ-yı kirâm için 'acabâ mümkün olur mu ki bir aralık bizim hâlimize de nîm-nigâh merħamet eyleyeler?

Paşa'nınkiniñ me'âlî: Pâdişahım! Toprağı feyz-i nazarla altun iden evliyâ-yı kirâm seniñ kuhlü'l-cevâhir<sup>9</sup> meziyetini hâ'iz olan ayak turâbını sürme diye gözlerine çekerler!

Mu'allim Feyzî

<sup>8</sup> Müellifin notu: Uydurma icâb itme.

<sup>9</sup> Müellifin notu: Gözlere fer virmek ve nur ve cilâsını artırmak için kibâr-ı 'Arab'ın kullandığı bir sürme-i maşşûsudur.

## Sonuç

Karşılaştırma, 1800'li yıllarda ilk önce Avrupa'da, sonra Amerika ve çok kısa bir süre sonra da diğer ülkelerde edebiyat bilim dalında kullanılmaya başlanmıştır. Uluslararası edebiyatlara ilginin artmasıyla karşılaştırmalı çalışmalar giderek kapsamını genişletmiştir.

“Yabancı edebiyat” unsuru, yabancı edebiyatı bilme ve tanıma isteği Karşılaştırmalı Edebiyatın gelişimine yön vermiştir. Klasik dönem Türk edebiyatına bakıldığında, şair ve yazarların Farsçaya itibar etmesi, Fars edebiyatının önemli şair ve yazarlarını taklit derecesinde takip etmeleri, bu yakınlık duyulan “yabancı edebiyatı” tanımak istemelerinden doğmuştur. Karşılaştırmalı edebiyat bilimi açısından değerlendirildiğinde de Klasik dönem edebiyatında yakınlık duyulan “yabancı edebiyat” Fars edebiyatı olmuştur.

Karşılaştırmalı edebiyatın ilk başladığı dönemden itibaren süreli yayınlar, hem Batı'da hem de Osmanlı'da çok aktif olarak görev yapmıştır. Batı'da 1877 yılında Karşılaştırmalı Edebiyat alanında faaliyet gösteren dergilere paralel olarak Osmanlı'da 27 Haziran 1878'de yayım hayatına başlayan *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinin ilk sayısından itibaren yapılan edebî çeviriler ve bu çeviriler üzerinden farklı konularda yazılan karşılaştırma yazıları, bu disiplinin Türk edebiyatında oluşmasına ve gelişmesine önemli bir katkı sağlamıştır.

Farklı konularda karşılaştırma yazıları yayımlanan *Tercümân-ı Hakikat* gazetesinde o dönemde daha çok tiyatro, roman ve piyes gibi mensur alanda karşılaştırma yazıları kaleme alınırken Muallim Feyzî, 21 Ocak 1884 yılında “Fıkra-ı Edebiyye 2” başlığıyla kaleme aldığı yazıda, Hâfız-ı Şîrâzî ile Ahmet Paşa'yı kullandıkları bir mısra üzerinden karşılaştırarak şiir alanında bir karşılaştırma örneği yazmıştır. Muallim Feyzî'nin, İran asıllı ama sonradan Osmanlı tebaasına geçmiş bir yazar, şair ve çevirmen olarak çok yakından tanıdığı ve 15. yüzyıl klasik Türk şiiri üzerinde oldukça etkili olmuş Fars edebiyatının önemli bir şairi hakkında gazetede kaleme aldığı karşılaştırma yazısı dikkate değerdir. Çünkü; yazı, döneminin önemli bir gazetesinde ilk kez, biri 14. yüzyılın önemli bir Fars şairi, diğeri de 15. yüzyıl Türk şairlerinden olmak üzere iki şair arasında yapılan karşılaştırma yazısı olduğu için ayrı bir öneme sahiptir. Bu yazıda, Muallim Feyzî ufak anekdotlar da anlatarak kendine has bir üslup oluşturmuştur. Sonraki dönem yapılan ve yapılacak olan bu tür yazılara temel oluşturma hususunda bir örnek olmuştur.

## Kaynakça

- Andı, F. (1999). Türkçede rubâiyyât-ı Hayyâm tercümelere. *İlmî Araştırmalar*. (7). 9-29.
- Aytaç, G. (2001). *Karşılaştırmalı edebiyat bilimi*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baharlı, M. (2018, Ağustos 24). Türkempürlü Muallim Feyzî Efendi. [https://sozumuz1.blogspot.com/2018/08/blog-post\\_32.html](https://sozumuz1.blogspot.com/2018/08/blog-post_32.html)
- Birsel, S. (2014). *Kahveler kitabı*. Sel Yayıncılık.
- Cuma, A. (2018). Genel ve karşılaştırmalı edebiyat bilimi'nin (komparastik) ulusal ve dünya edebiyatları ekseninde kuramsal açılımı. *SEFAD*, (39), 1-26.
- Çelik, A. (2005). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de Farsça öğretimi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çetinkaya, G. (2021). *Anadolu sahasında yazılmış Farsça dil bilgisi kitapları* (Tez no. 660458).[Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Erişim tarihi: 14.04.2023)
- Engin, V. (2016). *Mekteb-i Sultani*. Yeditepe Yayınları.



- Enginün, İ. (1992). Mukayeseli edebiyat. Dergâh Yayınları.
- Işık, İ. (2006). *Resimli ve metin örnekli Türkiye edebiyatçıları ve kültür adamları ansiklopedisi*. Elvan Yayınları.
- İnal, M. K. (1969). *Son asır Türk şairleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İsen, M. (1999). *Latîfi Tezkiresi*. Akçağ Yayınları.
- Kefeli, E. (2006). Karşılaştırmalı edebiyat: Tanım, yöntem ve incelemeler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(8), 331-350.
- Kefeli Hüseyin (2004). Râznâme. (Aksoyak, İ.H., Haz., Tekin Ş., Tekin, G.A., Eds.). Harvard Üniversitesi Yakındoğu Dilleri ve Medeniyetleri Bölümü.
- Mazıoğlu, H. (1956). *Fuzûlî-Hâfız (İki şair arasında bir karşılaştırma)*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Muallim Feyzî (1886). *Hayyâm*. Şirket-i Mürettibiye.
- Muallim Feyzî (1906). *Gülşen-i râz tercümesi*. İstanbul Belediyesi Atatürk Kitaplığı. No: O.E. 224. 1-34v.
- Muallim Feyzî (1923). *Usûl-i Fârsî*. Sûdî Kütüphanesi Yayınları.
- Muallim Feyzî (2012). *Mâtem-nâme ve vâveylâ*. (Çiftçi, C., Çev.). Kevser Yayınları.
- Muallim Nâci (2000). *Osmanlı şairleri*. (Kurnaz, C., Haz.). Akçağ Yayınları.
- Sevimli, E. (2023). Fânî (Ali Şîr Nevâyî) Divanı'nda aşk ve rintlik bağlamında Hâfızî izler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 663-694. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2959578>
- Tarlan, A. N. (2004). *Şeyhî Divanı'nı Tetkik*. Akçağ Yayınları.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 1, 27 Haziran 1878.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 549, 13 Nisan 1880.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 1001, 17 Şubat 1882.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 1002, 18 Şubat 1882.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 1682, 12 Ocak 1884.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 1689, 21 Ocak 1884.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 2076, 29 Mayıs 1885.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 2590, 29 Ocak 1887.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 2847, 5 Aralık 1887.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 3003, 23 Haziran 1888.
- Tercümân-ı Hakikat, nr. 3463, 25 Aralık 1889.
- Riyâhî, M. E. (1995). *Osmanlı topraklarında Fars dili ve edebiyatı*. İnsan Yayınları.
- Yekbaş, H. (2023, Haziran 25). *Feyzî, Ahmed Feyzî, Tebrizli*. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/feyzi-ahmed-feyzi-tebrizli>.
- Yerdemir, Ş. (2023). Muallim Feyzî'nin aktarımla Sa'dî-i Şîrâzî ve Hümâm-ı Tebrîzî arasında geçen mülâfâfe. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), 675-692. <https://doi.org/10.34083/akaded.1265886>
- Yıldız, A. (2004). Süleyman Nazî'e göre İran edebiyatının edebiyatımıza tesiri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 159-201.

## 46. Eşref Paşa'nın Ramazâniyye'si

Ali YÖRÜR<sup>1</sup>

**APA:** Yörür, A. (2023). Eşref Paşa'nın Ramazâniyye'si. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 776-786. DOI: 10.29000/rumelide.1346235.

### Öz

Klasik Türk edebiyatının sosyal hayattan izler taşıdığını gösteren türlerden birisi de ramazan ayını konu edinen ramazâniyye'lerdir. Klasik Türk edebiyatı şairlerinin ramazan ayının gelişi vesilesiyle padişahlara, vezirlere, devrin ileri gelen büyüklerine ve hâmelerine sundukları ramazâniyyeler, daha çok kaside şeklinde yazılan manzumelerdir. Ramazâniyyelerde; hilalin görünmesi, ramazanın gelişi, faziletleri, iftar ve sahur sofraları, camiler, Kadir gecesi gibi dinî kavramların yanı sıra sosyal ve kültürel hayatı ilgilendiren birçok konu bulunmaktadır. Ramazâniyye türünde şiir kaleme alanlardan birisi de edebî yeniliğin aydınları sardığı XIX. yüzyılda eski tarz şiiri devam ettiren şairlerden olan Eşref Paşa'dır. Çalışmamıza konu olan eser, Eşref Paşa'nın kaside nazım biçimi ile yazdığı Ramazâniyye'sidir. Ramazâniyye, şairin tek eseri olan Dîvân'ının içerisinde bulunmakta ve 60 beyitten oluşmaktadır. Bu çalışmada Eşref Paşa'nın Ramazâniyye'sinin transkripsiyonlu metni verilip incelemesi yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Eşref Paşa, Ramazâniyye, Klasik Türk edebiyatı

## The Ramazâniyye of Eşref Pasha

### Abstract

One genre of classical Turkish literature that carries traces of social life in them are *ramazaniyyes*, which are about the month of ramadan. Poets wrote these poems in the form of odes and presented them to sultans, viziers, prominent elders, and their patrons upon arrival of ramadan. *Ramazaniyyes* dealt with religious concepts such as the appearance of the crescent during Ramadan, the arrival of Ramadan, its virtues, *iftar*, and *sahur* tables, mosques, and Laylat al-Qadr, alongside various topics related to social and cultural life. One of poets writing ramazaniyyes was Eşref Pasha who succeeded in carrying on the old style poetry during the 19<sup>th</sup> century – this when intellectuals of the era were obsessed with literary innovation. The subject of the present study is Eşref Pasha's Ramazâniyye, written as an ode. It is included in his only work, Dîvân, and has 60 couplets. In this study, the transcribed text of Eşref Pasha's Ramazâniyye was given and analyzed.

**Keywords:** Eşref Pasha, Ramazâniyye, Classical Turkish Literature

### Giriş

Klasik Türk edebiyatında tevhid, naat ve münâcâtlar kadar olmasa da ramazan ayı ve bu ayda yerine getirilen farz bir ibadetle yani oruçla ilgili edebî metinler azımsanmayacak kadar fazladır. Öyle ki deyimlerimizden günlük konuşmalarımıza, şiirimizden mûsikîmize kadar kültürümüzün hemen her alanında ramazan ayı ve oruçla ilgili unsurlarla karşılaşabiliriz. Ramazan dolayısıyla toplum hayatındaki

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili (Kastamonu, Türkiye), ali.yorur@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1434-2995 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346235]

değişmeler o kadar renkli ve çeşitlidir ki merhum Süheyl Ünver, bütün bu geleneği *Ramazân Medeniyeti* olarak nitelendirir. Bu renklilik ve bu çeşitlilikle birlikte bu geleneği ayakta tutan ruh, zaman içerisinde klasik şiirimizden tekke şiirine, mâni, türkü gibi anonim ürünlerden çağdaş edebiyatımıza uzanan kapsamlı bir *Ramazân Edebiyatı*'nın ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Kılıç-Macit 1995: 108).

Ramazân kelimesi, Arapça “r-m-z” kökünden masdar olup “çok sıcak olmak, çok ısıtmak, yakmak” anlamlarına gelir. Özel anlamı ile Esmâ-i Hüsnâ'dan olduğu ve günahları yok edici manasına geldiği de bilinmektedir. Genel anlamı ile ramazân, kamerî ayların dokuzuncusunun adıdır. Allah'ın adı ile karıştırılmaması için de yaygın olarak şeh-r-i ramazân biçiminde kullanılmıştır. Her ne kadar kelimenin çoğulu “armizât, armiza, ramazânun ve ramazânîn” şeklinde ise de Esmâ-i Hüsnâ'dan olması itibariyle, çoğul biçimlerinin kullanılması doğru görülmemiştir (Canım 2010: 191).

Klasik Türk edebiyatı şairlerinin ramazân ayı vesilesiyle padişahlara, yüksek rütbeli kişilere ve hâmlerine sundukları çoğu kaside şeklindeki ramazâniyyelerin beyit sayısı genellikle on-yirmi arasında değişmektedir. Nesîb bölümünden sonra şiirin sunulduğu kişinin övülmesine geçilir. Enderunlu Fâzıl'ın on üç bendden oluşan terkib-i bendi yanında gazel, murabba, mesnevi, ilâhi, tarih, tuyuğ, rubâi ve müfred gibi farklı nazım şekillerinde yazılan örnekler varsa da bunların sayısı çok azdır. XVII. yüzyıldan itibaren yazılmaya başlanan ramazâniyyeler XVIII. yüzyıl ve sonrasında yaygınlaşmıştır. En çok ramazâniyye yazan divan şairi bu türde on üç kasidesi bulunan Enderunlu Fâzıl'dır. Sâbit, Nazîm, Edirneli Kâmî, Nedîm, Koca Râgıb Paşa, Şeyh Galib, Enderunlu Vâsîf, Sünbülzâde Vehbî gibi isimler dikkat çeken ramazâniyye şairleri arasında sayılabilir. Bihîştî gibi bazı şairler de ramazânı ve orucu vesile ederek dinî-tasavvufî gazeller yazmışlardır. Koca Râgıb Paşa'nın, ramazân ayının ramazâniyyelerde konu edilen yönleri üzerinde durarak yazdığı gazeli makta' beytinin son kelimesinden dolayı “iftâriyye” adıyla anılmış olup bu konuda tek örnektir. (Uzun 2007: 439).

Eski edebiyatın, yaşamı gereği gibi yansıtmaktan uzak olduğu öteden beri söylenegelmiştir. Ancak divan şairlerinin yaşamın içinden bir birey olarak sosyal hayatı yansıttıkları da bir gerçektir. Ramazâniyyeler bu duruma örnek gösterilebilir. Ramazân ayının dinî yönüyle beraber daha çok folklorik ve kültürel taraflarının ele alındığı ramazâniyyeler, Türk-İslam dünyası ortak kültür mirasının dinî-edebî belgeleri arasında sayılabilir. Şairler bu tür manzumelerle öncelikli olarak ‘devletlü’lerden câize almayı amaçlasalar da aynı zamanda yazdıkları dönemin sosyal ve kültürel davranışlarına ayna tutarlar. Dolayısıyla ramazâniyyeler, şairin yaşadığı dönemde meydana gelen olaylar ve bunların toplumdaki yansımaları hakkında önemli ipuçları taşır (Eren 2019: 149).

Ramazân konulu şiirleri sadece klasik edebiyatımızla sınırlandırmak hatalı olur. Zira bu gelenek kesintisiz olarak günümüze kadar sürmüş ve Tanzimat sonrası Türk edebiyatı metinleri içerisinde de yerini almıştır (Canım 2010: 202)

Ramazâniyyeler üzerine Mehmet Emin Ertan tarafından Divan Edebiyatında *Ramazâniyyeler Üzerine İncelemeler* ismiyle bir doktora hazırlanmıştır (Ertan 1995). Yine Hakan Yekbaş tarafından *Ramazânı Divan Şiiri Metinlerinden Okumak* adıyla ramazâniyyeler üzerine kapsamlı bir inceleme yapılmıştır (Yekbaş 2012). Bu iki çalışma ve bunların dışında yapılan çalışmalarda; klasik Türk edebiyatında ramazâniyye veya ramazânla ilgili farklı nazım şekilleriyle manzumeler kaleme alan şairler ve şiirleri tespit edilmiştir. Bu tespit edilen şairlerin içinde Eşref Paşa ve *Ramazâniyye'si* yoktur. Biz bu çalışmada Eşref Paşa'nın *Ramazâniyye'si*ni ele alacağız.

## Eşref Paşa

Eşref Paşa Eşref Paşa, 1235/1820 yılında Bursa'da doğdu. Sıdkîzâde Ahmed Sıdkî Efendi'nin oğludur. Bursa'da önce ağabeyi eski Bağdat kadısı Şerîf Rüşdî Efendi'den medrese usulüne göre eğitim gördü, ayrıca müftü Ankaralı Ebe-zâde Abdurrahman Efendi'den özel dersler aldı. İstanbul'a gidip 1253/1837'de Mekteb-i Harbiyye'ye girdi. Buradaki öğrenimine devam ederken Kethudâ-zâde Arif Efendi'den Farsça öğrendi, edebî ve hikemî ilimler tahsil etti. Mekteb-i Harbiyye'den mülâzım-ı evvel rütbesiyle 1844 yılında mezun olduktan sonra tabur kâtipliğine, 1270/1853 yılında binbaşı rütbesiyle Ömer Paşa'nın yaverliğine getirildi. Üç yıl sonra kaymakam, 1279/1862'de Üçüncü Ordu redif birinci alayına miralay, bu sırada Dâr-ı Şûrâ-yı Askeriye'ye üye ve üç ay sonra da Mâliye Nâzırı Kânî Paşa'ya damat oldu (1280/1863-64). 1283/1866 yılında Mirlivâlîğe yükseldi, üç yıl sonra 1869 yılında ferik rütbesiyle Hassa Ordusu Kurmay başkanlığına getirildi. Oradan Altıncı Ordu'nun kurmay başkanlığına geçerek bir yıl Bağdat'ta kaldıktan sonra 1289/1872'de Tahran sefirliğine tayin edildi. Bu görevde bir yıl kalıp istifa etti. Bir süre Dâr-ı Şûrâ-yı Askerî'de bulundu. Daha sonra İşkodra Alay kumandanlığına getirilerek kendisine buranın mutasarrıflığı görevi de verildi. İşkodra'nın vilayet olmasıyla müşirliğe yükseltilerek 1876 yılında Selanik, bir yıl sonra da Trabzon valiliğine tayin edildi. Ancak Trabzon'a gitmeden Osmanlı-Rus Savaşı'nın (93 Harbi) başlaması üzerine Tuna cephesi komutanlığına gönderildi. Dört buçuk ay sonra bu görevinden azledildi. Serdâr-ı Ekrem Abdülkerîm Nâdir Paşa ve diğerleri gibi Eşref Paşa da mağlubiyetten sorumlu tutularak 1878 yılının sonlarında Limni adasına sürüldü. Birkaç ay sonra II. Abdülhamid tarafından bağışlanarak İstanbul'a getirildi, ardından da selamlık resmine memur edildi. Eşref Paşa 1312/1894 yılında İstanbul'da vefat etti. Merkez Efendi Kabristanı'nda kayınpederi Kânî Paşa'nın kabri civarına defnedildi (Kahraman, 1995: 475).

Eşref Paşa, genç yaşından itibaren edebiyatla da meşgul olmuş, resmî görevleri sırasında devrin şairleriyle tanışarak onlara yakınlık göstermiştir. Nitekim Namık Kemal'in aruzla yazdığı ilk şiirlerinde kendisine örnek aldığı şairlerden biri de Eşref Paşa'dır. Ayrıca Namık Kemal dedesi Abdülatif Paşa'nın yanında Sofya'da bulunduğu sırada (1855-56) evlerine misafir olan Eşref Bey Kemal'in şiirlerini görünce ilgilenmiş, ona Namık mahlasını verip geleneğe uyarak bir de mahlasnâme düzenlemiştir. "Muhibb-i Âli Abâ" olmakla iftihar ettiğini söyleyen Eşref Paşa, eski tarzda yazdığı ilk dönem şiirlerinde Ehl-i Beyt sevgisini terennüm eden Namık Kemal'deki bu tesiri daha da güçlendirmiştir. Şiilik, Hurufilik ve Bektaşiliğe meyli şiirlerinden anlaşılan Eşref Paşa'nın Dîvân'ında Sa'deddin El-Cibâvî ve Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî gibi Sünnî akideye tarikat kurucularını övücü manzumeler de yer almaktadır. Eşref Paşa edebî yeniliğin aydınları sardığı 19. yüzyılda eski tarz şiiri devam ettiren şairlerdendir. Aynı zevki paylaşan şairlerin oluşturduğu Encümen-i Şu'arâ toplantılarına da katılmıştır (Kahraman, 1995: 475). Eşref Paşa'nın bilinen tek eseri Dîvân'ıdır. Dîvân, 1278/1861 yılında 205 sayfa olarak *Dîvân-ı Eşrefî-Şu'arâ* adıyla İstanbul'da basılmıştır. Eşref Paşa Dîvânı'nın bilinen iki yazma nüshası vardır. İki yazma nüsha da matbu nüshaya göre oldukça eksiktir. Müellif hattı olarak değerlendirilen bir yazma nüshası Süleymaniye Kütüphanesi'nde (3664) numarada kayıtlı olup 34 sayfadır. Bu nüsha Serap Urgan Doğan tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır (Doğan, 2010). Diğer bir nüsha da Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Yazmalar Kütüphanesi Yazmalar Kataloğu 749 numarada kayıtlı olup 74 varaktır. Bu yazma üzerine Gülçin Tanrıbuyurdu yüksek lisans tezi hazırlamıştır (Tanrıbuyurdu, 2006). Her iki tez çalışmasında da daha tam olan matbu nüsha dikkate alınmamıştır.

Çalışmamızda 1861 yılında basılan matbu metin esas alınmıştır. Eşref Paşa Dîvânı, 4698 beyitten oluşmaktadır. Dîvân'da bir münâcât, on bir na't, bir müseddes na't, bir muhammes na't, Râsîh'in na'tına bir tahmîs, İmam Ali hakkında iki methiye, İmam Hüseyin hakkında on mersiye, âşıkane ve dervişane bir müseddes, "adem" ve "kalem" redifli iki kaside, Mustafa Reşid Paşa için beş kaside, Serdâr-ı Ekrem

Ömer Paşa için üç kaside, Mehmed Reşid Paşa övgüsünde bir kaside, tamamlanmamış iki kaside, Vezir İsmail Paşa hakkında bir kaside ile tarihler, gazeller, kıtalar, müfredler, tahmisler ve diğer bazı manzumeler yer alır. Ayrıca Fuzûlî, Uncuzâde Fehim, Sâmî, Halim ve Nahîfî'nin gazellerini tahmis etmiştir (Kahraman, 1995: 47). Dîvân'ın sonunda eserin basımına yazılan tarih manzumeleri bulunmaktadır. İstanbul'da basılan Dîvân'ın basımı 1278 ise de düşürülen tarihler 1277'dir. Yazma nüshalarda bulunmayıp 1278/1861'de basılan matbu nüshada bulunan manzumeler daha önce tarafımızdan yayımlanmıştır (Yörür, 2021).

### Eşref Paşa'nın Ramazâniyye'si

Çalışmamıza konu olan Eşref Paşa'nın *Ramazâniyye'si*, Gülçin Tanrıbuyurdu tarafından hazırlanan tezde sadece 11 beyit olarak yarım kalmış bir manzume olarak yer almaktadır (Tanrıbuyurdu, 2006: (199-200)). Ramazâniyye'nin tam metni, şairin 1861 yılında basılan Dîvân'ında yer almaktadır. Eşref Paşa'nın Ramazâniyye'si 60 beyitten oluşmaktadır. Eser, kaside nazım şekliyle ve aruzun *fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlün* kalıbıyla yazılmıştır.

Eşref Paşa Ramazâniyye'sine, ramazan ayının yüzünü gösterdiğini ve feleğin muhabbet sofrasına tertip düzen vereceğini söyleyerek başlamaktadır:

Ḥabbezâ cebhe-nümâ oldı yine mâh-ı şıyâm  
Süfre-i mihrine gerdün virür elbette nizâm (1)

Daha sonra ramazan ayının affa ve mağfirete, merhamete vesile olduğunu ifade etmektedir:

Meh degil bârika-i eymen-i 'afv u gufrân  
Meh degil şârika-i rahmet şubḥ-ı in'âm (3)

Meh degil 'aks-i keff-i luṭfı ol âşaf-şâniñ  
Ya ider seyfini taḳlîd-i sipihr-i ressam (4)

Kasidesini sunduğu Cem gibi ihtişamlı olan Mehmed Paşa'nın da ismini anarak şairin asıl maksadı olan methiye bölümüne geçer. Mehmed Paşa'yı Aristo'nun akıl hocası olan Yunanlı filozof Eflatun'un kaskandığını ifade etmektedir. Yine Mehmed Paşa'nın Arapların Tayy kabilesinden olan cömertliğiyle ünlü Hâtem'den daha fazla cömert olduğunu, Abbasi halifesi Harun Reşid'in önde gelen vezirlerinden Bermekî'den ve adalet timsali bir hükümdar olan Kisrâ'dan daha adil olduğunu söylemektedir:

Âşaf-ı çerh-'atebe dâver-i **Cem**-kevkebe  
Ḥâk-i pâyinden ider 'âlemiyân istirhâm (5)

Öyle âşaf ki anıñ tañtana-i iḳbâli  
İder âmiziş-i iclâl-i keyâni kem-nâm (6)

Zîb-i evreng-i kerem ya'nî **Meḥammed Paşa**  
Ki hezâr âşafı kıldı der-i luṭfunda gulâm (7)

.....

'Aql u rüşdi okudur reşk-i **Felâtün**'dur kim

Kıldı tensik-i nizâmât-ı cünüd-ı İslâm (13)

.....

Mebhas-i cüdına nisbetle meşeldir **Hâtem**

**Bermekî** nüsha-i ‘adlinde kalur hasv-i kelâm (18)

.....

Sensin ol a‘del-i devrânîña şıyt-i ‘adliñ

Rûh-ı **Kisrâ**’yı ider gıbta-keş ü bi-ārâm (32)

Sonra Eşref Paşa, kendini övdüğü fahriye bölümüne geçmektedir. Ünlü İranlı şair Enverî’nin düşünce ve fikirlerinin güzelliğinin, kendisine nispetle bir zerre kadar olduğunu ve şiirlerinin neşesinin İranlı büyük mutasavvıf, mütefekkir ve âlim şair Molla Cami’nin ruhunu sersem edeceğini iddia eder. Yine İranlı şair, filozof, matematikçi ve rubai ustası Ömer Hayyâm’ın, Eşref Paşa’nın çok değerli rubailerini görse kıskançlığından tepetlak olacağını söylemektedir:

**Enverî** nîr-i endişeme nisbet zerre

Rûh-ı **Câmî**’yi ider neş’e-i nazmım sersâm (45)

.....

Görse nâ-dîde rubâîlerimi reşkinden

Ser-nigün eyler idi hayme-i tab’ın **Hayyâm** (47)

Ramazân ayında camii ziyaretleri önemli bir yer tutmaktadır. Ramazanda gezme hürriyetleri artan kadınlar, camileri gezerlerdi:

Ramazân geldi cevâmi‘de gezer mâh-veşân

Heves-i ‘îdine lâzım bize her gün bayrâm

Şair, medhiye bölümünü sonda artık sözü uzatmamasını ve duaya başlamasını söyler. Çünkü kasidelerde güzel bitirme merasimi budur.

Yeter itnâb-ı sühan başla du‘âya **Eşref**

Çün kaşâ’idde budur rāsime-i hüsn-i hitâm (57)

Ramazâniyye’nin sonunda Allah’tan Mehmed Reşid Paşa’nın her gecesini Kadir gecesine bedel, her gününü de bayram kılıp ikbal güneşini parlak etmesini ister:

Her şebîn Qadre bedel her gününü ‘îd kılup

Mihr-i iqbâlîni raşşende kıla Rabb-i enam (60)

## Metin

### Kaşide-i Ramazâniyye Der-Sitâyiş-i Re’îs-i Dâru’ş-Şürâ Mehmed Reşid Paşa<sup>2</sup>

*Fe’îlâtün Fe’îlâtün Fe’îlâtün Fe’îlün*

(*Fâ’îlâtün*)

(*Fa’lün*)

<sup>2</sup> Dîvân, 58-60.

1. Hâbbezâ cebhe-nümâ oldu yine mâh-ı şıyâm  
Süfre-i mihrine gerdün virür elbette nizâm
2. Râh-ı yek-sâleden ol mâh iderek seyr ü sefer  
Bu ziyâfet-gede-i kevnde itdi ârâm
3. Meh degil bâriķa-i eymen-i 'afv u ğufrân  
Meh degil şâriķa-i rahmet-i şubh-ı in'âm
4. Meh degil 'aks-i keff-i luťfi ol âşaf-şânîñ  
Ya ider seyfini taķlîd-i sipîhr-i ressâm
5. Âşaf-ı çerh-'atebe dâver-i **Cem**-kevkebe kim  
Hâk-i pâyinden ider 'âlemyân istîrham
6. Öyle âşaf ki anîñ tañtana-i iķbâli  
İder âmîziş-i iclâl-i keyânı kem-nâm
7. Zîb-i evreng-i kerem ya'nî **Meĥammed Paşa**  
Ki hezâr âşafı kıldı der-i luťfunda ğulâm
8. Buldı fer nisbet-i câhi ile dâr-ı şürâ  
Oldı ber-ter şeref-i zâtı ile silk-i nizâm
9. Kıldı rüşdi ile icâd-ı kavânîñ ki anîñ  
Tarafından olunur cümle ümür-ı isti'lâm
10. Kilk-i tebcîl ile icmâl-i sipâsın böyle  
Levha-i çerha yazar tercüme-sâz-ı eyyâm
11. Rü'yet-efrâz-ı hüner şaf-der-i vâlâ gevher  
Dâver-i pâkisîr-i dâd-ress-i hâşş u 'avâm
12. Kıadr-dân-ı zurefâ mefhar-i şîmf-ı 'urefâ  
Nâmıķ-ı haťt-ı vefâ nâsıķ-ı resm-i ikrâm
13. 'Aķl u rüşdi okudur reşķ-i **Felâťun**' dur kim  
Kıldı tensîķ-i nizâmât-ı cünüd-ı İslâm

14. Nice destür ki her şubh u mesâ halk-ı cihân  
H̄'ân-ı cüdündan olur mâ'ide-ğ'âr-ı in'âm
15. H̄'ân-ı ihsâmîna nisbetle cihân-ı nân-pâre  
Maṭbağ-ı cüdına bir ḥardal olur heft-ecrâm
16. Rüz u şeb süfre-i elṭâfi küşâd u mebsûṭ  
Rûze-dârân-ı şafâ eylesün iftâr-ı müdâm
17. Gelmedi hiç nazîri bu teferrüc-gâha  
İdeli çâr-sütün üzere felek naşb-ı ḥıyâm
18. Mebhâş-i cüdına nisbetle meşeldir **Hâtem**  
**Bermekî** nüşha-i 'adlinde ḳalur ḥaşv-i kelâm
19. Re'yidir kâşif-i esrâr ü ḥabâyâ-yı ümür  
Fikridir 'ârif-i dîbâce-i mirḳât-ı mehâm
20. Heybeti âteş ü cevval-ı derün-ı a'dâ  
Şefḳati âb-ı ḥayât-ı dil-i aşḫâb-ı merâm
21. Deşnesi şâ'ika-i ḥırmen-i bağy ü âşüb  
Ḥâmesi ḥükmi ider feyz-i behâ-yı işmâm
22. Zînet-i ḳabza-i ḥaysiyetidir seyf ü ḳalem  
'Abd-i memlûkdır erbâb-ı süyüf u aḳlâm
23. Câmi'-i rif'atine ḳaşr-ı cihân maḳşûre  
Minber-i ḳadrine ol ḳademe heft-ecrâm
24. Ḍarb-ı şimşirini ger itse taḥyîl-i düşmen  
Melekül-mevte ider ḥavfle teslîm-i zümâm
25. Var o ḥâşşiyet-i zâtiyye ki fermânında  
Oldı gerdün daḫi emr ü irâdâtına râm
26. Dest-şüy oldı felek meşreb-i imsâkinden  
Ḥükmi cârî olalı şeş-cihet-i dehre temâm
27. Ḥükmi ger istese tağyîr-i ṭibâ'-ı eşcâr  
Sü-be-sü şâḫ-ı şanevberde biterdi bādâm



28. Nâmiye feyz-i kemâlınden eğer alsa biraz  
Şâh-ı gül gibi açar gönçe-i ter huşk-i 'izâm
29. Meşrebi istese teşhîr-i vuĥuřı ta'mîm  
Âhuvân pençe-i a'mâya dūřerdi bî-dâm
30. Dâver-i **Cem**-haşemâ ma'den-i luşf ü hü mâ  
Ey ki kıldı keremiñ 'âlemi dil-sîr ü bekâm
31. Sensin ol âşaf-ı **Cem**-câhıña dergâhıñda  
Kemterîn bende alur cümle müşîrân-ı 'izâm
32. Sensin ol a'del-i devrâmña şıyt-i 'adliñ  
Rûĥ-ı **Kısrâ**'yı ider ğıbta-keş ü bi-ârâm
33. Sensin ol faĥr-ı vezîrân ki çarĥ-ı atlas  
Dūř-ı iclâlîñe bir ĥil'at-ı zerrîn endâm
34. Dâverâ fart-ı hıredile sen ol âşafsın kim  
Mümtezic fass-ı nigîniñle tedâbir-i mehâm
35. Ĥâk-pây-i ĥařemiñ sürme-i çeşm-i devrân  
Âsitân-ı keremiñ kıble-i ĥacât ü merâm
36. Sâye-i ma'diletiñ mâye-i emn ü râĥat  
Ru'yet-i merĥametiñ âyet-i ta'vîz ü selâm
37. Eylediñ herkesi seyr-âb-ı zülâl-i elĥâf  
Ceyb-i nisyânda faat aldı bu 'abd-i nâ-kâm
38. Bende-i kemteriñim her ne adar aĥar isem  
Nâ-řinâsân-ı sūĥandan idemem istirĥâm
39. Mâye-i faĥr u mübâĥât baña yetmez mi  
ıldım evřâfiñi her ĥâlde miftâĥ-ı kelâm
40. Ni'met-i maĥmedetiñdir hele iftâriyem  
Şehr-i mes'ud u şerîf-i ramazânda her şâm

41. H̄'ân-ı evşâf-ı şafâ-bahş gelür sözüñde  
 7ab'-ı derâkime gelmez eşer-i ihtikâm
42. 'Ömrüm oldukça bu halvetiñde de el-hâşıl  
 Midhatiñ eyleyem evrâd-ı şabâh u ahşâm
43. Var iken sen gibi memdûh-ı celilü'l-kadr  
 Ğayrı lâyıķ mı ide dūr baña cevri-i müdâm
44. Şevķ-i medhiñle ben ol şâ'ir-i mümtâzım ki  
 Şâhid-i 7ab'ıma dil-beste 'arūs-ı ilhâm
45. **Enveri** nîr-i endişeme nisbet zerre  
 Rûh-ı **Câmî**'yi ider neş'e-i nazmım sersâm
46. Olur endâhte-i ceyb-i 'adem pençe-i mihr  
 Pençe-i fikrimi vaşf itse felekde **Behrâm**
47. Görse nâ-dîde rubâ'lerimi reşkinden  
 Ser-nigün eyler idi hayme-i 7ab'ın **Hayyâm**
48. Şâ'ir-i mâhirim 'âlem bilür isti'dâdım  
 Yokdur 'irfânımı inkâra mecâl-i iķdâm
49. Hüner ü ma'rifatım şî're degildir maşşür  
 Oldum ikmâl-i fûnün ile ferîd-i eyyâm
50. 7ab'-ı nüķkâdımñ ednâ hüneridir inşâ  
 Hâmemiñ şan'at-ı cüz'iyyesidir sihr-i kelâm
51. Câm-ı 7ab'ımda o keyfiyyet ü hâlet var kim  
 Ğazelim meclis-i 'irfâna virür neş'e-i tâm
52. Dîdeden dūr olalı âh o çeşm-i bādâm  
 Nüş-ı şahbâ-yı firâķ itdi beni mest-i müdâm
53. 'Aş-ı rûze-i hicrâmı iderdim nisyân  
 Olsam ol muğbeçeniñ 'id-i vişâliyle bekâm

54. Kavs-i ebrûları 'ayniyle hilâl-i Şevvâl  
Zâhid itmez mi görünce o mehi terk-i şiyâm
55. Ramazân geldi cevâmi'de gezer mâh-veşân  
Heves-i 'îdine lâzım bize her gün bayrâm
56. 'Îd-ber-'îd iderim külbe-i aḫzânıma âh  
Gelse iftâr için ol gül-dehenim bir aḫşâm
57. Yeter itnâb-ı süḫan başla du'âya **Eşref**  
Çün kaşâ'idde budur rāsime-i ḫüsn-i ḫitâm
58. Tâ ki her sâl ola tâbında hilâl-i ramazân  
Tâ ki 'âlemde ola nâm-ı şühûr u a'vâm
59. Ḥaḫ o destûra virüp 'ömr u şükûh-ı sermed  
Âsitâmı ola ser-tâc-ı e'âlî-i kirâm
60. Her şebîn Kadre bedel her gününü 'îd kılup  
Mihir-i iḫbâlini raḫşende kıla Rabb-i enâm

## Sonuç

Klasik Türk edebiyatının sosyal hayata açılan pencerelerinden birisi de hiç şüphesiz “ramazan” olgusudur. Şairler, ramazan ayı vesilesiyle padişahlara, yüksek rütbeli kişilere ve hâmlerine çoğu kaside şeklinde *ramazâniyyeler* sunmuşlardır.

Eşref Paşa, edebî yeniliğin aydınları sardığı XIX. yüzyılda Klasik Türk edebiyatının son temsilcilerindedir. Dîvân'ı 1278/1861 yılında İstanbul'da basılmıştır. Eşref Paşa bir ramazâniyye de kaleme alarak Reşid Mehmed Paşa'ya sunmuştur. Ramazâniyye, kaside nazım şekli ile yazılmış olup 60 beyittir. Daha önce hazırlanan tezde yarım kalmış bir manzume olan ramazâniyye'nin tam metnini ortaya çıkararak hem alana hem de alanda çalışacaklara katkı sağlamayı amaçladık.

## Kaynakça

- Canım, Rıdvan (2010). *Divan Edebiyatında Türler*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dîvân-ı Eşrefü'ş-Şu'arâ* (1278). İstanbul.
- Doğan, Serap Urgan (2010), *Eşref Paşa Dîvânı*, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, Hulusi (2019). “Sosyal Hayata Bakan Yönüyle Nedîm'in Ramazâniyyesi Üzerine Bir İnceleme”, *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, Yıl, 5, Sayı 10.
- Ertan, Mehmet Emin (1995). *Divan Edebiyatında Ramazaniyyeler Üzerine İncelemeler*, Doktora Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Kahraman, Âlim. (1995). “Eşref Paşa, Mustafa”, *DİA*, Cilt 11, TDV Yayınları, İstanbul.

- Kılıç, Filiz-Macit, Muhsin (1995). *Türk Şiirinde Ramazan ve Ramazaniyyeler*, Ankara: TDV Yayınları.
- Uzun, Mustafa (2007). “Ramazâniyye”, TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 34, İstanbul: TDV Yayınları.
- Ünver, Süheyl (1967). “Ramazan Medeniyeti”, Tohum Dergisi, Sayı: 30.
- Yekbaş, Hakan (2012). “Ramazanı Divan Şiiri Metinlerinden Okumak”, Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı: 6.
- Tanrıbuyurdu, Gülçin (2006). *Eşref Paşa Dîvânı (İnceleme, Transkripsiyonlu Metin, Nesre Çeviri)*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörür, Ali (2021). “Neşr İçün Eşref Beg’in Basıldı Dîvânı Tamâm: Eşref Paşa Dîvânı’nın Basımına Yazılan Tarih Manzumeleri”, Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi, Yıl 7, Sayı 14.

## 47. Piyano eşlikli solo eserlerde eşliğin soloya bağımlılık durumunun incelenmesi<sup>1</sup>

Özlem ÖZALTUNOĞLU<sup>2</sup>

Bengisu ÖZYİĞİT<sup>3</sup>

**APA:** Özaltunoğlu, Ö. & Özyiğit, B. (2023). Piyano eşlikli solo eserlerde eşliğin soloya bağımlılık durumunun incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 787-810. DOI: 10.29000/rumelide.1342239.

### Öz

Bu araştırmada “Klasik ve Romantik dönem eserlerinde piyano eşliğinin solo partiyle olan ilişkisi, eşlik türü açısından hangi çeşitlerde karşımıza çıkar?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma; C.F. Zelter, W.A. Mozart, L.v. Beethoven, J. Brahms, R. Schumann, F. Chopin ve F. Mendelssohn Bartholdy’den seçilmiş piyano eşliğine sahip 115 eserle sınırlandırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında; 79 eserde soloya bağımlı eşlik kullanıldığı, bu eşlik türüne Romantik döneme göre Klasik dönemde daha fazla yer verildiği; 87 eserde solodan bağımsız eşlik kullanıldığı, bu eşlik türüne Klasik döneme göre Romantik dönemde daha fazla yer verildiği görülmüştür. Klasik dönemde gelişimini sürdüren bir çalgı olarak piyano, soloya bağımlı eşlikle yani soloyu aynı şekilde duyurma göreviyle öne çıkar. Beethoven’ın incelenen tüm eserlerinde piyanoyu bu amaçla görevlendirdiği görülmüştür. Mozart, tüm eserlerinde olmasa da büyük oranda bu eşlik tarzına yer verir. Müziğin, daha duygusal ve kişisel bir ifade arayışına yöneldiği Romantik dönemde, piyano da bu değişime paralel olarak kendine özgü bir karakter geliştirir. Piyano, duygusal ifadenin yoğunlaştığı, klasik dönemdeki sınırlamalardan kurtulmuş ve bestecilerin daha kişisel bir ifade için geniş bir alan bulduğu bir enstrüman haline gelmiştir. Araştırma kapsamında incelenen Romantik dönem eserlerinde bu gelişimin bir yansıması olarak, piyano eşliğinin solodan daha bağımsız melodik hareketlerine yer verilmiştir. Bu genel sonuçla birlikte, Klasik dönemde Zelter’in, Romantik dönemde de Brahms’in farklı kullanımları görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Eşlik, piyano, bağımlı eşlik, bağımsız eşlik

## Examining the dependency of accompaniment on solo in piano accompanied solo works

### Abstract

In this research, the question of “Which types do we encounter in terms of the relationship between piano accompaniment and solo party in Classical and Romantic period works?” has been investigated. The study focused on 115 works with piano accompaniment selected from C.F. Zelter, W.A. Mozart, L.v. Beethoven, J. Brahms, R. Schumann, F. Chopin and F. Mendelssohn Bartholdy. Based on the findings, it was observed; that “dependent piano accompaniment with solo part” was used in 79 works, and that this type of accompaniment was given more place in the Classical period

<sup>1</sup> Bu makale yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD (Sivas, Türkiye), oozaltun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5802-5428 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342239]

<sup>3</sup> Yüksek lisans öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik ABD (Sivas, Türkiye), bengisuozyigit60@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5335-3040

than in the Romantic period; It has been observed that “independent piano accompaniment with solo part” is used in 87 works, and this type of accompaniment was given more place in the Romantic period than in the Classical period. As a musical instrument that continued its development during the Classical period, the piano stands out with its dependency on accompaniment, specifically in terms of presenting the solo in the same manner. It can be observed that Beethoven assigned the piano for this purpose in all the examined works. Mozart, although not in all of his compositions, largely incorporates this accompaniment style as well. In the Romantic period, where music turned towards a more emotional and personal expression, the piano also developed its distinct character in parallel with this change. The piano became an instrument where emotional expression intensified, breaking free from the constraints of the Classical period, providing composers with a broader space for personal expression. As a reflection of this development in the Romantic era, the examined Romantic period works in the scope of the research include more independent melodic movements in the piano accompaniment compared to the solo. With this general finding, different approaches are observed in the Classical period by Zelter and in the Romantic period by Brahms.

**Keywords:** Accompaniment, piano, dependent accompaniment, independent accompaniment

## Giriş

Müzikal eşlik konusunda, Barok dönemin getirdiği en önemli yenilik *şifreli bas* kullanımınıdır. Şifreli bas aynı zamanda *figured bass* veya *thoroughbass* olarak da adlandırılır. Şifreli bas terimi, bir bas ezgisi üzerine akorların sayılarla işaretlenmesini ifade eder. Bu sayılar, çalınan akorların hangi pozisyonda olacağını belirtmek ve çalıcıya esneklik sağlamak için kullanılır. Eşlikçi, sayıların belirttiği akorların çeşitli çevrimlerini ve süslemelerini kullanarak kendi yorumunu çalabilir. Barok dönemde İtalyan, Alman ve Fransız müzik geleneğinde yaygınlaşan bu eşlik türü, özellikle solo ve koro vokal müziği, kantatlar, oratoryolar, opera ve oda müziği eserlerinde sıklıkla kullanılmıştır.

**Şekil 1.** Bach, BWV 1014, *allegro*, 1-4. ölçüler (Şifreli bas örneği)

Yukarıdaki örnekte bas ezgisinin altına yazılmış olan sayılar, eşlikçinin çalması gereken akorların hangi çevrimde (*temel durum*, 1. çevrim, 2. çevrim vb.) ve hangi akor türünde (*5li*, *7li*, *9lu* vb.) olacağını anlatmaktadır. “Bas notaları üzerinde armonik bir eşliğin doğaçlama olarak yapılmasını gerektiren şifreli bas kullanımıyla yeni bir eşlik dönemi (Barok dönem, 1600-1750) başlar. Ayrıca, canlı ve akıcı vokal melodiye artan ilgi, (örneğin, aryada) müzikal içeriğin, ana melodi ve bu melodinin altında yer alan eşlik partisi olarak ayrılmasını sağlar” (Apel, 1950, s. 9-10). Apel, bu eşlik stiline 18. yüzyılın ikinci yarısında Haydn ve Mozart’ın *accompanimento obbligato* olarak bilinen eşlik modelini öne

çıkarmasıyla akorlar, arpejler, Alberti-bas figürleri vb. gibi klişeleşmiş bir sadelik modeline dönüştüğünü belirtir.



Şekil 2. Mozart, KV6, andante, 1-3. ölçüler (Accompanimento Obligato örneği)

İtalyanca kökenli *accompanimento obbligato* terimi, dizekte yazılmış olan eşliğin çalınması anlamına gelir. Yani *şifreli bas* kullanımındaki gibi bas ezgisi üzerinde eşlikçinin yaratıcılığına göre şekillenen bir eşlik yerine; notalarla açıkça yazılmış ve çalınması zorunlu olan bir eşlik kullanılmaya başlanmıştır.

Piyanonun 18. yüzyılda soliste armonik bir destek olarak tanımlanan görevi, Schubert'in elinde anlatımcı, betimleyici, sonoritinin ve duyguların üretici gibi daha da önemli bir rol kazanır (Vilar & Grau 2020, s. 31). Haydn ve Mozart'ın enstrümental müzik alanında yaptıklarını, Schubert şarkı alanında, piyano eşliğini sadece akor duyurmanın köleliğinden kurtararak ve bestenin bağımsız, bazen en ilginç parçası haline getirerek başarır (Apel, 1950, s. 9-10).

Geniş ses yelpazesi ve müzikal dinamikleri sergileyebilme becerisi açısından piyanonun eşlik çalgısı olarak kullanımı, özellikle Romantik dönemde oldukça yaygınlaşır. Franz Liszt 1837'de arkadaşı Adolphe Pictet de Rochemont'a yazdığı mektubunda; yedi oktavlık ses genişliğindeki piyanonun, tek bir kişinin on parmağıyla, yüzden fazla orkestra çalgısının meydana getirdiği armonileri yeniden duyurmak için yeterli olduğunu açıklar. "Buna göre, piyanonun orkestra eseri ile ilişkisi, bir kabartmanın [orijinal] tablo ile olan ilişkisiyle aynı temele dayanır: Piyano, orijinal eseri çoğaltır, onu herkes için ulaşılabilir kılar ve renkleri yansıtamasa bile ışık ve gölgeleri yansıtabilir" (Roberge, 1993, s. 925'ten Akt, Artaç, 2012, s. 230). Liszt bu sözleriyle, piyanonun sıkıştırılmış yani kompakt bir orkestra olma özelliğini vurgular.

Piyano eşliğinin, müzikal performans eğitimindeki etkisi üzerine yapılmış olan araştırmalarda, eşlikli çalışmanın müzikaliteyi geliştirdiği gözlenmiştir. Buna karşılık müzik performansında eşlik desteğinin kalıcı bir ihtiyaca dönüştüğü, piyano eşliği olmadan deşifre okuma ya da deşifre çalma becerisinin gerilediği yönünde araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından, piyano eşlikli çalışmanın hem müzikal performansı desteklediği hem de deşifre becerisini olumsuz yönde etkilediği söylenirken, bu araştırmalarda yer verilen eşlik türü hakkında çok detaylı bilgiler sunulmaz. Eşliğin solisti birebir tekrarlayan *soloya bağımlı eşlik* mi yoksa soliste armonik bir zemin oluşturan *solodan bağımsız eşlik* mi olduğu konusunda, aşağıdaki araştırmalardan sadece bir tanesinde açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

Hale (1976)'e göre piyano eşliğinin sürekli kullanımı, çocukların şarkı söyleme gelişimini engelleyebilir. Eşlik tekniklerinin yapılandırılmış bir kombinasyonu, çocuğun ses gelişimini zorlaştırmadan, tonalite duygusunun gelişmesini sağlamalıdır. Hale (1976)'in *An Experimental Study of the Comparative*

*Effectiveness of Harmonic and Melodic Accompaniment in Singing as It Relates to the Development of a Sense of Tonality* adlı araştırmasında şu hipotezler öne sürülür: (1) öğrenciler bir şarkıyı öğrenirken eşliğe sadece *melodik oktav partileri* eklenmelidir, 2) öğrenciler melodinin genel yönelimini ve tonal desenlerini tanıdıkça, eşlik *melodiyi ve armoniyi* içerecek şekilde geliştirilmelidir, (3) aşamalı olarak, öğrenci şarkıyı söylerken *sadece armonik eşlik kullanılacak şekilde* sadeleştirilmelidir. 224 anaokulu öğrencisinin katıldığı çalışmada, yedi ay süren eğitimin ardından öğrencilerin kayda alınmış şarkı performansları uzmanlar tarafından değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonucunda, şarkıları hem melodik hem de armonik olarak eşliklenen öğrencilerin, sadece armonik olarak eşliklenen öğrencilere göre daha yüksek bir tonal başarı sergilediği görülür. Hale'in araştırması; piyano eşliğinin hangi şekilde yapıldığını irdelemesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmada; eşlikle duyurulan melodik desteğin yani *soloya bağımlı piyano eşliğinin* kullanılmasının yalnız başına etkili olmadığı, aynı zamanda armonik olarak da eşlik desteğinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Atterbury & Silcox (1993) *The Effect of Piano Accompaniment on Kindergartners Developmental Singing Ability* adlı araştırmalarında, bir yıllık müzik eğitimi süresince anaokulu öğrencilerinin şarkı söyleme becerisini inceler. Bir öğretim yılı boyunca piyano eşliğiyle çalıştırılan anaokulu öğrencileri ve eşiksiz çalıştırılan diğer grup arasında şarkı söyleme yeteneği açısından eşlikle çalışan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu beklenen sonucu, okul öncesi müzik eğitiminde piyano eşliğinin önemli bir yardımcı araç olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Ancak çalışmada, uygulanan eşliğin soloya bağımlı türde mi yoksa solodan bağımsız yani armonik bir destek olarak mı kullanıldığı hakkında bilgi verilmez.

*The Function of Piano Accompaniment in Chorus Teaching* adlı bildirisinde, piyano eşliğinin koro eğitiminde vazgeçilmez bir rol oynadığını söyleyen Zhang (2016)'a göre; piyano eşikli koro çalışmaları müziğin zengin, etkileyici bir anlatım gücüne sahip olmasını, eserin daha mükemmel bir sanat düzlemine taşınmasını sağlar. Zang'ın araştırmasında da eşliğin soloya bağımlı ya da solodan bağımsız olma durumu hakkında bir bilgi sunulmamıştır.

Ozer & Üstün (2020), *Effects of Piano Accompaniment on Instrument Training Habits and Performance Self-Efficacy Belief in Flute Education* adlı araştırmalarında, piyano eşliğiyle uygulanan bireysel çalgı eğitiminin, öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları ve enstrüman performansına etkisini inceler. Müzik bölümünde flüt eğitimi alan 9 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma sonucunda, flüt eğitiminde piyano eşliğinin olumlu yönde etkisi olduğu gözlenmiş; öğrencilerin zamanı disiplinli ve üretken bir şekilde kullandıkları, müzikalite açısından kendilerini geliştirdikleri, bu gelişimin verdiği pozitif etkiyle psikolojik açıdan kendilerini daha yeterli gördükleri; enstrümanlarına olan sevgilerinin ve çalışma isteklerinin arttığı belirlenmiştir. Atterbury & Silcox (1993)'ün ve Zhang (2016)'ın araştırmalarında olduğu gibi Ozer & Üstün (2020)'ün araştırmasında da çalışmada yer alan piyano eşliğinin hangi türde ya da türlerde kullanıldığı hakkında bilgi verilmemiştir.

Bu dört çalışmadan farklı olarak; English (1985)'in yaylı çalgılar dersinde piyano eşliğinin etkililiğini karşılaştırdığı *The Relative Effectiveness of the Amount of Piano Accompaniment in Beginning Strings Class Instruction* adlı araştırmasında ise altıncı sınıf seviyesindeki 42 yaylı çalgı öğrencisinin üç farklı grupta yer aldığı bir deney gerçekleştirilir. Birinci gruba, eğitim süresince hiç piyano eşliği yapılmaz. İkinci gruba, eğitim süresinin neredeyse tamamında, üçüncü gruba ise eğitim süresinin yarısında piyano eşliği yapılır. İlginç bir şekilde, üçüncü grupta yer alan öğrenciler, ikinci grupta yer alan öğrencilere göre daha başarılı bir performans gösterir. Bu bulguya dayanarak English (1985), piyano eşliğinin olmaması ile performans başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu söyler.



English (1985)'in araştırma sonucunu destekleyen bir görüşle Guelker-Cone (1998) da *The Unaccompanied Choral Rehearsal* başlıklı makalesinde, koro çalışmalarının piyano eşliğinde yapılmasının, öğrencilerin eşliğe bağımlılığını arttırdığını savunur. Birçok öğrencinin piyano yardımı olmadan kendi partilerini öğrenemediğini vurgulayan Guelker-Cone koro çalışmalarında, öğrencilerin deşifre okuma becerilerini geliştirebilecekleri aktarımlı-do metodunun kullanımına yönelik öneriler sunar.

English (1985)'in ve Guelker-Cone (1998)'un araştırmalarında, eşlik desteğinin öğrencinin performans başarısını düşürdüğü, piyano eşliğinde verilen performans çalışmalarının bireysel deşifre becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Müzikal performansın gelişimini destekleyici bir araç olarak piyano eşliğinin incelendiği bu araştırmalarda; hedeflenen performans gelişiminin kazanılması açısından, hangi türde eşliğe yer verildiği önemlidir.

### Problem durumu

Soloya bağımlı piyano eşliği ve solodan bağımsız piyano eşliği arasındaki temel fark, piyanonun solistin melodisiyle nasıl etkileşimde bulunduğudür. Soloya bağımlı piyano eşliği, solistin melodisini aynı şekilde takip ettiği bir eşlik tarzıdır. Piyano, solistin çaldığı melodiyi aynı şekilde icra ederken ona armonik bir destek sağlar. Solistin performansını vurgular ve müziğe tam bir uyum katar. Şekil 3 ve Şekil 4'te soloya bağımlı piyano eşliği örneklerine yer verilmiştir.



Şekil 3. Mozart, KV596, 1-5. ölçüler (Soloya bağımlı piyano eşliği örneği)



Şekil 4. Beethoven, Op.52, Das liedchen von der ruhe, 1-4. ölçüler (Soloya bağımlı piyano eşliği örneği)

Şekil 3'te eşliğin sağ el partisi sadece solo melodiyi duyurur. Bu sırada sol el partisinde de eşliğin armonik desteği 8'liklerle kırılmış akorlar şeklinde çalınmaktadır. Şekil 4'te eşliğin sağ partisi hem solo melodiyi hem de akor seslerini duyururken sol el partisi eşliğe armonik destek sağlar. Her iki örnekte de sağ el eşlik partisinin soloya bağımlı bir hareketi vardır. Yukarıda açıklanan araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirildiğinde (Hale, 1976; Atterbury & Silcox, 1993; Zhang, 2016; Ozer & Üstün, 2020), solistin

eşliğe olan melodik bağımlılığı ve eşlikten aldığı armonik destek, performans eğitiminin başlangıcında ihtiyaç duyulan bir kullanım olarak görülür.

Solodan bağımsız piyano eşliğindeyse piyano solistin performansını tamamlamak ve zenginleştirmek için farklı bir melodiyle eşlik eder. Bu tarzda, piyano solistin müziğine ek bir boyut ve katman katarak parçayı daha zengin hale getirir. Bu eşlik tarzında sol elde bas ezgisi, sağ elde ise akor sesleri bulunur. Şekil 5'te soloya bağımlı piyano eşliği örneği görülmektedir.



Şekil 5. Mendelssohn Op.9, Frühlingsglaube, 7-9. ölçüler (Solodan bağımsız piyano eşliği örneği)

Soloya bağımlı ve solodan bağımsız piyano eşliği tarzının her ikisi de müziğe farklı özellikler katar. Soloya bağımlı piyano eşliği, armonik uyum ve birlik hissi sağlayarak solistin performansını desteklerken, solodan bağımsız piyano eşliği, müziğe derinlik ve parti çeşitliliği katar. Bu çalışmada *Klasik ve Romantik dönem eserlerinde piyano eşliğinin solo partiyle olan ilişkisi, eşlik türü açısından hangi çeşitlerde karşımıza çıkar?* sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya daha ayrıntılı yanıtlar verebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur;

1. İncelenen eserlerde *soloya bağımlı* ve *solodan bağımsız* eşlik kullanımını ne düzeydedir?
2. Klasik ve Romantik dönemde görülme sıklığı açısından *soloya bağımlı* ve *solodan bağımsız* eşlik kullanımının dağılımı nasıldır?
3. Soloya bağımlı eşliğin yer aldığı örneklerde, solo ve eşlik arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Solodan bağımsız eşliğin yer aldığı örneklerde, solo ve eşlik arasında nasıl bir ilişki vardır?

## Yöntem

Araştırmada durum tespitine yönelik betimsel bir yöntem benimsenmiştir. Nitel araştırmaların genel kabul gören bir tanımını yapmanın güç olduğunu belirten Yıldırım, alan yazında birçok araştırmacının böyle bir tanım yapmaktan kaçındığını; bunun nedeninin nitel araştırmanın bir şemsiye kavram olarak kullanılmasından ve değişik disiplinlerle yakından ilişkili birçok kavramın bu şemsiye altında yer alabilecek olmasından kaynaklandığını söylemektedir (1999).

'Etnografi', 'antropoloji', 'durumsal araştırma', 'yorumlayıcı araştırma', 'aksiyon araştırması', 'doğal araştırma', 'tanımlayıcı araştırma', 'teori geliştirme', 'içerik analizi' bu kavramlardan sadece birkaç tanesidir. Tüm bu kavramlar araştırma deseni ve analiz teknikleri açısından birbirlerine benzer yapılarla sahip olduğu için, 'nitel araştırma' bu kavramları içine alan genel bir kavram olarak kabul edilir (Yıldırım, 1999, s. 9).

Bu çalışmada; nitel araştırma şemsiyesi altındaki içerik analizi, genel tarama modeliyle ele alınmıştır. Genel tarama modelini büyük bir evrende, genel bir yargıya ulaşabilmek için seçilmiş bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak açıklayan Karasar, değişkenlerin tür ya da oran olarak ne düzeyde yer aldığını belirlemek amacıyla yapılan araştırma modelini tekil tarama modeli olarak tanımlar (2009).

Çeşitli (nüfus, tarım, endüstri vb.) sayımlar; madde (su, ur vb.) ve daha genelde içerik çözümlenmeleri; ... eğitim, iş, boş zaman vb. durum ve alışkanlıkların saptanması gibi, pek çok alanda, tekil tarama modelleri uygulanabilir (Karasar, 2009, s. 79).

İçerik analizini üç başlık altında gruplayan Çalık ve Sözbilir (2014) betimleyici içerik analizini, konuya ilişkin ele alınan çalışmaların tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada, Klasik ve Romantik dönemdeki piyano eşlikli solo eserlerin eşlik türleri betimleyici içerik analiziyle iki boyutta incelenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Klasik ve Romantik dönemdeki piyano eşlikli solo eserler oluşturmaktadır. Örneklem olarak, evreni temsil edebilecek özellikte rastlantısal olarak seçilmiş 115 eser belirlenmiştir. Tablo 1’de örnekleme yer alan eserler sıralanmıştır.

**Tablo 1.** Örnekleme yer alan eserler

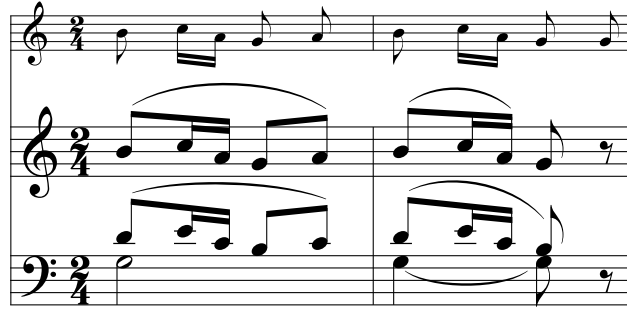
Örn. no	Eser Adı	Katalog no	Besteci
001	Das Rosenband	Z.124/I	Zelter
002	Schäfers Klagelied	Z.124/I	Zelter
003	Lied aus der Ferne	Z.124/I	Zelter
004	Wer kauft Liebes..	Z.124/I	Zelter
005	Die unsichtbare Welt	Z.124/I	Zelter
006	Clärchen	Z.124/I	Zelter
007	Wiedersehen	Z.124/I	Zelter
008	Der Verliebete	Z.124/I	Zelter
009	Ich denke dein	Z.124/I	Zelter
010	Die Betende	Z.124/I	Zelter
011	Opferlied	Z.124/II	Zelter
012	Seufzer des Gefan..	Z.124/II	Zelter
013	Willkommen	Z.124/II	Zelter
014	Sonett	Z.124/II	Zelter
015	Vanitas, vanitatum..	Z.124/II	Zelter
016	Wo gehts Liebchen?	Z.124/II	Zelter
017	Das Veilchen	Z.124/II	Zelter
018	Hochzeitlied	Z.124/II	Zelter
019	Die Spröde	Z.124/II	Zelter
020	Die Bekehrte	Z.124/II	Zelter
021	Die Theilung der..	Z.124/II	Zelter
022	Der Fischer	Z.124/II	Zelter

023	Der Sanger	Z.124/III	Zelter
024	Geistesgruss	Z.124/III	Zelter
025	Der Konig von Tule	Z.124/III	Zelter
026	An den Mond	Z.124/III	Zelter
027	Di Braut am Gestade	Z.124/III	Zelter
028	Berglied	Z.124/III	Zelter
029	Fruhzeitiger Fruh..	Z.124/III	Zelter
030	Stirbt der Fuchs, so..	Z.124/III	Zelter
031	Felicite passee	Z.124/III	Zelter
032	Der Handschuh	Z.124/III	Zelter
033	Die Zufriedenheit	KV.349	Mozart
034	An Die Einsamkeit	KV.391	Mozart
035	Verdankt sei es dem..	KV.392	Mozart
036	Der Zauberer	KV.472	Mozart
037	Die betrogene Welt	KV.474	Mozart
038	Lied der Freiheit	KV.506	Mozart
039	Die Alte	KV.517	Mozart
040	Die Verschweigung	KV.518	Mozart
041	Abendempfindung	KV.523	Mozart
042	Die kleine Spinnerin	KV.531	Mozart
043	Sehnsuchtnach de..	KV.596	Mozart
044	Im Fruhlingsanfang	KV.597	Mozart
045	Bitten	Op. 48	Beethoven
046	Die Liebe des Nach..	Op. 48	Beethoven
047	Vom Tode	Op. 48	Beethoven
048	Die Ehre Gottes aus..	Op. 48	Beethoven
049	Gottes Macht und..	Op. 48	Beethoven
050	Bußlied	Op. 48	Beethoven
051	Urians Reise um die..	Op. 52	Beethoven
052	Feuerfarb	Op. 52	Beethoven
053	Das Liedchen von..	Op. 52	Beethoven
054	Mailed	Op. 52	Beethoven
055	Mollys Abschied	Op. 52	Beethoven
056	Lied	Op. 52	Beethoven
057	Marmotte	Op. 52	Beethoven
058	Das Blumchen Wun..	Op. 52	Beethoven
059	Vor dem Fenster	Op. 14	Brahms
060	Vom verwundeten..	Op. 14	Brahms
061	Murrays Ermordung	Op. 14	Brahms

062	Ein Sonett	Op. 14	Brahms
063	Trennung	Op. 14	Brahms
064	Gang zur Liebsten	Op. 14	Brahms
065	Ständchen	Op. 14	Brahms
066	Sehnsucht	Op. 14	Brahms
067	Sag' an, o lieber..	Op. 27	Schumann
068	Dem roten Röslein..	Op. 27	Schumann
069	Was soll ich sagen!	Op. 27	Schumann
070	Jasminenstrauch	Op. 27	Schumann
071	Nur ein lächelnder..	Op. 27	Schumann
072	Im wunderschönen..	Op. 48	Schumann
073	Aus meinen Tränen..	Op. 48	Schumann
074	Die Rose, die Lilie..	Op. 48	Schumann
075	Wenn ich in deine..	Op. 48	Schumann
076	Ich will meine Seele..	Op. 48	Schumann
077	Im Rhein, im heili..	Op. 48	Schumann
078	Ich grolle nicht	Op. 48	Schumann
079	Und wüßten's die Bl..	Op. 48	Schumann
080	Das ist ein Flöten..	Op. 48	Schumann
081	Hör' ich das Liedc..	Op. 48	Schumann
082	Ein Jüngling liebt e..	Op. 48	Schumann
083	Am leuchtenden So..	Op. 48	Schumann
084	Allnächtlich im Tra..	Op. 48	Schumann
085	Aus alten Märchen	Op. 48	Schumann
086	Die alten, bösen Li..	Op. 48	Schumann
087	Życzenie	Op. 74	Chopin
088	Wiosna	Op. 74	Chopin
089	Smutna Rzeka	Op. 74	Chopin
090	Hulanka	Op. 74	Chopin
091	Gdzie Lubi	Op. 74	Chopin
092	Precz z moich oczu!	Op. 74	Chopin
093	Posel	Op. 74	Chopin
094	Śliczny Chłopiec	Op. 74	Chopin
095	Melodya	Op. 74	Chopin
096	Wojak	Op. 74	Chopin
097	Dwojaki koniec	Op. 74	Chopin
098	Moja piessczotka	Op. 74	Chopin
099	Niema czego trzeba	Op. 74	Chopin
100	Pierścień	Op. 74	Chopin

101	Narzewczony	Op. 74	Chopin
102	Piosnka Litewska	Op. 74	Chopin
103	Śpiew grobowy	Op. 74	Chopin
104	Frage	Op. 9	Mendelssohn
105	Geständniss	Op. 9	Mendelssohn
106	Wartend	Op. 9	Mendelssohn
107	Im Frühling	Op. 9	Mendelssohn
108	Im Herbst	Op. 9	Mendelssohn
109	Scheidend	Op. 9	Mendelssohn
110	Sehnsucht	Op. 9	Mendelssohn
111	Frühlingsglaube	Op. 9	Mendelssohn
112	Ferne	Op. 9	Mendelssohn
113	Verlust	Op. 9	Mendelssohn
114	Entsagung	Op. 9	Mendelssohn
115	Die Nonne	Op. 9	Mendelssohn

Solo parti ve piyano eşliği arasındaki ilişkinin sorgulanması amacıyla Klasik dönemden üç bestecinin 58, Romantik dönemden dört bestecinin 57 eseri seçilmiştir. Örnekteki eserlerin analizinde, eşlik türünün kullanılma çeşitliliği ölçü bazında incelenmiştir. Örneğin şekil 6'da eserin 13-14. ölçülerinde *soloya bağımlı* piyano eşliğini kullanan Mozart; şekil 7'de aynı eserin 19-22. ölçülerinde *solodan bağımsız* eşlik türüyle devam eder. Dolayısıyla 42 numaralı örneklem olarak değerlendirilen bu eser, araştırmanın *bulgular* başlığında hem birinci alt problemin hem de ikinci alt problemin tablolarında ayrı ayrı yer almıştır.



Şekil 6. W.A. Mozart, KV531, 13-14. ölçüler (Soloya bağımlı piyano eşliği örneği)

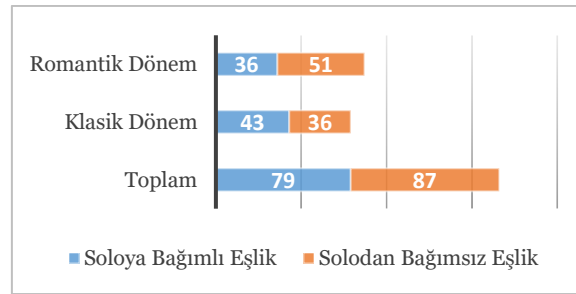


Şekil 7. W.A. Mozart, KV531, 19-22. ölçüler (Solodan bağımsız piyano eşliği örneği)

Verilerin sınıflandırması sırasında yukarıdaki örnekte olduğu gibi iki farklı eşlik türünü içeren eserler aynı şekilde değerlendirilmiştir

## Bulgular

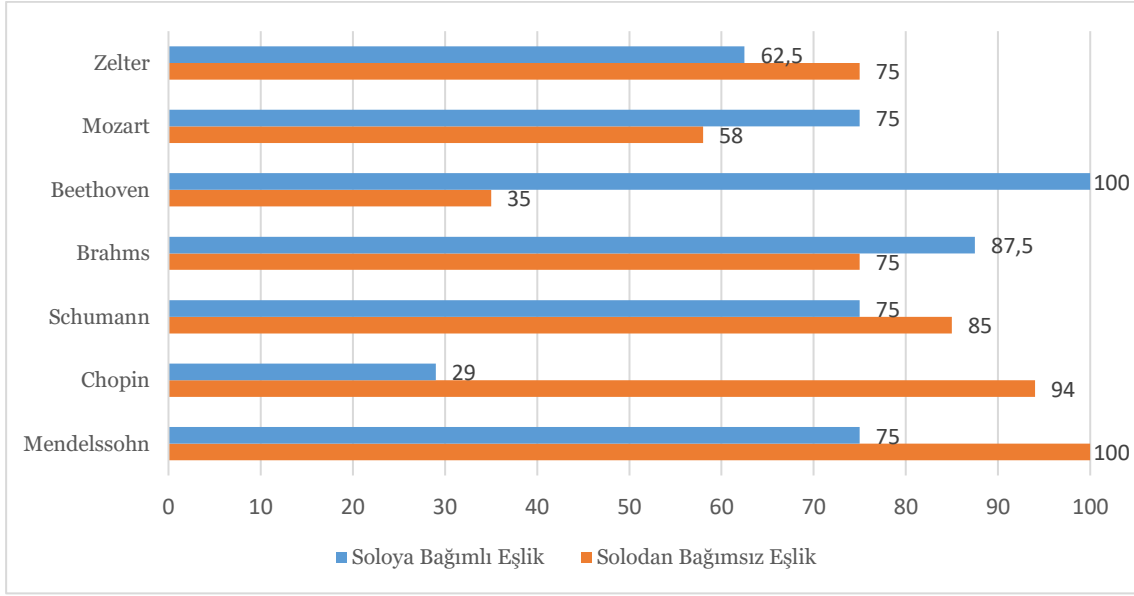
Araştırmada, *Klasik ve Romantik dönem eserlerinde piyano eşliğinin solo partiyle olan ilişkisi, eşlik türü açısından hangi çeşitlerde karşımıza çıkar?* sorusuna yanıt aranmıştır. İncelenen eserlerin soloya bağımlı ve solodan bağımsız piyano eşliği kullanımını açısından dağılımı Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Eşlik türlerinin dağılımı

Araştırmanın birinci alt probleminde *İncelenen eserlerde soloya bağımlı ve solodan bağımsız eşlik kullanımı ne düzeydedir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Örnekleme yer alan 115 eserin 79’unda soloya bağımlı, 87’sinde solodan bağımsız piyano eşliği kullanılmıştır. Sayısal değerler birbirine yakın olmakla birlikte, solodan bağımsız piyano eşliğine daha fazla yer verildiği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde *Klasik ve Romantik dönemde görülme sıklığı açısından soloya bağımlı ve solodan bağımsız eşlik kullanımının dağılımı nasıldır?* sorusuna yanıt aranmıştır. Klasik dönemden seçilmiş olan 58 eserin 43’ünde soloya bağımlı, 36’sında solodan bağımsız piyano eşliği; Romantik dönemden seçilmiş olan 57 eserin 36’sında soloya bağımlı, 51’inde solodan bağımsız piyano eşliği kullanılmıştır. Klasik dönemden seçilen eserlerde soloya bağımlı eşliğin, Romantik dönemden seçilen eserlerde de solodan bağımsız eşliğin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Müzik dönemleri açısından yapılmış olan bu karşılaştırmanın, seçilmiş olan besteciler açısından ne düzeyde çeşitlendiği Grafik 2’de sunulmuştur.



**Grafik 2.** Eşlik kullanımının bestecilere göre dağılımı

Klasik dönemden seçilmiş eserlerde soloya bağımlı piyano eşliğine daha fazla yer verildiği, bu doğrultuda Mozart'ın ve Beethoven'ın ağırlıklı olarak bu eşlik tarzını tercih ettiği görülmüştür. Ancak Zelter, Klasik dönemde solodan bağımsız piyano eşliğine daha çok ağırlık vermesiyle diğer bestecilerden ayrılır. Mozart incelenen eserlerinin %75'inde soloya bağımlı, %58'inde solodan bağımsız eşliğe; Beethoven incelenen eserlerinin %100'ünde soloya bağımlı, %35'inde solodan bağımsız eşliğe yer verir.

Romantik dönemden seçilmiş eserlerde solodan bağımsız piyano eşliğine daha fazla yer verildiği, bu doğrultuda Schumann, Chopin ve Mendelssohn'un ağırlıklı olarak bu eşlik tarzını tercih ettiği görülmüştür. Ancak Brahms, Romantik dönemde soloya bağımlı piyano eşliğine daha çok ağırlık vermesiyle diğer bestecilerden ayrılır. Schumann incelenen eserlerinin %75'inde soloya bağımlı, %85'inde solodan bağımsız eşliğe; Chopin incelenen eserlerinin %29'unda soloya bağımlı, %94'ünde solodan bağımsız eşliğe; Mendelssohn incelenen eserlerinin %75'inde soloya bağımlı, %100'ünde solodan bağımsız eşliğe yer verir.

Aşağıdaki başlıklarda; araştırmanın alt problemleri açısından örnekleme yer alan eserlerde soloya bağımlı ve solodan bağımsız eşlik kullanımını gösteren tablolar ve eserlerdeki eşlik kullanımına yönelik nota örnekleri yer almaktadır

### Soloya bağımlı eşlik kullanımı

Araştırmanın üçüncü alt probleminde *Soloya bağımlı eşliğin yer aldığı örneklerde, solo ve eşlik arasında nasıl bir ilişki vardır?* sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 2'de soloya bağımlı piyano eşliğinin kullanıldığı eserler sıralanmıştır.



**Tablo 2.** Soloya bağımlı eşlik kullanımı

Örn. no	Eser Adı	Katalog no	Besteci
003	Lied aus der Ferne	Z.124/I	Zelter
005	Die unsichtbare Welt	Z.124/I	Zelter
008	Der Verliebete	Z.124/I	Zelter
010	Die Betende	Z.124/I	Zelter
011	Opferlied	Z.124/II	Zelter
012	Seufzer des Gefan..	Z.124/II	Zelter
014	Sonett	Z.124/II	Zelter
015	Vanitas, vanitatum..	Z.124/II	Zelter
016	Wo gehts Liebchen?	Z.124/II	Zelter
017	Das Veilchen	Z.124/II	Zelter
018	Hochzeitlied	Z.124/II	Zelter
022	Der Fischer	Z.124/II	Zelter
024	Geistesgruss	Z.124/III	Zelter
025	Der König von Tule	Z.124/III	Zelter
027	Di Braut am Gestade	Z.124/III	Zelter
028	Berglied	Z.124/III	Zelter
029	Frühzeitiger Früh..	Z.124/III	Zelter
030	Stirbt der Fuchs, so..	Z.124/III	Zelter
031	Félicité passée	Z.124/III	Zelter
032	Der Handschuh	Z.124/III	Zelter
034	An Die Einsamkeit	KV.391	Mozart
035	Verdankt sei es dem..	KV.392	Mozart
036	Der Zauberer	KV.472	Mozart
037	Die betrogene Welt	KV.474	Mozart
039	Die Alte	KV.517	Mozart
040	Die Verschweigung	KV.518	Mozart
042	Die kleine Spinnerin	KV.531	Mozart
043	Sehnsuchtnach de..	KV.596	Mozart
044	Im Frühlingsanfang	KV.597	Mozart
045	Bitten	Op. 48	Beethoven
046	Die Liebe des Näch..	Op. 48	Beethoven
047	Vom Tode	Op. 48	Beethoven
048	Die Ehre Gottes aus..	Op. 48	Beethoven
049	Gottes Macht und..	Op. 48	Beethoven
050	Bußlied	Op. 48	Beethoven
051	Urians Reise um die..	Op. 52	Beethoven
052	Feuerfarb	Op. 52	Beethoven

053	Das Liedchen von..	Op. 52	Beethoven
054	Mailed	Op. 52	Beethoven
055	Mollys Abschied	Op. 52	Beethoven
056	Lied	Op. 52	Beethoven
057	Marmotte	Op. 52	Beethoven
058	Das Blümchen Wun..	Op. 52	Beethoven
059	Vor dem Fenster	Op. 14	Brahms
060	Vom verwundeten..	Op. 14	Brahms
061	Murrays Ermordung	Op. 14	Brahms
062	Ein Sonett	Op. 14	Brahms
063	Trennung	Op. 14	Brahms
064	Gang zur Liebsten	Op. 14	Brahms
066	Sehnsucht	Op. 14	Brahms
067	Sag' an, o lieber..	Op. 27	Schumann
068	Dem roten Röslein..	Op. 27	Schumann
069	Was soll ich sagen!	Op. 27	Schumann
071	Nur ein lächelnder..	Op. 27	Schumann
072	Im wunderschönen..	Op. 48	Schumann
073	Aus meinen Tränen..	Op. 48	Schumann
074	Die Rose, die Lilie..	Op. 48	Schumann
075	Wenn ich in deine..	Op. 48	Schumann
076	Ich will meine Seele..	Op. 48	Schumann
077	Im Rhein, im heili..	Op. 48	Schumann
078	Ich grolle nicht	Op. 48	Schumann
079	Und wüßten's die Bl..	Op. 48	Schumann
084	Allnächtlich im Tra..	Op. 48	Schumann
085	Aus alten Märchen	Op. 48	Schumann
086	Die alten, bösen Li..	Op. 48	Schumann
088	Wiosna	Op. 74	Chopin
097	Dwojaki koniec	Op. 74	Chopin
101	Narzeczoney	Op. 74	Chopin
102	Piosnka Litewska	Op. 74	Chopin
103	Śpiew grobowy	Op. 74	Chopin
104	Frage	Op. 9	Mendelssohn
105	Geständniss	Op. 9	Mendelssohn
107	Im Frühling	Op. 9	Mendelssohn
108	Im Herbst	Op. 9	Mendelssohn
110	Sehnsucht	Op. 9	Mendelssohn
111	Frühlingsglaube	Op. 9	Mendelssohn

112	Ferne	Op. 9	Mendelssohn
113	Verlust	Op. 9	Mendelssohn
114	Entsagung	Op. 9	Mendelssohn

Örneklemdaki 115 eserin 72'sinde soloya bağımlı piyano eşliğine yer verildiği görülmüştür. Aşağıda, bu eşlik tarzının kullanıldığı nota örnekleri sıralanmıştır.



Şekil 8. Zelter, Z.124/III, Der König von Tule, 1-4. ölçüler

Şekil 8'de, eşliğin sol el partisi ile solistin melodisi ünison paraleliyle ilerler. Eşliğin sağ el partisinde de blok akorlar yer alır. Piyano partisi solo melodiyi birebir duyurmakta ve armonik olarak uygun akorlarla eseri çoksenslendirmektedir.



Şekil 9. Mozart, KV.472, Der Zauberer, 11-12. ölçüler

Şekil 9'da eşliğin sağ el partisi hem solistin melodisini hem de akor seslerini duyurur. Bu ilerleyiş sırasında solo partide prozodi gereği yapılan ritmik bölünmeler yer alır. Eşliğin sol el partisinde de solo melodiye karşı bestelenmiş olan bir bas ezgisi vardır.



Şekil 10. Beethoven, op. 52, Lied, 4-6. ölçüler

Şekil 10'da eşliğin sağ el partisi ile solistin melodisi ünison paraleliyle ilerler. Eşliğin sol el partisinde de 16'lık süre değerinde figürlerle kırılmış akorlar yer alır.



Şekil 11. Brahms, Op.14, Gang zur Liebsten, 1-2. ölçüler

Şekil 11'de eşliğin sağ el partisi solo melodiyi birebir duyurur. Brahms'ın bu eşliğinde sol el partisi, kırılmış akorlar yerine solo melodiye karşı bestelenmiş olan iki sesli bir bas ezigisi olarak duyulur.



Şekil 12. Schumann, Op.27, Sag' an, o lieber Vogel, 1-3. ölçüler

Şekil 12'de diğer örneklerden farklı olarak Schumann, eşliğin hem sağ hem de sol el partisinde solistin melodisini duyurur.



Şekil 13. Chopin, Op.74, Wiosna, 1-4. ölçüler

Chopin'in soloya bağımlı piyano eşliğini kullandığı şekil 13'te örneklenen eserde, eşliğin sağ el partisi ile solistin melodisi ünison paraleliyle ilerler. Eşliğin sol el partisindeyse tonik pedali üzerinde, 8'lik süre değerinde figürlerle kırılmış akorlar duyurulmaktadır.



Şekil 14. Mendelssohn, Op.9, Frage, 6-8. ölçüler

Şekil 14'te örneklenen eserde, eşliğin sağ el partisi üç sesli blok akorlarla ilerler. Bu ilerleyişte kullanılan akorlar aynı zamanda solistin melodisini ünison paraleliyle duyurur. Eşliğin sol el partisinde de solo melodiye karşı bestelenmiş, oktavlarla katlanmış bir bas ezgisi duyurulur.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi soloya bağımlı piyano eşliği, solistin melodisini eşliğin sağ el partisinde aynı şekilde duyurur. Bu sırada eşliğin sol el partisi armonik bir destek olma görevini, uygun figürlerle kırılmış akorlarla ya da solo melodiye karşı duyurulan bir bas ezgisiyle yerine getirir. Şekil 8'de Zelter, solo melodiye sağ el partisi yerine sol el partisinde; Şekil 13'te Schumann solo melodiye hem sağ hem de sol el partilerinde duyurmasıyla, diğer bestecilerden ayrılmaktadır.

### Solodan bağımsız eşlik kullanımı

Araştırmanın dördüncü alt probleminde *Solodan bağımsız eşliğin yer aldığı örneklerde, solo ve eşlik arasında nasıl bir ilişki vardır?* sorusuna yanıt aranmıştır. Tablo 3'te örnekleme yer alan solodan bağımsız piyano eşliğinin kullanıldığı eserler sıralanmıştır.

Tablo 3. Solodan bağımsız eşlik kullanımı

Örn. no	Eser Adı	Katalog no	Besteci
001	Das Rosenband	Z.124/I	Zelter
002	Schäfers Klagelied	Z.124/I	Zelter
003	Lied aus der Ferne	Z.124/I	Zelter
004	Wer kauft Liebes..	Z.124/I	Zelter
005	Die unsichtbare Welt	Z.124/I	Zelter
006	Clärchen	Z.124/I	Zelter
007	Wiedersehen	Z.124/I	Zelter
010	Die Betende	Z.124/I	Zelter
011	Opferlied	Z.124/II	Zelter
012	Seufzer des Gefan..	Z.124/II	Zelter
013	Willkommen	Z.124/II	Zelter
014	Sonett	Z.124/II	Zelter
016	Wo gehts Liebchen?	Z.124/II	Zelter
017	Das Veilchen	Z.124/II	Zelter
018	Hochzeitlied	Z.124/II	Zelter

019	Die Spröde	Z.124/II	Zelter
020	Die Bekehrte	Z.124/II	Zelter
021	Die Theilung der..	Z.124/II	Zelter
023	Der Sänger	Z.124/III	Zelter
024	Geistesgruss	Z.124/III	Zelter
026	An den Mond	Z.124/III	Zelter
027	Di Braut am Gestade	Z.124/III	Zelter
028	Berglied	Z.124/III	Zelter
032	Der Handschuh	Z.124/III	Zelter
033	Die Zufriedenheit	KV.349	Mozart
036	Der Zauberer	KV.472	Mozart
037	Die betrogene Welt	KV.474	Mozart
038	Lied der Freiheit	KV.506	Mozart
039	Die Alte	KV.517	Mozart
041	Abendempfindung	KV.523	Mozart
042	Die kleine Spinnerin	KV.531	Mozart
045	Bitten	Op. 48	Beethoven
048	Die Ehre Gottes aus..	Op. 48	Beethoven
049	Gottes Macht und..	Op. 48	Beethoven
050	Bußlied	Op. 48	Beethoven
054	Mailed	Op. 52	Beethoven
059	Vor dem Fenster	Op. 14	Brahms
060	Vom verwundeten..	Op. 14	Brahms
061	Murrays Ermordung	Op. 14	Brahms
062	Ein Sonett	Op. 14	Brahms
063	Trennung	Op. 14	Brahms
065	Ständchen	Op. 14	Brahms
067	Sag' an, o lieber..	Op. 27	Schumann
069	Was soll ich sagen!	Op. 27	Schumann
070	Jasminenstrauch	Op. 27	Schumann
071	Nur ein lächelnder..	Op. 27	Schumann
072	Im wunderschönen..	Op. 48	Schumann
074	Die Rose, die Lilie..	Op. 48	Schumann
075	Wenn ich in deine..	Op. 48	Schumann
076	Ich will meine Seele..	Op. 48	Schumann
077	Im Rhein, im heili..	Op. 48	Schumann
078	Ich grolle nicht	Op. 48	Schumann
079	Und wüßten's die Bl..	Op. 48	Schumann
080	Das ist ein Flöten..	Op. 48	Schumann

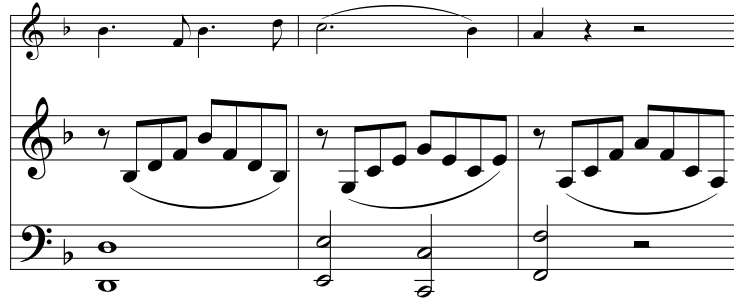
081	H�r' ich das Liedc..	Op. 48	Schumann
082	Ein Jüngling liebt e..	Op. 48	Schumann
083	Am leuchtenden So..	Op. 48	Schumann
085	Aus alten M�rchen	Op. 48	Schumann
086	Die alten, bösen Li..	Op. 48	Schumann
087	Życzenie	Op. 74	Chopin
089	Smutna Rzeka	Op. 74	Chopin
090	Hulanka	Op. 74	Chopin
091	Gdzie Lubi	Op. 74	Chopin
092	Precz z moich oczu!	Op. 74	Chopin
093	Poseł	Op. 74	Chopin
094	Śliczny Chłopiec	Op. 74	Chopin
095	Melodya	Op. 74	Chopin
096	Wojak	Op. 74	Chopin
097	Dwojaki koniec	Op. 74	Chopin
098	Moja piesczotka	Op. 74	Chopin
099	Niema czego trzeba	Op. 74	Chopin
100	Pierścien	Op. 74	Chopin
101	Narzeczony	Op. 74	Chopin
102	Piosnka Litewska	Op. 74	Chopin
103	Śpiew grobowy	Op. 74	Chopin
104	Frage	Op. 9	Mendelssohn
105	Gest�ndniss	Op. 9	Mendelssohn
106	Wartend	Op. 9	Mendelssohn
107	Im Frühling	Op. 9	Mendelssohn
108	Im Herbst	Op. 9	Mendelssohn
109	Scheidend	Op. 9	Mendelssohn
110	Sehnsucht	Op. 9	Mendelssohn
111	Frühlingsglaube	Op. 9	Mendelssohn
112	Ferne	Op. 9	Mendelssohn
113	Verlust	Op. 9	Mendelssohn
114	Entsagung	Op. 9	Mendelssohn
115	Die Nonne	Op. 9	Mendelssohn

 rneklerdeki 115 eserin 87'sinde solodan bağımsız piyano eşliğine yer verildiği g r lm şt r. Aşağıda, bu eşlik tarzının kullanıldığı nota örnekleri sıralanmıştır.



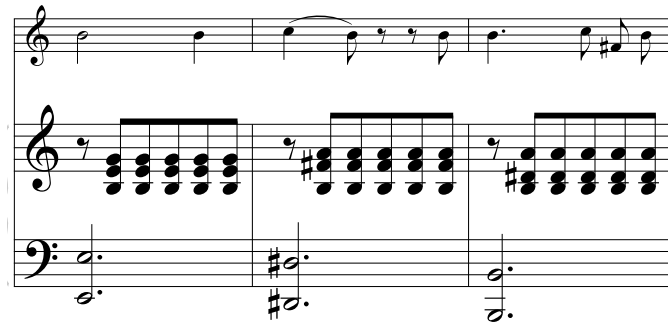
Şekil 15. Zelter, Z.124/II, *Das Veilchen*, 16-18. ölçüler

Şekil 15'te, eşliğin sağ el partisi solistin melodisinden bağımsız olarak 8'liklerle kırılmış akorları duyurur. Eşliğin sol elinde de solo partiye karşı bestelenmiş olan bir bas ezgisi vardır. Eserde eşlikten bağımsız olarak sadece solist tarafından duyurulan bir *solo melodi* vardır.



Şekil 16. Mozart, KV.523, *Abendempfindung*, 5-7. ölçüler

Mozart'ın bu örneğinde, yukarıda Zelter'in örneğinde olduğu gibi eşliğin sağ el partisi 8'liklerle kırılmış akorları duyurur. Eşliğin sol el partisinde de solo melodiye karşı bestelenmiş, oktavlarla katlanmış bir bas ezgisi yer alır. Şekil 16'da da eşlikten bağımsız olarak sadece solist tarafından duyurulan bir *solo melodi* vardır.



Şekil 17. Beethoven, op. 52, *Bußlied*, 16-18. ölçüler

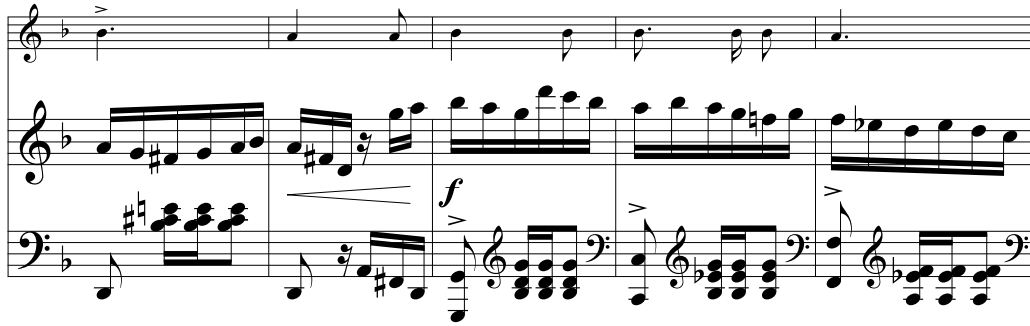
Beethoven'dan seçilmiş bu örnekte de Mozart ve Zelter'in kullanımına benzer şekilde, eşliğin sağ eli akorlarla armonik desteği duyururken, eşliğin sol el partisinde oktavlarla katlanmış bir bas ezgisi yer alır. Şekil 17'de sadece solistin duyurduğu eşlikten bağımsız bir *solo melodi* vardır.





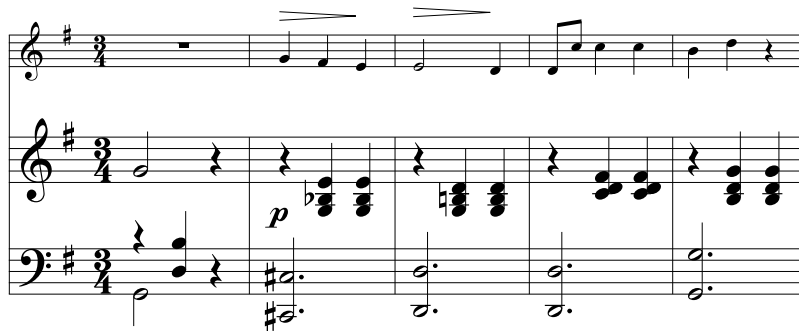
Şekil 18. Brahms, Op.14, Ständchen, 17-20. ölçüler

Şekil 18'de Brahms'ın, eşliğin sağ el partisinde blok akorları duyururken, eşliğin sol el partisinde dominant pedalini kullandığı görülmektedir.



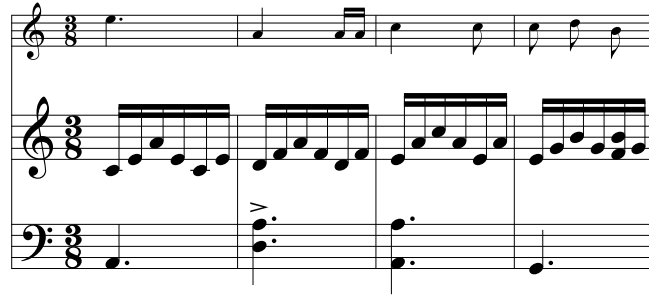
Şekil 19. Schumann, Op.48, Das ist ein Flöten und Geigen, 57-61. ölçüler

Şekil 19'da eşliğin sağ el partisi, solodan bağımsız ayrı bir melodiyi yani solist tarafından duyurulan *solo melodi* karşısında kendi *solo melodisini* seslendirir. Eşliğin sol el partisindeyse ölçü sisteminin birim vuruşlarını sergileyen bir ritmik yapıyla yinelenen blok akorlar yer alır. Eşliğin sol el partisi yerine sağ el partisinde solodan bağımsız bir melodiyi duyurmasıyla Schumann yukarıdaki örneklerden ayrılır.



Şekil 20. Chopin, Op.74, Życzenie, 8-12. ölçüler

Chopin'in solodan bağımsız piyano eşliğini kullandığı şekil 20'de örneklenen eserde de eşliğin sağ el partisi blok akorları duyurur. Eşliğin sol el partisinde de solo melodiye karşı bestelenmiş, oktavlarla katlanmış bir bas ezgisi yer alır.



**Şekil 21.** Mendelssohn, Op.9, Die Nonne, 7-10. ölçüler

Benzer şekilde bu örnekte de eşlikten bağımsız olarak sadece solist tarafından duyurulan bir *solo melodi* vardır. Eşliğin sağ el partisi 16'lıklarla kırılmış akorları duyururken, eşliğin sol el partisinde solo melodiye karşı bestelenmiş bir bas ezgisi yer alır.

Araştırma kapsamında incelenen eserlerde, solodan bağımsız piyano eşliğinin genellikle sağ el partisinde armonik desteğin duyurulduğu blok ya da kırılmış akorlarla, sol el partisinde de solo melodiye karşı duyurulan bir bas ezgisiyle kullanıldığı görülür. Şekil 19'da incelenen Schumann'ın eseri ise piyano eşliğinin sağ el partisinde eser boyunca yer verilen başka bir solo melodiye duyurur. Piyanonun soloya yardımcı bir çalgı olma görevi, giderek kendi rengini ortaya koyan bir solist özelliği kazanır. Bu kullanımda Schumann, piyanoyu bir eşlik çalgısı olmaktan çok bir solist göreviyle öne çıkarır. Yukarıda sıralanan solodan bağımsız piyano eşliğinin incelendiği örneklerde hem solist hem de piyano karşılıklı olarak birbirlerini tamamlamakta, armonik olarak birbirlerini desteklemektedir. Diğer bir deyişle birbirinden bağımsız iki çalgının birlikteliğiyle oluşan bir düeti duyurmaktadır.

## Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada; piyano eşliğinin solo partiyle ilişkisi, Klasik dönem ve Romantik dönemden seçilen *lied* örneğinde karşılaştırılmıştır. Klasik dönemde gelişimini sürdüren bir çalgı olarak piyano, soloya bağımlı eşlikle yani soloyu aynı şekilde duyurma göreviyle öne çıkar. Beethoven'ın incelenen tüm eserlerinde piyanoyu bu amaçla görevlendirdiği görülmüştür. Mozart, tüm eserlerinde olmasa da büyük oranda bu eşlik tarzına yer verir. Romantik dönemde piyano üretiminde yaşanan teknolojik gelişmeler, daha dayanıklı materyallerin (örneğin ahşap şase yerine çelik şase) kullanılmasına yol açar. Bu gelişim, piyanonun daha zengin tonları duyurabilmesini sağlar. Müziğin, daha duygusal ve kişisel bir ifade arayışına yöneldiği Romantik dönemde, piyano da bu değişime paralel olarak kendine özgü bir karakter geliştirir. Piyano, duygusal ifadenin yoğunlaştığı, klasik dönemdeki sınırlamalardan kurtulmuş ve bestecilerin daha kişisel bir ifade için geniş bir alan bulduğu bir enstrüman haline gelmiştir. Araştırma kapsamında incelenen Romantik dönem eserlerinde bu gelişimin bir yansıması olarak, piyano eşliğinin solodan daha bağımsız melodik hareketlerine yer verilmiştir. Bu genel sonuçla birlikte, Klasik dönemde Zelter'in, Romantik dönemde de Brahms'ın farklı kullanımları görülmüştür.

Soloya bağımlı piyano eşliğinde, eşlik partilerinin iki farklı şekilde serildiği görülmüştür. İlkinde; eşliğin sağ el partisi solo melodiye birebir duyurur, sol el partisinde de blok ya da kırılmış akorlar yer alır. İkincisinde; eşliğin sağ el partisi solo melodiye ve akor seslerini birlikte duyururken, sol el partisinde soloya karşı bir bas melodisi ya da akor sesleri yer alır. Genel kullanımdan farklı olarak Zelter ve Schumann'ın, piyano eşliğinin sol el partisinde solo melodiye duyurduğu görece az sayıda örnekler de vardır. Piyano eşliğinin solo melodiden bağımsız hareketi, genellikle eşliğin sol el partisinde soloya karşı bir bas melodisi, sağ el partisinde de blok ya da kırılmış akorlarla karşımıza çıkar. Bu yaygın

kullanımdan farklı olarak, Schumann'ın piyanoyu *eşlik çalgısı* sınırlamasının dışına çıkardığı, adeta şan eşlikli piyano eseri olarak tanımlanabilecek düzeyde özgürleştirdiği eserler bulunmaktadır. Schumann'ın incelenen eserlerinde, diğer bestecilerden farklı olarak eşlik partisinde solistten bağımsız bir solo melodi duyurulur.

Piyano eşliğinin konu edildiği araştırmalarda, eşliğin müzik performansı üzerindeki etkisiyle ilgili olumlu görüşlerin (Hale, 1976; Atterbury & Silcox, 1993; Zhang, 2016; Ozer & Üstün, 2020) yanı sıra deşifre becerisini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin (English, 1985; Guelker-Cone, 1998) bulgular da yer alır. Soloya bağımlı ya da solodan bağımsız eşlik tarzlarının karşılaştırıldığı bu araştırmanın sonuçları, eşlik desteğiyle başarının arttığı ya da azaldığı durumların tespit edildiği araştırma sonuçlarıyla oldukça yakından ilişkilidir. Anılan araştırmalardan sadece Hale (1976)'in soloya bağımlı eşliği müzikal performansın gelişimi için önemli bir eğitim aracı olarak öne çıkardığı görülür. Soloya bağımlı piyano eşliğinin, yani eşliğin sağ el partisinin solo melodiyi duyurduğu, eşliğin sol el partisinden de armonik bir destek oluşturduğu bu eşlik tarzının müzikal performansın gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu Hale (1976)'in deneysel çalışmalarıyla desteklenmektedir. English (1985)'in piyano eşlikli çalışmaların deşifre becerisi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koyan araştırmasında, *hangi müzikal dönemden ve hangi türde piyano eşliğine sahip eserlere yer verildiğine göre eşlik desteğinin olumsuz etkisi bir ölçüde kontrol edilebilir.*

Eşlik değişkeninin ne düzeyde etkili olduğunu sorgulayan, müzik performansı sırasında soloya bağımlı ve solodan bağımsız eşlik kullanımının karşılaştırılmasına olanak sağlayacak nitel araştırmalarla daha detaylı bulgular elde edilebilir. Piyano eşlikli *vokal solo* eserlerin incelendiği bu araştırma bulgularının, piyano eşlikli *solo çalgı (yaylı, üfleli vb.)* eserlerinin inceleneceği araştırma bulgularıyla karşılaştırılması, bestecilerin soloya bağımlı ve solodan bağımsız eşlik kullanımına daha geniş bir çerçevede ışık tutacaktır.

### Kaynakça

- Apel, W. (1950). *Harvard dictionary of music*. Cambridge: Harvard University Press.
- Artaç, A. (2012). Operaların piyano eşliklerinin yorumlanması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (23), 227-242.
- Atterbury, B. W. & Silcox, L. (1993). The effect of piano accompaniment on kindergartners' developmental singing ability. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 40-47.
- Bach, J. S. (1860). *Bach-Gesellschaft Ausgabe, Band 9*. (Ed. Wilhem Rust). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Beethoven, L. v. (1863). *Acht gesänge und lieder, Op. 52*. (Ed. Max Unger). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Beethoven, L. v. (1863). *Sechs lieder Op. 48*. (Ed. Max Unger). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Brahms, J. (1926). *Lieder und romanzen Op. 14*. (Ed. Eusebius Mandyczewski). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Chopin, F. (1880). *Polnische lieder für eine singstimme mit begleitung des pianoforte, Op. 74*. (Ed. Gustawa Gebethner). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38 doi: 10.15390/EB.2014.3412
- English, W. H. (1985). *The relative effectiveness of the amount of piano accompaniment in beginning strings class instruction*, University of Houston, Doctoral Dissertation, Houston.

- Guelker-Cone, L. (1998). The unaccompanied choral rehearsal. *Music Educators Journal*. 85(2), 17-22. doi: 10.2307/3399167
- Hale, M. R. (1976). *An experimental study of the comparative effectiveness of harmonic and melodic accompaniment in singing as it relates to the development of a sense of tonality*, State University of New York, Ph.D Dissertation, Buffalo.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mendelssohn Bartholdy, F. (1877). *12 lieder, op.9*. (Ed. Julius Rietz). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Mozart, W. A. (1877). *Mozarts werke, serie VII: lieder und kanons*. (Ed. Gustav Nottebohm). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Mozart, W. A. (1879). *Mozarts werke, serie VIII: sonaten und variationen für pianoforte und violine*. (Ed. Eduard Reeser). Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Ozer, B. & Üstün E. (2020). Effects of piano accompaniment on instrument training habits and performance self-efficacy belief in flute education. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(3), 412-422. doi: 10.18844/cjes.v%vi%i.4906
- Roberge, M. A. (1993). From orchestra to piano: major composers as authors of piano reductions of other composers' works. *Notes, Second Series*, 49(3), 925-936. doi: 10.2307/898925
- Vilar, J. M. P. & Grau, L. V. (2020). Vocal piano accompaniment: a constant research towards emancipation (2). *English Language, Literature & Culture*, 5(1), 25-35. doi: 10.11648/j.ellc.20200501.13
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 7-17.
- Zhang, Z. (2016). "The function of piano accompaniment in chorus teaching", *Advances in Social Science, Education and Humanities Research: Proceedings of the ICCSSH 2016*, 291-294, doi: 10.2991/iccssh-16.2016.73

## 48. Özgün baskıda tipo baskı makinalarının kullanımı

Alper Raif İPEK<sup>1</sup>

**APA:** İpek, A. R. (2023). Özgün baskıda tipo baskı makinalarının kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 811-827. DOI: 10.29000/rumelide.1342243.

### Öz

Yazının gelişimiyle bilgi kaydedilebilir ve iletilebilir olmuştur. Uygun olan her malzeme yazmak için kullanılmıştır. Parşömen katlanabilen yapısıyla kitabın atası olmuştur. El yazmasının zahmetli, hünerli, maliyetli ve yavaş süreçli bir çözümlü oluşu baskının doğmasında etkindir. Kâğıt üzerine ilk baskı örnekleri tahta kalıplar yoluyla Uzak Doğu'da gerçekleştirilmesine rağmen Almanya'da Johannes Gutenberg, hareketli hurufat ve baskı presini geliştirerek baskıda devrim yapmıştır. Kurşun alaşım harflerin tek tek ve yan yana dizilerek kalıp oluşturulduğu tipo baskı sisteminde baskı işi bittikten sonra kalıplar bozularak harfler kasalardaki yerlerine geri dağıtılmaktadır. Uzun süren baskı öncesi ve baskı sonrası süreçlerini hızlandırmak için birçok geliştirme yapılmasına rağmen tipo baskı masaüstü yayıncılıkta bilgisayar sistemlerinin kullanılmaya başlamasıyla yerini ofset ve sayısal baskıya terk etmiştir. Âtıl durumdaki eski tipo baskı makinaları ve donanımlarını günümüzde sanatçılar özgün baskıda, grafik tasarımcılar iş üretiminde ve okullar tipografi ve grafik eğitiminde kullanılmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılan bu çalışmanın amacı tipo baskı makinası ile çalışan güncel birçok sanatçının özgün baskı alanındaki çıktılarını araştırarak geçmişten günümüze alan ile ilgili bir inceleme yapmaktır. Tarihsel süreç içerisinde tipo baskının dönüşümü ve tipo baskı makinası ile özgün baskı alanında üretim yapan birçok atölye incelenmiş, konuya dair literatür araştırması yapılarak sürecin karşılaştırılması ile bir değerlendirme ortaya çıkarılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Tipografi, özgün baskı, tipo baskı, grafik tasarım, matbaa.

## Using letterpress press machines in print making

### Abstract

With the development of writing, information can be recorded and transmitted. Every suitable material was used for writing. Parchment became the ancestor of today's book with its foldable nature. The fact that the manuscript is a difficult, ingenious, costly and slow process solution is the factor in the emergence of printing. Although the first examples of printing on paper were made in the Asia by means of wooden templates, Johannes Gutenberg in Germany revolutionized printing by developing the movable type and printing press. In the letterpress printing system, where the lead alloy types are lined up one by one and side by side, after the printing work is finished, the templates are broken, and the letters are distributed back to their places in the cases. Although many developments have been made to speed up the long-lasting prepress and postpress processes, letterpress printing has been replaced by offset and digital printing with the use of computers in desktop publishing. The old letterpress printing machines and equipment, which are inactive, are used by artists in printmaking, graphic designers in production and schools in typography and graphic education. The aim of this study, which makes use of qualitative research methods, is to

<sup>1</sup> Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, (Konya, Türkiye), alperipek@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-6842-2478 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342243]

examine the printouts of many contemporary artists working with letterpress machines in the field of printmaking and to make an examination of the field from the past to the present. The transformation of letterpress printing in the historical process and many workshops that produce in the field of printmaking with letterpress machine have been examined, literature research on the subject has been made and an assessment has been revealed by comparing the process.

**Keywords:** Typography, printmaking, letterpress, graphic design, printing

## 1. Giriş

Yazının gelişimi uygarlık tarihinin de başlangıcı olarak kabul edilir. Avcı toplayıcı toplumdan yerleşik topluma geçişin getirdiği kurallar bütünü sesli ve görsel iletişimi yetersiz bıraktığı noktada kuralların ve günlük hayatın kayıt altına alınması gerekmiştir. Yazıyla birlikte kanun ve mali hesaplar gibi bilgiler kayıt altına alınırken bilim de başlamıştır. Yazı, beraberinde kitabı da doğurmuştur. El yazması kitap, iletişimin hızına yetişemediğinde daha hızlı, daha kolay ve daha ekonomik bir yöntem olarak baskı geliştirilmiştir. Baskı geçen yüzyıla kadar kayıt altına almaya yarayan ve iletiyi taşıyan tek medya olmuştur. Baskıda 18. yüzyılda yaşanan Sanayi Devrimi ve 21. yüzyılda süren buluşlarla teknolojik gelişmeler yaşamış olsa da bu durum sesli ve görsel iletişimin yeni yollarının keşfini engelleyememiştir.

Sanatsal baskı, ticari baskı teknik ve donanımına her zaman ilgi duymuştur. Günümüzde kullanılan en yaygın ticari baskı türü olan ofset baskıdan önce tipo baskı en yaygın baskı türüydü. Tipo baskının terk edilmiş teknikleri, ekipmanları ve makinaları özgün baskıda yüksek baskı yapmak için kendilerine yeni bir yer bulmuştur.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Konuya dair ulusal ve uluslararası yayınlar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan kataloglar ve görseller incelenmiştir. Araştırmada görsel içerik analizi yapılmış ve amaca yönelik örneklem kullanılmıştır. Makalenin amacı; ticari baskıda terk edilen yüksek baskı çeşidi tipo baskı tekniğinde kullanılan tipo baskı makinalarının sanatsal baskı tarafından sahiplenilmesi ve böylece tipografik mirasının da korunmasıdır. Bu bağlamda, tipo baskının tarihi ve tekniği, tipo baskı makinaları, sanatsal baskıda kullanımı incelenerek örnekler analiz edilmiş bu doğrultuda araştırmanın sonuç ve öneriler bölümü oluşturulmuştur.

## 2. Teknik

Geleneksel anlamda baskı bilgisayarda hazırlanan tasarımların kalıp ve mürekkep vasıtasıyla ağırlıklı olarak hammaddesi selüloz olan kâğıt ve türevi baskı altı malzemelerine aktarılarak yüksek adetlerde çoğaltılması işidir. Geleneksel baskı günümüzde tabaka ofset, veb ofset, tipo, serigrafî, rotogravür ve flekso baskı makinalarıyla üretim yöntemidir. Tüm baskı yöntemlerinin baskı öncesi denilen bir hazırlık sürecine ve baskı sonrası denilen üretimi sonlandırma sürecine gereksinimi vardır (İpek, 2023, s.21).

Tipo baskı yazı baskıdır. Tipo baskı, İngilizce “Typography” kelimesinden gelmektedir. “Tipografi; bağımsız, hareketli ve tekrar kullanılabilen metal ya da ahşap parçaların yüzeyinden yükselen harflerle baskı yapmayı tarif eden terimdir” (Meggs, 2012, s.68). “Yüksek baskı en eski ve en basit baskı biçimidir” (Grabowski&Fick, 2012, s.75). Tipo baskının prensibi kalıpta baskı yapacak yerlerin yüksek, baskı yapmayacak yerlerin alçak olmasıdır. Böylelikle yüksekte kalan yerler mürekkep almakta ve baskıyı yapabilmektedir. Yüksek baskı tekniği olan tipo baskının kalıbı tersyüzdür. Harflerin el yordamıyla tek tek yan yana dizilmesiyle, makinalarda dökülen kurşun satırların bir araya getirilmesiyle ve/veya metal

ve polimer klişelerin sabitlenmesiyle hazırlanan kalıplarla tipo baskı yapılır. Görsel ağırlık yerine yazı ağırlıklı bir baskı türü olmasına paralel olarak çoğunlukla kullanılan kâğıt türü, kaplamalı kuşeler kağıtlar yerine kaplamasız hamur kağıtlardır. Tekniği gereği tipo baskıda kâğıt emilimiyle kuruyan mürekkepler kullanılır.

Kâğıdın ve matbaanın bulunuşu bilginin kolay, güvenli, hızlı ve ekonomik biçimde çoğaltılmasını ve yayılmasını sağlamıştır. Kâğıt, kayıt altına almayı ve iletiyi göndermeyi başka bir şifreleyici ya da çözümleyici makinaya ihtiyaç duymadan yapabilen tek medyadır. Kâğıt olmasaydı matbaadan söz edilemezdi. Kâğıdı keşfeden Çin'de MS 11 Mayıs 868 yılında basılan Diamond Sutra basılan en eski kitaptır (British Library:2020). Bu kitap ahşap blok kalıplara oyularak ksilografi tekniğiyle basılmıştır. “Asya çıkışlı olan ksilografi terimi ağaç kalıpların yüzeylerinin oyularak yüksek baskı yapılması tekniğidir” (Meggs, 2012, s.68). Her sayfa için özel kalıpların hazırlanması uzun ve zahmetli bir süreçtir. Asya'nın yazı basma keşifleri Avrupa'da karşılığını 15. yüzyılda 1450 yılında Johannes Gutenberg adlı Alman sarrafın geliştirdiği hareketli hurufat ve baskı makinasıyla bulmuştur. Gutenberg kuyumcu sarrafı olması sayesinde harfleri metalden kesmiş, dökümünü yapmış ve hareketli hurufat sistemini kullanacağı baskı presi geliştirmiştir. Asya'da hareketli hurufat baskının daha önceden bulunmasına rağmen Avrupa'da Gutenberg'in keşfinin kültür alanında yaptığı patlama nedeniyle Rönesans'ı başlatan en önemli etkenlerden olduğu kabul görmektedir.

Döküm harfler, hurufat olarak adlandırılır (Görsel 1). Gutenberg, kurşun, kalay, antimon, bakır ve bizmut alaşımından kendi harf parçalarını yaratan ilk kişiydi ve bugün de aynı bileşenler kullanılmaktadır (Britannica: 2006). “Bu karışım %67 kurşun, %28 antimon, %5 kalaydır” (Çelik&Ünal, 1997, s.3). Poster, ilan ve gazete gibi basılıların başlık ve manşetlerinde büyük punto yazılar için ahşaptan imal hurufat da kullanılmıştır (Görsel 2). Hareketli hurufat sistemi temelde aynı uygulanmış olsa da ülkeler arasında hurufatın ölçeklenmesinde farklar oluşmuştur. 1737 yılında Parisli harf dökümcüsü Pierre Simon Fournier üretimde birlik sağlamak için “punto” sistemini çıkarmış ve 1785'te bir diğer Fransız Henri Didot tarafından son şeklini almıştır (Erçin, 1961, s.12). Punto; harf biçiminin onun yukarı uzanan bölümünün en üstünden aşağı inen bölümünün en altına ve de etkili yerleştirildiğinde çizgisel engel oluşturan, üst ve alttaki boşluğun küçük bir tutarının ölçüsünü belirtir (Sarıkavak, 1997, s.19). “Metrik sistemin kabulünden sonra 1 punto 0,376 milimetre olarak kabul edilmiştir” (Erçin, 1961, s.12).



**Görsel 1.** Helvetica Condensed hurufatı, 2023.



**Görsel 2.** Ahşap tipo baskı harfleri, 2023.

Tahta blok baskıya göre hareketli hurufat ve makinasıyla yapılan baskı daha hızlı ve daha uzun ömürlüydü. Tahta kalıp ve el yazmasına göre metal döküm harfler ise daha sağlam ve tek tipti. Böylelikle sabit yazı tipleri ve tipografi başladı. Sanayi Devrimi'nden sonra 19. yüzyılın sonunda "Arts and Craft" hareketinde Orta Çağ el yazmalarından William Morris tarafından türetilen Golden yazı tipi (Pektaş: 1992) gibi daha sonrasında tasarlanan bugün de güncel olarak kullanılan Cooperplate Gothic, Gill Sans, Futura, Times New Roman, Peignot ve Helvetica gibi birçok zamansız yazı tipi önce hurufat olarak üretilmiştir. "Yazı karakteri takımı font, bir harf biçiminin yazı karakterinin bir ölçüdeki belli bir karakter sayısındaki bütün abecesidir. Terim hurufat dökümhanesindeki "type foundry" found'tan gelir; aynı dizide, ölçüde ve hizada, sayıları ve noktalama imlerini de içeren, bütün parçalarıyla öznel harflerin genel geçer bir toplamasıdır" (Sarıkavak, 2009, s.46).

Yazı tipleri, hurufat kasası denilen dolaplarda kendilerine ayrılmış çekmecelerde dururlardı. Her çekmecede sadece bir yazı tipi bulunur ve çekmece her harf ve işaretler için ayrı gözlerle bölünmüş olurdu (Görsel 3). Çekmecenin üst tarafında büyük harfler ve işaretler, alt tarafında ise küçük harfler bulunmaktaydı. Bu yerleşimin nedeni mürettip denilen dizgi ustasının daha çok kullanılan küçük harflere erişimini kolaylaştırmaktır. Mürettip elinde hurufatları tutmaya yarayan kumpas aleti ile harfleri gözlerinden çift denilen cımbızla alıp dizer. Kumpas dolduğunda dizgi kalıp yapılmak için düz bir zemine aktarılır. (Erçin: 1961). Boşluklar için yazısız boş parçalar olan espaslar (İng: space), kadradlar (İng: quadrad) ve garnütürler (İng: furniture) yerleştirilir. Baskı makinasına bağlanacak kalıp, bir çerçeve olan çembere vizo kilitleriyle sabitlenir.

A	B	C	D	E	F	À	á	â	ã	ä	å	æ	ç	ö	ü	ı	ı
G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
L	M	N	O	P	R	S	æ	m	œ	ø							
S	T	U	V	Y	Z												
À	É	ı	ó	ú	ü	Q	q	W	w	X	x	æ					
ı	/	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı
«	»	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı
ı	f	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı
ç	b	c	d	e		s	g	y	ğ	h							
z	ı	m	n	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı
y	v	u	t	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı	ı

72 x 85

**Görsel 3.** Harf İnkılabı sonrası Devlet Matbaası tarafından kabul edilen Türkçe harf kasa yerleşimi, 1961, Ankara.



Tipo baskıda görsel basmak için klişeler kullanılır (Görsel 4). Klişeler ilk dönemlerde ahşap ve metal üzerine kazıma ve oyma yöntemiyle yapılırken zaman içinde başka teknikler ve klişeler geliştirilmiştir. Günümüzde ultraviyole ışık altında pozlanan özel solüsyonlu metal ve polimer malzemelerin asitle indirilmesiyle klişeler üretilmektedir. Buna rağmen klişeler maliyetli bir çözümdür ve trikromi tabaka tipo baskıya çok uygun değildir. Eski dönemde de İbrahim Müteferrika yayınladığı kitaplarda yazıları hurufatla, resimleri, haritaları, süslemeleri ve kenar çerçevelerini ahşap/metal klişelerle basmış ve elle renklendirmiştir (Sabev: 2006).



**Görsel 3.** Klişe ayrıntısı, 2023, Ankara.

Tipo, insan emeğine ve gücüne çok fazla ihtiyaç duyan bir baskı türüdür. Zaman içinde bu nedenle hurufat ve basım için yenilikler yapılmıştır. En önemli ilk gelişme düz tablalı tek yüz baskı yapılan ahşap pres yerine silindirik baskının geliştirilmesi olmuştur. 1811 yılında Friedrich Koenig tarafından geliştirilen saatte 400 tabaka baskı yapabilen döküm demirden imal silindir kazanlı baskı makinasıdır (Koenig Bauer:2023). 1817 yılında Friedrich Koenig, Andreas Bauer'le ortaklığa başladığında basım endüstrisinin ilk büyük şirketi Koenig Bauer kurulmuş olmuştur (Evliyagil, 1985, s.10). İkinci önemli geliştirme dizginin makineleşme sürecidir. Linotype makinesinin Ottmar Mergenthaler tarafından 1886'da ve Monotype makinesinin Tolbert Lanston tarafından 1893'te geliştirilmesi sonucu başlamıştır. "Linotype sıcak kurşun satır makinesinde klavye, çoğaltma kalıbı magazini ve döküm birimleri tümleşik olarak tasarlanmıştır. Doğrudan klavye tuşlamalarıyla yerini alan "matrix"lerin satırlarda düzenlenmesi yoluyla, dizgi satır halinde dökülmekte ve sonra baskıda kullanılmaktadır" (Sarıkavak, 2005, s.16). Diğer bir önemli gelişme baskı öncesi hazırlık için prova baskı makinalarının geliştirilmesidir.

Tipo baskı sürecini hızlandırabilmek için birçok yenilik yapılmasına rağmen ofset baskıda 80ler ortasında kişisel bilgisayarın masaüstü yayıncılıkta kullanılmaya başlamasıyla tipografinin sayısallaşması tipo baskının sonunu hazırlamıştır ve hurufat dökümhaneleri kapanmaya başlamıştır. Günümüzde Avrupa'da sadece Rainer Gerstenberg dökümhanesi aktif olarak çalışmaktadır (Kupferschmid: t.y.). Aynı dönemlerde tipo baskı makinalarının üretimi de sonlanmıştır. Tipo baskı ticari baskıda yerini tamamen ofset baskıya bırakmıştır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de tipo baskı ekipmanları ve makinaları hurdaya ayrılmıştır (Görsel 5). Bazı makinalar düzenlenerek sıcak yaldız baskısında (Görsel 6), baskı üniteleri iptal edilerek konik, perforaj ve özel kesim yapımında kullanılmaktadır. Makinalar gibi eski hurufatlar da hurdaya ayrılmıştır ya da amı değeriyle âtil olarak saklanmaktadır. Yeni hurufat dökümüyse 90lar sonunda bitmiştir. Ahşap hurufata ise rastlanamamaktadır. Ankara ve İstanbul şehirlerinde çalışabilir durumda birer adet Linotype/Intertype tipi dizgi makinası kaldığı bilinmektedir.



**Görsel 5.** *Hurdaya ayrılmış M.A.N POLY-AUTOMAT modeli kazanlı tipo baskı makinası, 2015, Hurdacılar Sitesi, Ankara.*



**Görsel 6.** *Sıcak yaldız makinasına dönüştürülmüş Heidelberg SBG modeli kazanlı tipo baskı makinası, 2023, İstanbul.*

### 3. Makina

Tipo baskı, baskı tekniğine göre 3 tür makinada gerçekleştirilmiştir; “platen press” olarak adlandırılan düz baskı kazanına ve düz kalıp kazanına sahip **pedallı makinalar**, “cylinder press” olarak adlandırılan düz baskı kazanına ve silindir kağıt kazanına sahip **kazanlı makinalar** ve de silindir baskı kazanına ve silindir kağıt kazanına sahip tabaka kağıda yerine bobin kağıda baskı yapan **rotatif makinalar** (Evliyagil, 1985, s.22-31). Bu makinaların dışında ayrıca “iron press” olarak adlandırılan motorsuz dökme demir preslerde kullanılmıştır.

#### 3.1. Presler

Demir preslere kadar Gutenberg’in zeytin ve üzüm sıkma presinden esinlenerek yaptığı düşünülen ahşap vidalı presinden sonra baskının tasarımı ve imalatında çok az gelişme olmuştur. 1800’de ilk tamamen demir presin Lord Stanhope tarafından üretilmesine kadar, hassas parçaları dökmek ve işlemek için yeterli teknoloji bulunmamaktaydı. Bu tarihten kısa bir süre sonra da Philadelphialı George Clymer, Columbian presi üretmiştir (Görsel 7). Günümüzde halen 600 adet kadarının varlığını sürdürdüğü düşünülmektedir ve Columbian’ın yapılmış ilk seri üretilen baskı makinesi olduğu söylenebilmektedir (Howard Iron Works:2022). Üstten sıkmalı el preslerinde kalıp yere yatay olarak konumlanır ve kağıt üzerine örtülerek yukarıdan uygulanan basınçla baskı yapılmaktadır. Demir preslerin mürekkep merdane sistemi bulunmamaktadır, mürekkep kalıba el merdanesiyle baskı operatörü tarafından verilmektedir. Kol gücüne dayanan bu preslerle seri üretim zor olsa da kullanımları kolaydır.



**Görsel 7.** Baskı sanatçısı Claire Lawson ve Columbian pres, 2023, Avusturya.

### 3.2. Pedallılar

Pedallı ilk makinanın icadı New Yorklu matbaacı George Phineas Gordon'a ithaf edilir (Howardironworks:2022). Merdane sistemleri olduğu için merdaneli olarak da adlandırılan makineler Türkiye'de pedal kolları olduğundan pedallı olarak adlandırılmışlardır. Motor gücü yerine kol gücüyle çalışan preslere "el pedalı" (Görsel 9) denilmektedir. Pedallı makinalarda merdaneler baskıdan önce kalıba mürekkep tatbik ederler. Pedallı makinaların kalıbı yere dikey olarak konumlandırılmış ve makas hareketi şekilde kapanarak düz baskı kazanı üzerindeki kâğıt sabit durumdaki düz kalıp üzerine preslenerek baskı yapmaktadır. Kapanma tekniğine göre pedallı makineler dörde ayrılmıştır; LIBERTY, GORDON, GALLEY ve BOSTON ve (Özcoşkun&Mert,1990, s.3). Pedallılar kâğıdın makinaya giriş yöntemine göre iki çeşittir; kol gücüyle veya motor gücüyle çalışan el sallamalı olarak tabir edilen pedallılar (Görsel 8-10) ve kâğıdın tutucu kollar yardımıyla taşındığı motor gücüyle özdevinimsel hareket eden maşalı olarak tabir edilenler (Görsel 11-13). El pedallıları kartvizit ve davetiye gibi küçük ebatlı baskılarda kullanıldığı gibi sıcak yıldız basımında da kullanılmışlardır. Çeşitli el pedallıları Türkiye'de de üretilmiştir (Görsel 10).



**Görsel 8.** Adana marka 1950 model el pedalı, 2023, İngiltere



**Görsel 9.** Victorian pedallı, Zürih.



**Görsel 10.** Remaksa 1985 model sıcak yıldızlı el pedalı, 2019, Ankara.

### 3.3. Maşalılar

Original Heidelberg Tiegel, en yaygın maşalı makinadır (Görsel 11). Savaş öncesi 1914'te tanıtılmış 1926'da üretimine başlanmıştır ve üretimin sonlandığı 1985'e kadar 165.100 adetle Dünya'nın en çok üretilmiş baskı makinasıdır. Ufak değişikliklerle ana hattı değişmeden üretilenen makinanın dairesel

hareket eden maşaları nedeniyle ABD’de yel değirmeni anlamında “Windmill” olarak adlandırılmıştır. Önündeki “Original Heidelberg” tabelası iş kazası önlemi olarak yer almaktadır ve ADAST (Görsel 12) tarafından kopyalanan makinanın orijinalini nitelemektedir (Glocker, 2007, s.186-189). Original Heidelberg Tiegel maşasının baskı kağıt ebadı 25 × 38 cm (10 × 15”)’dir. Beraberinde daha sonra 34 × 46 cm (13 × 18”) ebatlarında ikinci tipi de üretilmiştir. Kabartma, şekilli kesim ve numarator baskı için uygunluğu, az yer kaplaması ve kolay kullanımı nedeniyle basım alanında halen en yaygın makinedir. Adast örneğinde olduğu gibi Türkiye’de patent haklarının bitiminden sonra Kuş Makina adıyla bir maşalı üretilmiştir (Görsel 13).



**Görsel 11.** *Original Heidelberg Tiegel TP, 2007, Almanya.*



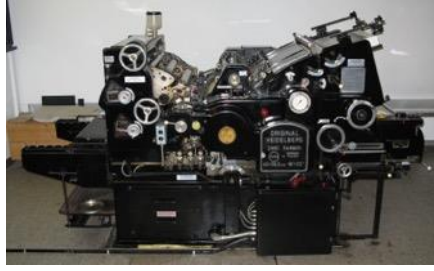
**Görsel 12.** *Adast Grafopress GPE, 2023, ABD.*



**Görsel 13.** *Kuş Makina, İstanbul.*

### 3.4. Kazanlılar

Silindir baskı kazanlı tipo baskı makinalarında baskı kazanı silindir şeklindedir. Baskı kalıbı kağıt kazanının altına girerken, kazan silindir şeklinde olduğu için kalıbın üzerinde yuvarlanır. Kalıpla kazan arasında kalan kâğıt da böylece basılmış olmaktadır. Pedallarda baskı bir defada kazanın bütün yüzeyi ile kâğıda yansıtıldığı halde, silindir kazanlı makinalarda baskı silindiri kâğıt üzerinde döndükçe tamamlanır. Böylece bir yandan yuvarlanmadan ötürü hız sağlanırken, bir yandan da çok geniş yüzeylere sağlıklı baskı yapmak olanağı elde edilmiş olur (Evliyagil, 1985, s.24-25). Silindir kazanlı baskı makinaları 4 türdür; tek turlu, çift turlu, ters turlu ve çok kazanlı (Özcoşkun&Mert, 1990, s.3). Kazanlı tipo baskı makinaları güçlü, hızlı ve sağlam olmaları yanısıra kullanım için ustalık gerektiren karmaşık sistemlerdir. Tipo baskı makinalarının üretiminde Koenig Bauer, Albert Frankenthal, MAN Roland ve Heidelberg, markalarının üretimleri ön planda olmuştur. Heidelberg tarafında ilk ofset makinalarının geliştirilmesinde temel olarak kullanılmış Heidelberg kazanlı tipolar baskı hassasiyetleri ve sağlamlıkları nedeniyle bugün de en çok aranan ve tercih edilen makinalardır (Görsel 14).



**Görsel 14.** Heidelberg 1965 model iki renkli (silindir ve düz kalıplı) kazanlı tipo baskı makinası, 2006, Deutschen Museum, Münih.

### 3.5. Rotatifler

Rotatif tipo makinalar silindir baskı kazanlı ve silindir kâğıt kazanına sahiptir ve tabaka kâğıt yerine bobin kâğıt kullanmaktadır. (Evliyagil, 1985, s.2). Diğer baskı makinalarından farklı olarak yüksek trajlı ve kısa terminli işler için tercih edilmiş rotatif tipo makinaları gazete ve yayın baskısında kullanılmışlardır. Ofset baskının tipo baskının yerini almaya başlamasıyla 1978 yılında ABD’de The New York Times gazetesi (Dunlap: 2014) ve 1987 yılında İngiltere’de The Guardian gazetesi sıcak hurufat tipo baskıyı sonlandırmıştır (Narewska:2015). Rotatif yüksek baskı makinaları ticari baskıda terk edilmiş olsalar da geliştirilmiş şekilde ambalaj sektöründe kullanılmaya devam etmektedir.

### 4. Yeniden Kullanım

“Baskı tarihi orijinal olarak ticari ya da diğer amaçlar için geliştirilmiş teknolojilerin sanatsal uyarlamasının örnekleri ile doludur” (Grabowski&Fick, 2012, s.35). Ticari baskıdan farklı olarak sanatsal anlamda baskı el yordamıyla veya bilgisayar desteğiyle hazırlanmış tasarımların elde hazırlanan veya hazırda olan ahşap, plastik, metal ve taş kalıplar vasıtasıyla ağırlıklı olarak hammaddesi selüloz ve pamuk olan kâğıt ve türevi baskı altı malzemelerine aktararak sınırlı adetlerde çoğaltılması işidir. Sanatsal baskı yönteminde gravür presleri, litografi presleri, serigrafi tezgâhları, tipo ve ofset prova makinaları, el presleri ve el aletleri kullanılmaktadır (İpek, 2023, s.21). İngilizce “printmaking” terimi sanatsal baskıyı ifade etmektedir ve “tasarımının ve üretiminin sanatçı tarafından yapıldığı baskıdır” (Merriam-webster:2023). Sanatsal baskı, Türkçe’de baskı resim olarak adlandırılrsa da zaman zaman “özgün baskı” da denilmektedir (İmoga: t.y.). Özgün baskıyla yapılan her üretim resim değildir. Ticari baskı, kişiselleştirilmiş baskı, sayısal baskı gibi birçok baskı çeşidi arasında özgün baskı adlandırması tekniği daha iyi betimler niteliktedir.

Çukur baskı (gravür) presi, kabartma öğelerin basımında kullanılan en yaygın ve uygun araçken, birçok sanatçı yüksek baskı işlemi için hala, Albion, Columbia ya da Washington gibi dikey çalışan demir el presleri kullanılmaktadır. Bu plaka presler, çok sayıda baskı elde etmek için, taş baskı (litografi) ve sayısal yöntemler gelişmeden önce, yüksek baskı ve matbaacılıkta kullanılan antikalardır. Tipo prova baskı presleri de, bir çok sanatçının favorisidir. Prova presi, büyük boy baskı yapıldığında yada tipo baskı ile görseller birleştirildiğinde mükemmel bir seçimdir (Grabowski&Fick, 2012, s.35).

Tipò baskı makinalarında kurşun hurufat, ahşap harf ve klişelerle baskı yaptığı gibi linol ve ahşap kalıplarla da baskı yapabilmektedir. Özgün baskıcılar, geleneksel üretim tekniklerine sadık kalarak eski hurufat ve ahşap harfleri kullanarak baskı yapabildikleri gibi deneysel bir yaklaşımla lazer ve cnc kesim makinaları gibi güncel teknolojileri kalıp üretiminde kullanılabilmekte ve gelenekselle günceli harmanlayabilmektedir.



Ticari baskıda vazgeçilen pedallı, maşalı ve kazanlı olarak sınıflanan tipo baskı makinaları, tipo prova makinaları ve tipo baskı ekipmanlarından hurdaya gitmeyenler kendilerine yüksek baskıya tutkun ve meraklı bir grupta yer bulmuştur. Böylelikle tipo baskının sayısal ortama aktarılamamış hurufat yazı karakteri ve ekipman mirası da korunmuş olmuştur. Bu yöntemle tekrar kazanılmış makina ve ekipmanları kullananlar şöyle sıralanabilir; tipo baskıyla iş yapmaya devam eden basımevleri, yeni iş yapmaya başlayan basımevleri, sanatsal baskı atölyeleri, sanatçılar, müzeler ve okullar.

#### 4.1. Hatch Show Print

Günümüzde ABD'nin Nashville şehrinde bulunan ABD'nin en eski tipo basımevlerinden biri olan Hatch Show Print 1875 yayında Hatch ailesi tarafından kurulmuştur. Güneyli kültür ve eğlence temsilcisi olarak sirk, ozan, vodvil gösterileri ve karnavallar için el ilanı, poster ve billboardları elde hazırlayan ve basan basımevi özellikle müzik gösterisi afişleri üzerine uzmanlaşmıştır (Görsel 15). 1920-50 arasında altın çağında basımevi William Hatch'in oyarak ve kakarak hazırladığı büyük boy ahşap kalıplarla Country müzik sanatçılarının en unutulmaz görüntülerini basmıştır. 1992'de Hatch Show Print, Country Müzik Onur Listesi ve Müzesi'ne dahil olmuştur. Günümüzde Country Müzik Vakfı'na aittir ve bu vakıf tarafından yönetilmektedir. Yılda 500-700 kalem basılı iş üreten basımevi, 100.000 ziyaretçi kabul etmektedir ve "eğitim yoluyla koruma" yöntemiyle amatörler ve profesyoneller için staj programları düzenlemektedir. Büyük bir tahta kalıp, hurufat ve malzeme birikimine sahip basımevinde birçok tipo baskı makinası kullanılmaktadır (Hatchshowprint:2023). Amerikan Kültürü'ne ve özellikle de Pop-Art'a konusıyla, malzemesiyle ve tekniğiyle göz kırpan posterler ağ sayfası üzerinden temin edilebilmektedir (Görsel 16). Bununla birlikte Hatch Show Print yeni baskı siparişi almaya devam etmektedir ve baskı yapmak isteyen sanatçılar için kapısı açıktır.



**Görsel 15.** Hatch Show Print'den ayrıntı, 2023, ABD.



**Görsel 16.** Triple Johnny Cash Poster, 2023, ABD.

#### 4.2. La Linterna

1934 yılında Kolombiya'da kurulmuş La Linterna linolyum oyma ve hareketli hurufat tekniğiyle artizan poster üretimi yapan tipo baskı atölyesidir (Görsel 17). Cali şehrinde bulunun basımevinde Heidelberg tipo baskı makinesi (Almanya, 1923 ve 1985 yılları arasında üretilmiş), Marinoni tipo baskı makinesi (Paris, 1870), Babcock Printing Press (New York, 1890), AB Dick Printer, model 360 (Amerika Birleşik Devletleri 1960-1986 arasında üretilmiştir) bulunmaktadır. 2016 yılında kapanma eşiğine gelen basımevi için kültürel yöneticiler ve grafik tasarımcılardan oluşan hevesli bir grup tipografik baskı bilgisinin güncel grafik tasarım ve sanat etkisi için yeni deneyimcilere aktarımında yeni bir yol geliştirmiştir (LaLinterna:2023). La Linterna posterleri usta işi baskı ve oymacılığı temsil eden ve Latin-Amerikan kültürel renkliliğini yansıtan özgün bir sanat eseridir (Görsel 18). Basımevi sanatçı iş birliğine açık olmakla beraber açık çağrılar da yapmaktadır. Basılan posterler ağsayfası üzerinden satın alınabilmektedir ve basımevi binasının dışının tamamına kaplanarak sergilenme şekli de etkileyicidir.



Görsel 17. La Linterna'dan ayrıntı, 2023, Kolombiya



Görsel 18. La Linterna'da basılmış Toxicómano Callejero tasarımı poster, 2023, Kolombiya.

#### 4.3. P98a

MetaDesign ve FontShop'un kurucusu Edenspiekermann'ın eski başkanı yeni denetim kurulu üyesi bir çok ödül sahibi sanat tarihçisi, matbaacı, yazı tasarımcısı, bilgi mimarı ve yazar Erik Spiekermann 2014'ten bu yana deneysel bir tipo baskı atölyesi olan p98a'yı yönetmektedir (Spiekermann: 2023). Berlin'de deneysel bir tipo baskı atölyesi olan P98a, harflere, baskıya ve kağda adanmıştır. 21. yüzyılda araştırma, baskı, toplama, yayınlama ve üretim yoluyla tipo baskının nasıl yeniden tanımlanabileceğini keşfetmektedir. Bireysel ve gruplar için düzenlenen atölye çalışmalarında tipo baskı tarihçesi ve tipografik bilgisi verilmektedir. Atölye hurufat ve ahşap yazı tipleri, prova ve tipo baskı makineleri ve

diğer geleneksel analog ekipmanlarla çalışmaktadır ve bunları sayısal teknolojilerle birleştirmektedir. Atölye, 500'den fazla poster tipi ve 6 ila 96 punto arasında 450 kasa hurufata, 5 adet prova baskı makinasına, 1'er adet Heidelberg maşalı ve kazanlı (50x70 cm) tipo baskı makinasına, 1 adet Johannisberger kazanlı (96x130cm) tipo baskı makinasına (Görsel 19), Ludlow kastere, Riso baskı makinasına ve tipo ekipmanına sahiptir (p98a: 2023). Spiekermann, geleneksel ve güncel teknolojiyi kullanarak ürettiği kalıplarla baskı yapma sürecini “post-digital printing” olarak adlandırmaktadır. Geliştirdiği bu teknikle kitap basımı yapmaktadır (Görsel 20) (Brewer:2017). P98a’da Spiekermann tipo mirasını korumak, tipografi eğitimi gerçekleştirme ve sınırlı tipo baskı artizan kitap basımının yanında tipografik poster üretimi de gerçekleştirmektedir.



**Görsel 19.** P98a'dan ayrıntıda solda Johannisberger kazanlı (96 x 130 cm) ve sağda Heidelberg kazanlı (50 x 70 cm) tipo baskı makinasına, 2017, Berlin.



**Görsel 20.** P98a'da tipo sürümü basılmış kitaplardan örnekler, 2023, Berlin.

#### 4.4. Mizdruk \*ink\*orporated

Ticari baskı mükemmeli kovalar. Ticari baskı hangi teknikte olursa olsun ilk ve sonuncunun birbirinin tıpa tıp aynısı olan kopyalar yaratmaya çalışmaktadır. Bu nedenle kayma, ayarsızlık, doygunsuzluk, leke ve kir gibi baskı hatalarına yer olmadığı gibi tasarımdaki tipografik ve grafik hatalara da tahammülü yoktur. Bu durum pul ve para gibi kıymetli evrak baskılarında en uç noktaya çıkmaktadır. Özgün baskı sanatsal baskı için ticari baskının tekniğinin yanında ve yaklaşımını da sahiplenmiştir. Sınırlı sayıdaki baskılarda bütün imzalı kopyaların tıpa tıp aynı olması beklenir. Sanatçı ve baskının ustalığı bu durumla da ölçülür. Özgün baskı sanatçısı Jan-Willem van der Looij Eindhoven'ın yaklaşımı gelenekselin tamamen karşısındadır (Görsel 21). Sanatçı yanlış baskı anlamına gelen “Mizdruk” mahlasını kullanmaktadır ve anlamını bir hata, bir yanlış, bir kayma, bir yanılısama olarak yapmaktadır. Ortağı olduğu atölyesinin ismi kötü baskı okulu anlamına gelen, School of Bad Printing'tir. Baskıya yaklaşımını;



“Diğer baskıcıların aksine ben kusurlu olanda hata görmüyorum. Aksine farklılıklar ve benzemezlikler beni büyülüyor. Mekaniğin resmiyetine kâğıt üzerinde insani bir dokunuşla yeni bir dinamik yaratıyorlar. Endüstriyel üretimin yumuşatmak istediği bir dünyada tuhaf yanlış baskıda rahatlık buluyorum. Bu nedenle çöplüğüm boş.” olarak tanımlıyor (Mizdruk:2023) (Görsel 22). Mizdruk’un standartlaşmış geleneksel kurallara karşı yapıbozumcu deneysel “grunge” yaklaşımı aynı paralelde hareket eden grafik tasarımcı David Carson’a benziyor ki atölyede kendisi tarafından ziyaret edilmiştir. Mizdruk atölyesi iş birlikteliği yapmaktadır (Görsel 23).



**Görsel 21.** Mizdruk: Jan-Willem van der Looij Eindhoven, 2023, Hollanda.



**Görsel 22.** Mizdruk’un ONE-OFF TYPO POSTER #1-067 baskısı, Ebat 70x100 cm 2023, Hollanda.



**Görsel 23.** Amos Paul Kennedy jr’un Mizdruk ziyaretinde Johannisberger kazanlıda yaptığı baskısı, Ebat 70x100 cm, 2023, Hollanda.

Türkiye’de T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı 356 adet müze (Müze: 2023) ve bakanlığın denetiminde 365 adet özel müze faaliyet göstermektedir (Kvmgm: 2023). Kâğıt, basın ve grafik sanatlarla ilgili müzeler bulunmasına rağmen salt bir matbaa müzesi bulunmamaktadır. Varolan müzeler matbaa ekipmanları ve ürünlerine ev sahipliği yapmalarına rağmen baskı deneyimi sunmamaktadır. Tipo baskıyı yaşatmaya çalışan yeni kurulmuş pedal ve maşalı tipo makinalarla baskı yapan birkaç atölye bulunmakla birlikte bu girişimler sanatsal yaklaşıma sahip olsalar da özgün

baskıdan daha çok ticari baskı yapar görünümdeyler. Yakın zamanda Trakya Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Tasarım Bölümü'ne Araştırma Görevlisi Dr. Konur Koldaş tarafından 2 adet el pedalı ve ekipmanlarından oluşan tipografik atölyesi kurulmuştur. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Grafik Bölümü'nde de bir tipografi atölyesi yakın zamanda kurulmuştur. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü'nde ise zamanında bir tipografik atölyesi oluşturulmuş ama uzun ömürlü olamamıştır.

## Sonuç

Gutenberg'in hareketli harufat basımını geliştirmesi Rönesans'ı etkileyen en önemli buluş arasında görülmektedir. Matbaa, bilginin öğrenilmesini ve yayılmasını kolaylaştırmıştır.

Tipografi, tipografik baskının en önemli kazanımlarındandır, bu nedenle korunması ve yaşatılması önem arz etmektedir. Tipografik baskı ile yazı biçiminde ve kullanımında kurallar bütünü oluşmuş yazı böylelikle standartlaşmıştır. El yazması döneme ait eski harf biçimleri yeni döneme taşınmış ve geliştirilmiştir. Yeni tipografi bu durum üzerinde temellenmiştir. Tipografik baskı, eski ve yeni arasında köprü olurken, kullanılan baskı terimleri günlük hayatta konuşma ve meslek diline işlemiştir. Harf kesimi, klişe, üst kasa, alt kasa, logotayp, punto ve font gibi terimler nesli tükenmiş bir baskı türünün aktarılmış DNA'larıdır.

Hurufatın ve kalıbın tekrar kullanılabilmesi, kalıba baskıda müdahale edilebilmesi, ahşap ve linol gibi geleneksel kalıp yöntemlerinin yanı sıra yeni geliştirilen kalıplarla baskı yapılabilmesi, ofset ve sayısal baskıdan farklı olarak kâğıdın forsa ile ezilerek baskı yapılabilmesi, matbaa mürekkebinin geniş bir renk evreni sunması, mürekkebin karılarak ve üst üste basılarak yeni renkler elde edilebilmesi, PVC, kumaş ve benzeri malzemelere baskı yapılabilmesi, "mono baskı", "redüksiyon baskı" ve "artist's print" gibi halihazırdaki özgün baskı uygulamalarına açık olması ile litografi ve gravür baskıya göre daha kolay olması nedeniyle tipografik baskı makinaları özgün baskı için elverişli bir üretim tekniği olmuştur. Bütün bu yönleriyle tipografik baskı makinaları, özgün baskıda eski ve yeni teknikleri bir arada kullanan sanatçılar için yeni deneyimler yaratmada farklı bir mecra olmaktadır.

Sanat ve tasarımın sayısallaştığı bir dönemde baskı sanatçıları tarafından analog yaşatılmaya devam etmektedir. Endüstriyelleşme ve anonimleşmeye karşı olarak özgün baskı sanatçıları katma değeri yüksek artisan çalışmalar ortaya çıkarmaktadır. Sanatçı kitapları, tipografik kitaplar, tipografik posterler ve benzerleri özgün baskı sanatı adına olduğu kadar tipografi ve grafik tasarım için de önemli üretimler ve kazanımlardır.

Yeni üretimde, eski üretim tekniklerinin kullanılması "Arts and Craft" hareketini çağrıştırabilmektedir. Arts and Craft hareketinin eskinin peşine düşmüşken günü ıskalamış olmaları öz eleştirisi ve halk için yola çıkarak yaptıkları üretimin üst sınıfın edinebildiği metalara dönüşme durumu unutulmamalıdır. Sanatsal üretimde geleneksel, eski tekniklerin ve zor yolların tercih edilmesinin ürünün değerini artırdığı algısı bulunmaktadır. Her teknik kendi içinde değerlidir ve yaşatılmalıdır. Özgün baskıda tipografik baskı makinalarının ve ekipmanlarının kullanılmasıyla eski ve yeniyi kurulan köprü koruma ve yaşatma için önemlidir. Bu amaçla birçok okul, atölye ve müze hareket etmektedir. Ancak 500 yıllık bir mirası korumaya ve yaşatmaya çalışmak ve bunu sanat için yapmak neredeyse imkansızdır. 2022 yılında Erik Spiekermann'ın P98a atölyesini tek başına yürütmediği için yardım çağrısı yapması ve 2023 yılında Hacking Gutenberg kampanyasıyla aylık bağış sistemi kurması, Hatch Show Print'in köklü bir vakıf tarafından işletilebiliyor olması, İtalya'daki Tipoteca Müzesi'nin arkasında büyük bir matbaa

işletmesinin vakfının bulunuyor olması bu durumu doğrular niteliktedir. Türkiye’de kurulabilecek atölye ve yaşayan müzeler içinde durum farklı olamayacaktır. Benzer güç birlikleri ve destekler özgün baskıda tipo baskı makinalarının kullanılabilmesi için gerekmektedir.

Geleneksel baskının sonuna gelindiğinin düşünüldüğü, ticari ofset baskı makinası üreticilerinin sayısal baskı makinaları da üretmeye başladığı bir dönemde yüksek baskının daha fazla yaşayacağı açıktır. Makina ve hurufatının üretiminin çoktan bittiği tipo baskının unutulmaması için sanat ve eğitim kullanımından başka bir yol gözükmemektedir. Aksi takdirde son hurufat ve makina hurdaya gittiğinde Gutenberg ismi hiçbir şey ifade etmeyecektir.

### Kaynakça

- Çelik, M.& Ünal, A. (1997). *Dizgi Teknolojisi Temel Ders Kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Erçin, K. (1961). *Matbaa Teknisyenleri için Faydalı Bilgiler*. Ankara: Mars Matbaası.
- Evliyagil, Ş. (1985). *Basım Sanayii nin Temel Kavramları*. Ankara: Ajans-Türk Bilim Yayınları Serisi No:3.
- Glocker, W. (2007). *Drucktechnik*. Ein Begleitbuch zur Ausstellung im Deutschen Museum. Münih: Almanyaya.
- Grabowski, S.E. & Fick, B. (2012). *Baskıresim: Kapsamlı Materyaller ve Teknikler Rehberi. Printmaking: Complete Guide to Materials and Processes*. (Çev: S. A. Eskier & A. Z. Tunç). İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları. ISBN:9786054146086
- İpek, A.R. (2023). Masaüstü yayıncılıkta baskı öncesi ve baskı sonrası. S. Südor (Editör), *Masaüstü Yayıncılık* içinde (s. 19-40). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. ISBN:978-605-136-632-6
- Meggs, P. B. (2012). *Meggs History of Graphic Design 5th Edition*. ABD: Wiley
- Özcoşkun, A. & Mert, H. (1990). *M.E.B Devlet Kitapları - Tipo Baskı Teknolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Pektaş, D. (1992). *Çağdaş Grafik Tasarımın Gelişimi*. Yapı Kredi Yayınları: İSTANBUL. ISBN 975-363-030-1
- Sabev, O. (2006). *İbrahim Müteferrika ya da İlk Osmanlı Matbaa Serüveni*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi. ISBN 9756480424
- Sarıkavak, N.K. (1997). *Tipografinin Temelleri*. ANKARA: Doruk Yayınları. ISBN 9755531815
- Sarıkavak, N.K. (2005). *Sayısal Tipografi :1 Basımcılık ve Yayıncılıkta Aygıt, Donanım ve Yazılım Teknolojisinin Gelişimi*. ANKARA: Başkent Üniversitesi Yayınları. ISBN 9758571044
- Sarıkavak, N.K. (2009). *Çağdaş Tipografinin Temelleri*. ANKARA: Seçkin Yayınları. ISBN 9753477724

### İnternet Kaynakları

- Britannica (2006). *Johannes Gutenberg-German printer*. <https://www.britannica.com/biography/Johannes-Gutenberg> (Erişim: 19.05.2023).
- British Library. (2013). *Printed copy of the Diamond Sutra*. <https://www.bl.uk/collection-items/diamond-sutra> (Erişim: 19.05.2023).
- Brewer, J. (2017). *Hacking Heidelberg: how Erik Spiekermann came to reinvent the printing process*. <https://www.itsnicethat.com/features/erik-spiekermann-reinvents-letterpress-printing-p98a-graphic-design-210817> (Erişim: 19.05.2023).
- Dunlap, D. (2014). *1978 | Farewell, Etaoin Shrdlu* <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/times-insider/2014/11/13/1978-farewell-etaoin-shrdlu/> (Erişim: 19.05.2023).

Hatch Show Print. (2023.). *About Hatch Show Print*. <https://www.hatchshowprint.com/about> (Erişim: 19.05.2023).

Howard Iron Works. (2022). The Collection <http://www.howardironworks.org/collection/pp-platen-intro.html> (Erişim: 19.05.2023).

İmoga. (t.y.). *Baskı Resim Nedir?* <https://www.imoga.org/tr/what-are-we-doing/what-is-print-picture> (Erişim: 19.05.2023).

Koenig Bauer. (2023). *History*. <https://www.koenig-bauer.com/en/holding/history/> (Erişim: 19.05.2023).

Kupferschmid, I. (t.y.). Erişim: The Story of Nebiolo. <https://typenetwork.com/articles/the-story-of-nebiolo> (Erişim: 19.05.2023).

Kvmgm. (2023). *Özel Müzeler*. <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-135633/ozel-muzeler.html> (Erişim: 19.05.2023).

LaLaterna. (2023). *Nosotros*. <https://lalinternacali.com/nosotros-2/> (Erişim: 19.05.2023).

Merriam-webster (t.y.). *Printmaking*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/printmaking> (Erişim: 19.05.2023).

Müze. (2023). *Müzeler Tüm Türkiye*. <https://muze.gov.tr/muzeler> (Erişim: 19.05.2023).

Narewska, E. (2015). *The End of Hot Metal Printing*. <https://www.theguardian.com/gnmeducationcentre/2015/mar/03/end-of-hot-metal-printing-gnm-archive-teaching-resource> (Erişim: 19.05.2023).

P98A. (2023). *About P98a*. <https://www.p98a.com/about> (Erişim: 19.05.2023).

Spiekermann. (2023). *P98a*. <https://spiekermann.com/en/p98a/> (Erişim: 19.05.2023).

Tipoteca. (2023). *Tipoteca*: <http://www.tipoteca.it/en/> (Erişim: 19.05.2023).

### Görsel Kaynaklar

**Görsel 1.** [https://www.freepik.com/free-photo/close-up-metallic-typesetting-letters\\_27506230.htm#from\\_view=detail\\_serie](https://www.freepik.com/free-photo/close-up-metallic-typesetting-letters_27506230.htm#from_view=detail_serie) (Erişim: 19.05.2023)

**Görsel 2.** [https://www.freepik.com/free-photo/top-view-typesetting-parts\\_30588730.htm#from\\_view=detail\\_serie](https://www.freepik.com/free-photo/top-view-typesetting-parts_30588730.htm#from_view=detail_serie) (Erişim: 19.05.2023)

**Görsel 3.** Erçin, K. (1961). *Matbaa Teknisyenleri için Faydalı Bilgiler*. Ankara: Mars Matbaası

**Görsel 4.** Yazar koleksiyonu

**Görsel 5.** Yazar koleksiyonu

**Görsel 6.** [http://www.feket.com.tr/kopyasi-film-lamineting-machine?lightbox=dataItem-jhw2atit\\_\\_item-j9wkqyib](http://www.feket.com.tr/kopyasi-film-lamineting-machine?lightbox=dataItem-jhw2atit__item-j9wkqyib) (Erişim: 19.05.2023)

**Görsel 7.** <https://www.instagram.com/p/CjnRw5TP82R/> (Erişim: 19.05.2023)

**Görsel 8.** <https://www.instagram.com/p/Cq2OiWMI8Gw/> (Erişim: 19.05.2023)

**Görsel 9.** Yazar koleksiyonu

**Görsel 10.** Yazar koleksiyonu

**Görsel 11.** Konrad Rainer. <https://digital.deutsches-museum.de/de/digital-catalogue/collection-object/78461/#2> (Erişim: 19.05.2023)

**Görsel 12.** <http://www.howardironworks.org/collection/> (Erişim: 19.05.2023)

**Görsel 13.** Kuş Makina Kataloğu (t.y.)

**Görsel 14.** [https://de.wikipedia.org/wiki/Heidelberger\\_Druckmaschinen#/media/](https://de.wikipedia.org/wiki/Heidelberger_Druckmaschinen#/media/Datei:Heidelberg-zweifارben-zylinder.jpg)

*Datei:Heidelberg-zweifارben-zylinder.jpg* (Erişim: 19.05.2023)

- Görsel 15.** <https://www.cntraveler.com/shops/nashville/hatch-show-print> (Erişim: 19.05.2023)
- Görsel 16.** <https://shop.hatchshowprint.com/collections/posters-prints/products/triple-johnny-cash> (Erişim: 19.05.2023)
- Görsel 17.** <https://lalinternacali.com/nosotros-2/> (Erişim: 19.05.2023)
- Görsel 18.** <https://www.instagram.com/p/CrcHXhXtEMu/> (Erişim: 19.05.2023)
- Görsel 19.** Fotoğraf: Posselt, N. <https://www.itsnicethat.com/features/erik-spiekermann-reinvents-letterpress-printing-p98a-graphic-design-210817> (Erişim: 19.05.2023)
- Görsel 20.** <https://www.p98a.com/about> (Erişim: 19.05.2023)
- Görsel 21.** <https://mizdruk.bigcartel.com/> (Erişim: 19.05.2023)
- Görsel 22.** <https://mizdruk.bigcartel.com/product/one-off-typo-poster-1-067> (Erişim: 19.05.2023)
- Görsel 23.** <https://mizdruk.bigcartel.com/product/serial-letterpress-print> (Erişim: 19.05.2023)

## 49. Eko-Estetik ve Eko-Dramaturjik Yaklaşımlar Üzerine Düşünmek

Ozan Ömer AKGÜL<sup>1</sup>

**APA:** Akgül, O. Ö. (2023). Eko-Estetik ve Eko-Dramaturjik Yaklaşımlar Üzerine Düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 828-836. DOI: 10.29000/rumelide.1342246.

### Öz

Bu makale, eko-dramaturji yaklaşımlarının uygulama pratikleri üzerine düşüncecektir. Son yıllarda sanat, edebiyat ve felsefe tartışmalarıyla birlikte ekoloji kavramı ve yaklaşımları sıkça çeşitli sanat alanlarında ele alınmaktadır. Ancak bu konuyu sadece estetik ve sanatsal bir değerlendirmeyle ele almak eksik olacaktır. Temelde gezegenin şimdiki ve geleceği gibi tüm insanları ilgilendiren bir konu olan ekoloji ve iklim estetiği tartışmalarının politik ve etik boyutu da önemlidir. Bu politik ve etik boyut ancak pratik alanın verimli ve işlevsel kullanımıyla mümkün olacaktır. Bu çalışmada, eko-estetik ve eko-dramaturjinin pratik alana yansımalarının görülmediği sürece estetik ve politik aksının zayıflayacağı iddia edilmektedir. Bu çalışma birçok yazar ya da sanatçılar tarafından sadece farkındalık oluşturmak amacıyla kullanılan "tematik" yaklaşımın ötesinde, bu tartışmanın pratik alanda nasıl yer alması gerektiği üzerinde odaklanacaktır. Çalışma, eko-dramaturji ve eko-estetikğin pratik bir alanla nasıl ilişkili olabileceğini, pratik alanın imkânlarını ve politik praksisin sadece farkındalık bağlamının ötesinde nasıl işlediği düşüncesi vurgulanacaktır. Bugünün dünyasında ekoloji kelimesini ya da kavramını kullandığımızda akla gelen birçok anlamı bulunmaktadır, bu anlamlar sıklıkla farkındalık üzerinden kurulmaktadır. Ancak bu tanımlamalar zamanla sıradanlaşmış ve işlevlerini yitirmiş olarak karşımızda durmaktadır. Önemli olan, güncel, işlevsel ve sürekli bir bilgi sağlayan ve diyalog içinde bir eko-dramaturji düşüncesinin altını çizmektir ve ekolojik düşüncenin anlamını ve taşıdığı potansiyeli anlamaktır. Sonuç olarak bu çalışmanın temel gayesi eko-dramaturji düşüncesinin pratik ve deneyim alanı oluşturmadan eksik kalacağını ve bu alanda denetlenebilir ve hesap verebilir olması gerekliliği vurgulanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Ekoloji, iklim estetiği, eko-dramaturji, eko-estetik, tiyatro

## Reflecting on Eco-Aesthetics and Eco-Dramaturgical Approaches

### Abstract

In recent years, there has been a growing interest in the concept of ecology and its applications within various artistic fields, as well as in discussions within the realms of art, literature, and philosophy. However, it is my contention that simply considering ecological theatre from an aesthetic and artistic standpoint would be inadequate. I argue that the political and ethical dimensions of ecological theatre can only be realized through the effective and practical implementation of its principles. This study asserts that both aesthetic and political dimensions would be weakened if the reflections of eco-aesthetics and eco-dramaturgy are not translated into practical domains. It goes beyond the commonly employed "thematic" approach used by many authors and artists to raise awareness, instead emphasizing the need for the integration of ecological discourse into practical realms. By exploring the potential relationships between eco-aesthetics, eco-dramaturgy, and theatrical practice,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul Devlet Konservatuarı, Sahne Sanatları Bölümü, Tiyatro Anasanat Dalı (İstanbul, Türkiye), akgulozanomer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7460-4806 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342246]

the study highlights the significance of practicality in ecological theatre beyond its role in mere awareness-raising. When the term "ecology" is used in today's world, it evokes various meanings, often associated with raising awareness regarding issues such as the climate crisis, excessive energy consumption, and environmental pollution. However, these definitions became mundane and devoid of substance over time. Therefore, it is necessary to comprehend the essence of ecological thinking and the directions it can lead us from the outset. This study underscores that the eco-dramaturgical perspective remains incomplete without establishing a practical and experiential domain, emphasizing the necessity for this realm to be accountable and subject to scrutiny. I argue that authorship plays a crucial role in shaping the discourse surrounding eco-aesthetics and eco-dramaturgy, and it is important to consider the implications and responsibilities of authorship within practical applications. By integrating ecological and artistic practices into practical domains, we can create a more impactful and transformative engagement with ecological issues. Therefore, it is imperative for artists, authors, and scholars to collaborate with policymakers, scientists, and activists to ensure that ecological considerations are integrated into real-world practices and decisions. Through this interdisciplinary and practical approach, we can work towards a more sustainable and environmentally conscious future.

**Keywords:** Ecology, climate aesthetics, eco-dramaturgy, eco-aesthetics, theater

## Giriş

Son yirmi yıldır hem sanat hem de sahne sanatları alanında iklim, ekoloji ve çevre estetiği üzerine yapılan akademik ve sanatsal çalışmaların sayıları hızla artmaktadır. Özellikle felsefe, edebiyat ve sanatsal tartışmaların ışığında ekoloji ve sanat kavramları sıkça anılmaya başlanmıştır. Bu durumu salt "estetik" bir değerlendirme olarak ele almak, baştan dile getirmek gerekirse eksik olacaktır. Ekoloji sorunsalının ya da iklim estetiği olarak anılan tartışmaların temelinde bütün insanlığı yakından ilgilendiren "gezegenin şimdisi ve geleceği" söz konusudur. Dolayısıyla konuyu yalnızca sanatsal/metinsel bir sorunsal olarak ele almak, konunun bağlamını ve politik aksını zayıflatacaktır. Burada kastedilen sanatın mutlak politikleşmesi değil aksine konunun bizatihi politik ve etikle ilgili olduğudur. Bu çalışmada üzerine düşünülecek olan temel mesele eko-eleştiri, eko-estetik ve eko-dramaturjisinin sıklıkla yapılan "tematik" okumaların aksine, bu eko-estetik ve eko-dramaturji'nin pratik alanda görülmediği sürece bu estetik ve politik aksın kopacağını iddia etmektedir. Şu kaçınılmazdır ki "tematik" olanın yazarlar veya sanatçılar tarafından yalnızca "farkındalık" oluşturmak ya da yapıtının bu konu üzerine düşünme ve üretme arzusu ile kullanılabilirdir. Burada tartışılacak olan sanatçının/yazarın niyetini sorgulamak değil bu tartışmanın pratik alana nasıl katılması gerektiğinin önemi ve durumu üzerine düşündürmektedir.

Bugün sanat ve akademik alanda ekoloji kelimesini kullandığımızda zihnimize düşen birçok anlam manzumeleri vardır. Bunlar genellikle iklim krizi, fazla harcanan enerji, çevre kirliliği vb. tanımları içermektedir. Bu tanımlar son yıllarda hem gündelik hem de akademik alanda neredeyse "sıradan" bir tanımlama halini almıştır. Çağımızda sıradanlaşan olgu ya da kavramların zamanla içinin boşalıp yalnızca birer doxa'ya (basmakalıp düşünceye) dönüştüğünü görmekteyiz. Burada önemli olan hem pratik alana açılacak bilginin güncel, işlevsel ve sürekliliğini sağlamak olduğunu vurgulamak gerekir. Çünkü yalnızca güncel bir çıkarım üzerine şekillenen ya da popülist söyleme/uygulamaya heba edilen şey ekolojinin anlam birimlerinin saçaklanmasını ve ilişkiselliğinin de önüne geçektir.

Bir sanatçının ürettiği şey ya da ürün/sanat eseri, yalnızca bir noktada yalnızca kendisini bağlayan ya da kapsayan bir durum değildir. Ürünün/eserin estetik hazzının yanında sanat eserinin maddesi, malzemesi veya üretim aşaması gibi unsurlar sanatçının çevresini etkilediği ya da çevreye müdahale ettiği bir etkinlik olarak da okunabilir. Çünkü artık doğa ve kültür ayrımının silindiği bir sanat dünyasından bahsediyorsak sanatçı öznesinin de alışkanlıkları ve bakışları değişebilir:

(...) İnsanlar kendilerini evrenin merkezi olarak görmeyi bırakıp bütün canlılarla işbirliği yapmanın değerini bilmeye başlıyorsa ve kendi dışındaki güçlerin “çobanlığı”na soyunuyorsa, o zaman sanat da üretmekten ziyade yürütmekle ilgili bir meseleye dönüşür. Bu durumda sanat şifrebilimle benzerlik gösterir, yani bir sistemden diğerine tercüme çabasına dönüşür. (Bourriaud, 2019, s. 22)

Fransız düşünür Nicolas Bourriaud’un yukarıdaki çıkarımı bağlamında düşündüğümüzde sanat üretmekten, yürütme edimine hatta organize etme haline dönüşmektedir. Dolayısıyla üretimin tüm aşamaları, başlangıcı, sonu ya da bitimsizliği yürütme edimimizle belirlenmektedir. Bu bağlamda sanatçının ya da “sanat yapıtının tutarlılığı, tercümesinin tutarlılığına bağlı” olacaktır. (Bourriaud, 2019, s. 22) Yani bir sanatçı elindeki malzemeyi, nasıl yöntem ve yürütme ile ortaya çıkarmaktadır? Bu soru hem sanat yapıtının estetik değerinden ya da anlam manzumelerinin dışında değildir, bizi meselenin merkezinde yer almaktadır. Bu yüzden ekolojik düşünce ve pratiğiyle ne kastettiğimizi, bu kavramın bizi başta hangi hatlara taşıyacağını da üzerinde durmalıyız.

### **Eko-dramaturjik Yaklaşım**

Eko-dramaturji üzerine kapsamlı bir kitap hazırlayan araştırmacı Lisa Woynarski’nin *Ecodramaturgies* (2013) adlı çalışmasında eko-dramaturjinin yalnızca tematik bir tartışma olmadığını ve bu tartışmanın çok boyutlu oluşunun altını çizer. Tartışmanın temelinde yalnızca söylem olarak “gezegenin geleceği” ya da “iklim krizi” yoktur. Bu somut sorunlar karşısında insanın doğaya, yaşadığı çevreye ve kendi dışındaki canlı varlıklar ve cansız şeyler arasındaki ilişkiselliği ve konumlandırışı vardır. Bu yüzden temel olarak ekoloji denildiğinde hayvanlar, bitkiler ve çevremizle olan ilişkilerin analizini anlamamız gerekir. Aslında insanın merkezi konumdan kucakladığı bir doğa ve ekoloji fikri değil, yatay bir düzlemde diğer canlılarla olan ilişkiselliğini tartışmamız gerekir. Tüm sanatlar kullandığı maddi biçimler dolayısıyla “ekolojik” olarak kabul edilse de, eko-estetik ya da eko-sanat yalnızca “doğa” unsurlarıyla ilgili değildir, ekolojik ilişkileri dair düşünceleri “ortaya çıkaran, ifşa eden, eleştiren ve genişletendir” (Woynarski, 2013, s. 8) Bütün bunların görünür olması ve bu durumlar karşısında insanın bir politik/etik bir refleks almasının da yolunu açmalıdır. Araştırmacı Lisa Woynarski’nin aktarımıyla, “Eko-dramaturjiler genellikle çeşitli uygulamalar, biçimler ve tepkiler yoluyla eylemci veya direniş jestleridir. Sosyo-politik bağlamlara yanıt vermeleri bakımından doğal olarak politiktirler.” (Woynarski, 2013, s. 10)

Eğer eko-dramaturjiler sosyo-politik anlamda bir karşılık üretiyorsa, bu üretim yaşadığımız çevreye ile doğrudan ilişkisiyle kaçınılmaz olarak politik bir alandan bahsediyoruzdur. Bu tartışmanın temelinde yalnızca insan değil, insandan fazlası mevcuttur. İnsan sonrası düşüncesinin başat unsurlarını da kapsayan eko-dramaturjik yaklaşım, “zoe-eşitlikçiliğinin” (yaşam alanının eşitliği) ön planda olduğu, insan merkezci yaklaşımının ve bu bağlamda kurulan düalitenin (ikili karşıtlığın) yıkımını ya da berhava edilmesini amaçlamaktadır. *İnsan Sonrası* adlı çalışmanın yazarı Amerikalı felsefeci Rosi Braidotti’nin de dikkat çektiği üzere insan sonrası yaklaşım “insan-olmayan ve ‘yeryüzüne ait’ başkaları dahil olmak üzere, benlik ve başkaları arasında da kapsamlı bir karşılıklı bağlantıya dayanmaktadır.” (Braidotti, 2018, s.86) Bu yaklaşım insan merkezci ya da ben merkezci yaklaşımı bertaraf edilmesini gerektirir ve bu düşünce yerine çevresiyle mübadele ilişkisi içindeki yeni bir özne biçiminin şekillenmesi gerekir. Bu mübadele ilişkisi hiyerarşik olmamalı, yatay bir düzlemde ilişkilendirilmelidir. Kısacası ekolojik yaklaşım



yalnızca doğanın bir haritasını çıkarmak değil, bu haritanın ve oluşturulacak rotanın kapsayıcı olmasını sağlamaktır. Dolayısıyla burada performans sanatları ve edebiyatın yalnızca sorun tespit eden bir yerden ortaya çıkması değil, esas olan sanatın/edebiyatın üretilme biçimiyle ekolojik olmasıdır.

Sanatın/edebiyatın üretme biçimiyle ekolojik olması demek aslında ortaya çıkan maddeselliğin, üretimin, çoğaltmanın, dağıtımın, okuyucu/seyirci ile buluşturmanın her aşaması bu düşünceye içkin olmalıdır. Bir yapıtın zihinsel olarak ürettiği bir tasarımın pratik anlamda da gerçekleşmesidir burada konu olan. Bu durum gerçek anlamda bir mübadele ilişkisine dönüşebilir mi? Sanat ya da edebiyat üretim biçimini bu bağlamda sürdürebilir mi? Özelde tiyatrunun tematik yaklaşımı dışında uygulamasında bu ekolojik unsurlar kullanılabilir mi? Bu sorular asıl olarak sanatın ve edebiyatın belki de yeni bir ontolojik biçimini tanımlayarak olabilir. Çünkü bütün sanatsal üretim biçimleri yalnızca ortaya çıkan nihai durumdan ibaret değildir, “sanat, politikanın dışında değil. Bilakis, politika sanatın her sahasında, üretiminde, dağıtılmasında ve alımlanmasında, onun içinde yer alıyor.” (Steyerl, 2013, s. 91) Dolayısıyla bir sanatsal üretimin öncesi, berisi, şimdisi ve sonrası da hesaba katılarak ancak ekolojik sanat ve eko-dramaturjiler (bu bağlamda politik bir *praxis* olarak) alanlarını tartışmaya açabiliriz. Aslında “yeni dramaturji”nin ontolojisi -özelde eko-dramaturjinin-; hem ekolojik pratikleri kullanan ya da eğer bir söylem oluşturacaksa bu söylemin katılımcılar/seyirciler bağlamında pratik bir alana sevk edecek nitelikte olması kastedilmektedir. Yeni Zelandalı tiyatro yönetmeni ve eleştirmen Dione Joseph “Cradling Space: Towards An Indigenous Dramaturgy On Turtle Island” adlı makalesinde “yerli ya da yerel bir dünya” bağlamında “yerli hikâyelerin ve performansların gelişimine yönelik bir anlam ve pratik anlayışını tanımlayan bir dramaturji” geliştirmeyi önerir ve yalnızca metinsel olarak yazılı olanın değil metin dışında kalan yaşam pratiklerinin de bu dramaturji içinde olması gerektiğini söyler. (Joseph, 2019, s. 133) Joseph bu dramaturjik yaklaşımın yalnızca insan ilişkileri bağlamında değil, insanın çevresi ve yaşam alanlarıyla olan bağlantısının önemini vurgular:

Hikâye, şarkı, drama veya dans gibi performans biçimleri, bu estetik ve ontolojik ifadeler hem vücudu “zamana sürekli olarak insanlar ve toprak arasındaki bir mutlaklık” olarak temel alarak onaylar ve bu durum büyük bir söylem oluşturur ki bu topluluk merkezli ve bedensel bir anlatıya katkıda bulunmaya yöneliktir. Yerli bir bağlamda dramaturji, insanların kendi ve diğerlerinin yaşamlarına doğrudan ve hemen bağlantı kurarken, insan durumunun ve aralarındaki ilişkilerin dışavurumunun kendi yerli ontolojisi için özel bir bağlamda üretilmesine izin verir. (Joseph, 2019, s. 137)

Yukarıdaki çıkarımdan da anlaşıldığı üzere bu “yerel dramaturjik” yaklaşım, hikâyelerin ve pratik alanda üretilen çalışmaların “genel insan” sorunu ya da salt genellemelerden uzaklaştırarak, insanın maruz kaldığı, içinde bulunduğu, mübadele ilişkisinde olduğu bir alanın deneyimlenmesini ve araştırılmasını önerir. Yerel olan aynı zamanda gerçekten tanık olunan sorunların “gerçekliği”ni aşikâr kılar. Hem sanat üreten sanatçının hem de alımlayıcının bu pratiği deneyimlemesi, toplumsal, kültürel ve politik alanda bir etkin ve katılımcı bir şekilde yer almasıdır. Bunu gerçekleştirirken yalnızca insanın insanla gerçekleşen mübadele ilişkisi dışında insanın karşına almadığı, dikey bir ilişki kurmadığı bir doğa ya da ekolojik anlayış bulunmalıdır.

Yukarıda bahsedilen eko-dramaturjik yaklaşıma performans/tiyatro alanından çeşitli örnekler vermek mümkün. Fakat şunu unutmamak gerekir ki birçok performansın eko-dramaturjik yaklaşımı ve uygulaması farklılık göstermektedir. Belki burada kuramsal ve de pratik olarak “ideal” bir eko-dramaturjik perspektif çizilmeye çalışılsa da sanatçıların/uygulamacıların yaklaşımlarında farklılıklar görülmektedir. Fakat, seyircinin bu dramaturjik yaklaşımdan konumlandırılmasıyla ilgili bir örnek vermek, pratik alanda seyircinin katılımcıya dönüşmesi ve eyleme geçmesi bağlamında yerinde olacaktır.

2015 yılında Alman tiyatro ekibi Rimini Protokol'ün *World Climate Change Conference* [Dünya İklim Değişikliği Konferansı] iklim değişimini konu alan daha önce Paris'te bu bağlamda düzenlenen bir konferans referans alınarak yapılır. Bu performansı en başat unsuru seyircilerin konumlandırılmasıdır. Seyirciler bir katılımcıya dönüştürülür. Performansı izlemeye gelen kişiler gruplara ayrılarak çeşitli ülkelerin delegeleri olur. Çeşitli seminer ve bildirimleri dinleyip temsil ettikleri ülkeleri adına karar ve öneri geliştirilmeleri beklenir. Böylece katılımcılar yalnızca olayları “seyreden” bir noktadan çıkarılıp aktif hale getirilir. İşin özelinde katılımcılardan “inisiyatif” almaları beklenir. Bu gerçek olmayan kurgusal konferans neredeyse bir *role-playing* içine sokularak katılımcılar birer performansçıya dönüştürülür. Böylece “seyreden” olgusu geriye çekilip oynayan, katılan ve karar veren bir mekanizma oluşturulur. Sonuç olarak bu performans iklim değişimi üzerine “kamusal” bir alan inşa edilerek her katılımcının konuyu yalnızca eleştirmek yerine inisiyatif alması beklenir. Eko-dramaturjik bu yaklaşım maddenin ya da malzemenin kendisi üzerine odaklanmasa da ekolojik düşünme ediminin *role-playing* üzerinden konunun deneyimlenilmesini sağlar. Bu deneyim alanı tam olarak eko-dramaturjik yaklaşımın temel bir unsuru olarak karşımıza çıkar. Çünkü bu deneyim alanı oluşmadan eko-dramaturjik yaklaşımın politik ve etik alanı her zaman eksik kalacaktır.

Eko-dramaturjik yaklaşıma başka bir örnek ise İngiliz yönetmen Katie Mitchell'in “A Play for the Living in a Time of Extinction” [Yok Olma Çağında Yaşayanlar İçin Bir Oyun] adlı çalışma, sürdürülebilir modellere yönelik bir araştırma niteliğinde. Oyunun en önemli ekolojik yaklaşımı oyunun aydınlatma ve ses efektlerini bisikletle sahne üzerinde enerji üreterek ortaya koyması. Sahnede beş bisikletçi performans boyunca ürettikleri enerjilerinin *watt* miktarı gerçek zamanlı olarak bir ekranda gösteriliyor. Bu tek kişilik performansta minimum düzeyde enerji harcanıyor. Bu oyunun hikâyesi; çeşitli nesillerin yok olmasına rağmen, yaşamın yeniden ortaya çıkmanın bir yolu olduğunu anlatıyor/söylüyor. Katie Mitchell, hem tematik hem de oyunun icra edilmesi sürecinde ekolojik söylemini pratik alanda görünür kılıyor.

Bu iki gösterim farklı konumlanma biçimleriyle eko-dramaturjik yaklaşıma örnek teşkil etmektedir. Fakat Katie Mitchell'in yorumu aynı zamanda eko-dramaturjik yaklaşımın pratik alanda görünür ve işlevsel olması bağlamında da önem arz etmektedir.

### **Dijitalleşme, Antroposen ve Ekoloji Düşüncesi**

Yakın bir geçmişte Covid-19 pandemisiyle birlikte özelde sahne sanatlarının/tiyatronun hem dünyada hem ülkemizde “dijitalleşmesi” tartışmaları sıkça konuşulmuş olmuştur. Sadece bu süreçte birçok dijital mecra üzerinden kaydedilen, canlı olarak yayınlanan ve üretilen işlerin “ekolojik” estetiğe/duruma nasıl yansıdığı da görmemiz gerekir. İngiliz araştırmacı ve sanatçı James Bridle'in *Yeni Karanlık Çağ* adlı kitabında -pandemi özelinde olmasa da- teknolojinin geçtiğimiz yüzyıldan bugüne gezegenimizi, toplumu birçok kültürel yaşamsal olgu ve durumu nasıl dönüştürdüğünden ayrıntılarıyla bahseder. Aslında ya insan eliyle (antroposen) ya da sermayenin güdümünde (kapitalosen) doğaya, gezegene verilen geri dönülmez zararlar verir, aslında majör düzlemden minöre, minör düzlemden majöre bir sarmal şeklinde hareket eder. Antroposen kavramı çoğunlukla sanayi devrimine ya da kimi kuramcılara göre de II. Dünya Savaşı'na tarihlenen jeolojik bir devri tanımlamak için kullanılır. İnsan öznesinin “dünyanın” merkezine kendini konumlandırmasıyla birlikte insanın direkt olarak doğaya müdahalesi ya da aşırı tüketim gibi olgular antroposen'i tanımlamaktadır. Bir diğer yandan kapitalist sürecin ve sistemin bir parçası olarak değerlendirenler ise bu devri “kapitolosen” olarak isimlendirmektedir. Aslında küresel ısınma, doğanın tahrip edilmesi, yaşam alanlarını/doğayı kendi arzularını bağlamında fütursuzca kullanan ve geri dönüşü güç bir sonuca sürükleyecek bir noktada insan öznesini/bireyi aşan

bir sistemi değerlendirmek için kapitolozen kavramı kullanılmaktadır. Aslında bu iki kavram bizlere insan ya da sermaye merkezli görüşün/uygulamanın gezegenimize nasıl zarar verdiğini gösterirken, insan dışı canlılara olan yaklaşımın da sorunsallaştırılmasını temel alır. İnsan merkezci bu düşüncede “diğer bütün cisimleşme kipleri özne konumunun dışına itilirken, insan şekline sahip başkalarını da içermektedir; Beyaz-olmayan, eril-olmayan, normal-olmayan, genç-olmayan, sağlıklı-olmayan, engelli, biçimsiz ve iyileştirilmiş insanlar...” (Braidotti, 2018, s. 86) Braidotti’nin işaret ettiği durum hem insan dışı hem de insan türü içinde yapılan bu ayrışma ya da ayrımın insan merkezli düşünce içinde yer aldığını belirtir. Bu ayrımın nedenleri ve sonuçları yaşadığımız dünyanın düşüncesini ve pratiğini de görünür kılmaktadır. Dolayısıyla eko-dramaturji bir performansın ya da tiyatronun gündelik ilişkiler bağlamında ve bu durumların “sermaye, kapitalizm, ideoloji, sınıf, cinsiyet, adaletsizlik ve çevresel adaletsizlik” gibi konular üzerine düşünmemizi sağlar. (Woynarski, 2013, s. 8) Aynı zamanda bu düşünce pratik alanda uygulama modellerini, süreçleri ve bağlamları sorunsal olarak ele alıp teorik olanın pratiğe nasıl uygulanması gerektiğini de salık verir. Bu yüzden eko-estetik ya da eko-dramaturji bizlere kaçınılmaz olarak estetik olanın pratikleşmesi konusunda bir yol açar. Ek olarak eko-dramaturjik yaklaşımlar yalnızca yeniden “doğaya dönüş” ya da “doğayı yeniden anlamlandırmanın” ötesinde keşfedilmesi ve sorgulanması gereken birçok şeyin görünür olmasını da işaret eder. Tiyatronun ve performansın maddesinin ve uygulama araçlarının “ekolojik” olmadığı sürece ortaya çıkan yapıt ya da gösterim eko-dramaturji bağlamında her zaman eksik kalacaktır. Bu eksiklik hem sanatçının üretim araçlarını ve düşüncesini ekolojik pratiğe yönelik düşünmesi ve seyircilerin/katılımcıların da gösterim içinde pratik alana doğru çekilmesiyle giderilebilir. Yaklaşan karanlık çağ ile birlikte yeni teknolojinin hayatı kolaylaştırıcı tarafının dışında kullanılan enerji tüketimi de göz önüne alındığında gezegenin hem enerjisini hem de sistemini tehdit etmektedir. Dijitalleşen dünyanın bize sunduğu kolaylaştırıcı unsurlar aynı zamanda gezegenimizin de sonunu hazırlamaktadır. Bu duruma birkaç somut örnek vermek belki durumunu vahametini ortaya koyacaktır: Fransız sosyolog Bruno Latour (BnF, 2014) Paris Milli Kütüphanesi’nde yaptığı bir konuşmada, Milli Kütüphane’nin tüm arşivinin dijital ortama geçmesiyle birlikte yaklaşık otuz nükleer santral kadar enerji harcadığından bahseder. Kütüphanenin arşivine ve kaynaklarına uzaktan bağlamak kolaylaştırıcı bir etki olsa da ortaya çıkan enerji miktarı durumunun ciddiyetini ortaya koymaktadır. James Bridle ise uzak bir *server*den izlediğimiz yaklaşık bir saatlik bir videonun iki yeni buzdolabının bir yılda tükettiği enerjiye eşit olduğunu söyler. (Bridle, 2020, s.72) Bu iki örnek teknolojiyi kullanan sermaye sahiplerinin ve bireysel kullanıcıların yalnızca oturdukları konforlu alanlarından nasıl bir enerji tükettiklerinin somut bir verisidir. Dolayısıyla sanat alanında kullanılan her teknolojik unsurun nasıl bir enerjiye gereksinim duyduğunu, sonuçlarının neler olacağını yalnızca yapıtın ortaya çıkmasından sonra değil projeye girerken hesaplanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tüm bu çıkarımlar ve yaklaşımlar üzerinden düşündüğümüzde eko-dramaturjik yaklaşımının uygulama alanına da yansması gerektiğini işaret etmektedir. Dolayısıyla eko-dramaturjik yaklaşımın yalnızca söylem bağlamında kalmaması gerektiği, tam tersine tüm uygulama alanının kendisinin “ekolojik” olması gerektiği gerçeğiyle karşılaşırız. Burada özellikle “seyirci” olgusunun da önem arz ettiğini görmekteyiz. Seyircinin de bu evrenin içinde olması, ekolojik olanın bir parçası olarak görmesi, inisiyatif alması gibi hususlar eko-dramaturjinin estetik alanını tamamlayıcı niteliktedir. Aslında buradaki temel itki seyirciye yalnızca farkındalık alanı açmak değil bir deneyim alanı sokmaktır. Sahne sanatları bağlamını düşündüğümüzde temel alanın her şeyden önce uygulama alanının olduğu açıktır. Dolayısıyla icra alanının yalnızca tematik bir alandan düşündüğümüzde aslında felsefenin ve edebiyatın alanına giriyoruz. Ama uygulama alanı bize somut olanın görünür olmasını, canlılık alanında gerçekleşen performansın yalnızca düşünsel değil deneyim alanından açılması özellikle “eko-dramaturji” bağlamında mümkün olabilecektir. Zaten edebiyat alanında eko-eleştiri tematik unsurlar ve çıkarımlar

ile ilgilenmektedir. Burada temel olan unsur eko-dramaturjik kapsama giren gösterimlerin veya çalışmaların süreçlerinin de ekolojik olarak üretilmesidir.

### **Julie's Bicycle: Sanat ve Kültürde Ekolojik Krize Yaklaşım Örneği**

Bu estetik yaklaşımların yanında sanatsal alanı iklim krizi ile ilgili alınması gereken önemli ve politikaları teşvik eden ve denetleyen dünya çapında çeşitli kurum ya da kuruluşlar vardır. Bu kuruluşların başında İngiltere merkezli “Julie's Bicycle” adlı kurum bulunmaktadır. Julie's Bicycle, iklim ve ekolojik krizle ilgili eylem almaya yönelik sanat ve kültürel hareket bağlamında faaliyet gösterir. 2007 yılında müzik endüstrisi içinde kurulan ve halen sanat ve kültür (ve sahne sanatları) alanında faaliyet gösteren kuruluş İngiltere ve uluslararası alanda iki binden fazla kuruluş ile ortaklık içindedir. Julie's Bicycle, iklim kriziyle başa çıkmak kültür alanında çeşitli önlemlerin alınması için çeşitli proje ve programlara sahiptir. Bu kurum politikalarını şu şekilde özetler:

#### **İklim krizi bir kültürel krizdir**

İklim değişikliği konusunda hızlı eylem alabilmek için fikir birliği oluşturmak ve bu bağlamda kültürel tutumların, anlatıların ve uygulamaların değişmesi gerekliliğini vurgulamak.

#### **Kültürün gücü**

Sanat ve kültür hayatımızda önemli bir rol oynar ve izleyicilere ilham verebilir, kalpleri ve zihinleri değiştirebilir, yeni yaşama ve çalışma biçimleri yaratabilir.

#### **Bilim, veri ve uzmanlık**

Bilim, veri ve uzmanlık konusunda derin bir saygıyla hareket ediyoruz. Çalışmalarımızın temelinde sağlam bilgi ve araştırma yer alır.

#### **Adalet ve eşitlik**

JB, toplumda iklim adaletini savunur. İklim ve ekolojik krizin çok ciddi zararlarının olduğunu ve en az katkıda bulunanları haksız bir şekilde etkilediğini kabul ediyoruz.

#### **Herkesin katkısı önemli**

Kültürel topluluğun kolektif gücü, birleşik bir eylem hareketidir. Birçok perspektifi ve sesi kapsayan, ortak bir amaç doğrultusunda çalışan topluluğumuz, mümkün olanın sınırlarını zorlar. (Julie's Bicycle, 2007)

Bu politika metninden de anladığımız üzere, kültürel alanda hem farkındalık yaratıp hem de zararı en aza indirmenin yolları aranmaktadır. Bu düşünce ayrıca adalet ve eşitlik vurgusuyla yalnızca insanı merkeze alan bir düşünce değil, tüm canlıları kapsayıcı bir politika içermektedir. Bu politika metni bağlamında düşündüğümüzde kültürün, sanatın bu denetleme ve oluşum içinde birlikte hareket etmesi de önem arz etmektedir:

Diğer tüm sektörler gibi, kültür de bir ekosistemdir. Bir bileşen üzerinde yapılan değişiklikler diğer tüm bileşenler tarafından hissedilir. İklim eyleminin talep ettiği temel değişikliklerin sistemsel olarak ele alınması gerekmektedir. Altyapı bunları desteklemiyorsa, sanatçıların tekrar kullanılabilir su şişeleri istemesi veya tasarımcıların geri dönüştürülmüş ahşap istemesi pek bir anlam taşımaz. Julie's Bicycle, gerçek fırsatın değişimi somutlaştırmak olduğuna inanmaktadır. (Tickell, 2021, s. 74)

Görüldüğü gibi kültürel alanın ekolojik sistemi yalnızca tekil olarak sanatçının ya da üreticinin bireysel çabasının yanında sanat dünyasının içinde bir domino etkisiyle hareket etmesi ekolojik değişimin ve iyileşmenin/düzelmenin önünü açacaktır. Çünkü kurulacak bu ekolojik altyapı zamanla tüm üreticilerin de bu sisteme dahil olmasına olanak verecektir. Bu çalışmada Julie's Bicycle örneğini vermemizin temel nedeni sanatsal üretimin, özelde eko-dramaturjinin, yalnızca sanatsal bir çıktı olarak görülmemesi gerekliliğidir. Unutulmamalıdır ki, “sanat ve kültür, sadece karbon ayak izini azaltmaktan çok daha

fazlasını sunar; bu durum önemli olsa da, doğaya ait olduğumuz anlayışımızı yeniden kazandıran değerleri canlandırarak yaratıcı/üretici topluluğun enerjisini serbest bırakmaktır” temel olan. (Tickell, 2021, s. 74) Dolayısıyla tekil üretimlerin bile kolektif alana etkisi olumlu ya da olumsuz bağlamda kaçınılmazdır. Bu yüzden üretim alanının her kademesinde -sonuç olarak ortaya bir eser çıkması bile- alınacak tedbirler ve yaklaşımların birer “yaşam tarzına” ve bununla birlikte üretime/sanata içkin bir duruma dönüştürülmesi önem arz etmektedir. Çağdaş dramaturjik yaklaşımda gördüğümüz süreç odaklı çalışma prensibi sürecin her ânının deneyimlenmesi ve aynı zamanda süreci yürütme edimi üreticinin/sanatçının ekolojik düşüncesinin her safhasına hâkim olmasının da önünü açacaktır. Bu durum yalnızca eser bağlamında tartışılan ya da bir bakış sunan bir estetik değil, deneyim ve uygulama alanının her aşamasında uygulanan, denetlenen bir yaklaşım olduğu durumu ortaya çıkaracaktır.

## Sonuç

Bu çalışma eko-estetik ve eko-dramaturjik yaklaşımların yalnızca edebi bir çözümleme unsuru olmadığını, bu yaklaşımların ancak pratik alanda görünür olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Konusu yalnızca doğa, iklim ve felaket üzerine olan pratik ya da metinsel çalışmalar uygulama ve sahneleme sürecini değerlendirmeden eko-dramaturjik bir bağlam içinde değerlendirmek her zaman eksik olacaktır. Her hangi bir performansa ya da esere eko-dramaturji bağlamında bakabilmemiz ya da değerlendirebilmemiz için üretim aşamasının her ânının denetlenebilir, sorgulanabilir, açık ve şeffaf olmasının da önemini vurgulamak gerekir. Belki bu çalışmada bahsettiğimiz süreç hem ülkemizde hem de yurt dışında bu kadar “ideal” ölçütler içinde gerçekleşmiyor.

Fakat temel olarak eko-dramaturji bağlamında *praxis* alanını hatırlamak ve ekolojik koşullar hakkındaki kayguları ve belirsizlikleri paylaşmak, yüzleşmek ve analiz etmek üreticilere potansiyel alanlar açabilir. Bu süreç bir eseri/çalışmayı/performansı tamama erdirmek değil sürecin kendisinin bize politik ve etik bir alan açmasının imkânlarını aramamızı sağlayacaktır. Burada üretim süreçlerinden ya da eko-dramaturjik yaklaşımın somut önerileri kaçınılmaz olarak çok fazladır. Örneğin bir tiyatrodaki kullanılan dekorların dönüştürülebilir olması ya da çöp olarak nitelendirilen malzemelerin bir oyunda tasarım unsuru olarak kullanmak; sahnede kullanılan enerji miktarının farkında olup bu durumu minimize etmek için çalışmalarda bulunmak; kullanılan her malzemenin materyalini bilinçli olarak seçmek; seyircinin performansı bir parçası olması isteniyorsa seyirciden talep edilecek hassasiyetleri paylaşmak; bir performansın yapısına ve içeriğine göre ekolojik mekânlar tercih edilerek enerji ve ekolojik tahribatı önlemek. Bu önerileri performansın durumuna göre çoğaltmak mümkündür. Burada aktarılanlar dikkat edilirse yalnızca bir performansın estetiğiyle ilgili durumlar değildir. Konunun kendisi “ekolojik” bir meseleyi anlatmasa da sürecin kendisi ekolojik olarak tanımlanabilir.

Eko-dramaturjik uygulamalar aynı zamanda üreten kişilere insan merkezli bir noktadan çıkma ihtimallerini de göstererek aktarılan ya da anlatıların yeniden değerlendirme fırsatı verecektir. Ayrıca bu kavramları değerlendirirken içinde barındırdıkları anlamları ve tarihselliklerini de göz önünde tutmamız gerekir ve bugünün koşulları içinde yeniden analiz etmemiz gereklidir. Belki de eko-dramaturjik uygulamalarda en önemli etmen denetleme ve sorgulama alanlarını oluşturan bağımsız kişi ya da kurumların (Julie’s Bicycle örneğinde olduğu gibi) deneyim ve üretim alanına dahil edilmesidir. Böylece ekolojik yaklaşımın/sanatın/dramaturjinin estetik sürecini sanatsal alandan uzaklaştırmadan bizatihi yaşam deneyimine yaklaştırılması bu düşüncenin en önemli çıktısı olacaktır.

**Kaynakça**

- Bibliothèque nationale de France BnF. (2014, 19 Kasım). Ce que le numérique fait aux humanités-Les grandes conférences Del Duca. [Video] YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=f3lsSJp8dbI>
- Bourriaud, N. (2019). Yedinci Kıta: Küresel Isınma Çağında Sanat Üzerine Tezler. *Yedinci Kıta Saha Raporu*. İKSV ve YKY.
- Braidotti, R. (2021). *İnsan Sonrası*. Kolektif Kitap.
- Bridle, J. (2020). *Yeni Karanlık Çağ*. Metis Yayınları.
- Joseph, D. (2019). Cradling Space: Towards an Indigenous Dramaturgy on Turtle Island. In *Performing Turtle Island: Indigenous Theatre on the World Stage*. Jesse Rae Archibald-Barber, Kathleen Irwin, ve Moira Jean Day (Ed.) 131–145. University of Regina Press.
- Julie's Bicycle. (2007). About JB. <https://juliesbicycle.com/about-us/about-jb/>
- Steyerl, H. (2013). Sanatın Politikası: Çağdaş Sanat ve Post-Demokrasiye Geçiş. *Çağdaş Sanat Nedir?* Ali Artun (Ed.). İletişim Yayınları.
- Tickell, A. (2021). Closing Keynote Address – Julie's Bicycle: An Approach to the Climate and Ecological Crisis in the Arts and Culture. *Stemming The Tide*. Rebecca Rushfield (Ed.). Smithsonian Scholarly Press.
- Woyrnarski, L. (2013). *Ecodramaturgies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55853-6>

## 50. Sanatsal betimde aporia

Ayşe AZAMET<sup>1</sup>

**APA:** Azamet, A. (2023). Sanatsal betimde aporia. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 837-845. DOI: 10.29000/rumelide.1342250.

### Öz

Toplumların çevresel ve sosyolojik koşullara uyum süreçleri kitlesel olarak buhranlara yol açmıştır. Sanayileşme, kaynak kısıtlılığı, ekonomi, sağlık, savaş ve iktidar gibi sonu gelmeyen olgusal faktörler, toplumları çatışmaların odağında olmaya zorunlu kılar. Çağın verilerini işleyen ve dönüştiren sanatçı karşıt durumları bir arada tanımlayarak eserlerinde açığa çıkarmaya devam eder. Üstelik güvenli sayılan net verilerin ötesinde, sisler içinde gezinerek de olsa, çıkmazlara yol almayı seçen sanatçı filozof, bugüne yapıtlarıyla yansımıştır. Böylece temsilin ötesinde bir değere ulaşan kavram, eserin maddesinden de özgürleşir. Bulanık, çelişik, çıkmaz, açmaz gibi insanı temelde aşan haller, sanat tartışmalarında var olurken, aslında sanatın deneyimlediğı, toplumların deneyimidir. Bu birliktelik içinde doğa-insan beraberliğini yadsıyan teknokratik otorite, çatışma ve sorunlara zemin hazırlamaktadır. Üstelik bu otorite, tabiatta türlerin yok oluşu ve insanı doğasından uzaklaştıran, dönüşü olmayan çıkmazlara savurmaktadır. 21. yüzyıl sonuç olarak dijital ve biyoteknolojik kaosun içinde insana alan sağlayan, posthüman esere göz atmayı gerektirir. Bu araştırma eserlerin 'aporia' anlarına odaklanmaktadır. Felsefe, bilim, sanat ve posthümanist söylemler ile yapıtlar incelenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Aporia, kaos, posthüman, sanat

### Aporia in artistic depiction

#### Abstract

The adaptation processes of societies to environmental and sociological conditions have led to massive depressions. Endless factual factors such as industrialization, resource constraints, economy, health, war and power oblige societies to be at the center of conflicts. The artist, who processes and transforms the data of the age, continues to reveal the opposite situations in his works by defining them together. Moreover, beyond the clear data deemed safe, the artist-philosopher, who chose to go to dead ends, albeit by wandering in the fog, has reflected on today with his works. Thus, the concept, which reaches a value beyond representation, is also liberated from the substance of the work. While the situations that basically transcend human beings such as fuzzy, contradictory, dead-end, and deadlock exist in art discussions, in fact, what art experiences is the experience of societies. The technocratic authority, which denies the nature-human unity in this unity, prepares the ground for conflicts and problems. Moreover, this authority throws the extinction of species in nature and the irreversible deadlocks that alienate people from their nature. The 21st century ultimately requires taking a look at the posthuman artifact that provides space for humans in the digital and biotechnological chaos. This research focuses on the 'aporia' moments of the works. Philosophy, science, art and posthumanist discourses and works were examined.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, El Sanatları Bölümü, Mimari Dekoratif Sanatlar Programı (Sivas, Türkiye), aazamet@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6289-6904 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342250]

**Keywords:** Aporia, chaos, posthuman, art

## Giriş

Yaşamda diyalektik karşıtlıkların denge oranları entropiyi artıran ya da azaltandır. Birey, yaşam süresi bağımsız değişkeninde epigenetiğine ve mevcut çevre koşullarına bağımlıdır. Biyolojik yaşamın doğası içinde sıfır müdahale oluş ve (organizmanın etkilenimi ve döngüsel varlıkta yok olmadığı da söylenebilir) varoluşta posthümanın yaşam sınırını ihlali ya da muhafazası anlayışına dair tanıda, muğlaklıktan ileriye gidilemez. Aslında araştırma betimlerinin genelinde sıkça karşılaşılabilecek olan bulanıklık, belirsizlik, çelişki gibi anlar, varoluş dürtümüzde yer alan mutlak tanımlama kodlarına aykırı olmak zorundadır. Yaşamın olgusal belirsizliğinde -özellikle modern sanatla- metaforu biçimlendiren sanatçı, Paul Feyerabend'in ifadesiyle "Adeta laboratuvar gibi temsil etme üslup ve yöntemlerinin sanat eserlerinin tasarlandığı amaca bağlı olarak değiştiği" ana şahit olmamızı sağlar (1995, s. 185). Allan Kaprow'un "Sanat ve Hayatın Bulanıklaşması üzerine Denemeler, 1993" (Essays on the Blurring of Art and Life, 1993) adlı kitabındaki "sanatı ve yaşamı bulanıklaştırmak" Donald Kuspit'e göre "her ikisinin de entropik hale geldiğini kabul etmektir (2014, s. 77). Entropi tüm sistemlerdeki rastgelelik ve düzensizlik olarak tanımlanırken Rudolf Arnheim'a göre artık sanat eseri aynı zamanda bir nihai denge durumunu, tamamlanmış düzeni ve maksimum görelî entropiyi temsil eder (2010, s. 52). Bu sebeple sanat çağın içerdiği tüm değişim ve gelişim parametrelerine tanımlanabilir bir anlam kazandırmada önemli rol üstlenmektedir. Öyle ki eserle birlikte sahnelenen kurgu sadece sanatın varlığını değil aynı zamanda sosyolojik görevini de açığa çıkarır.

## Kavramda aporia

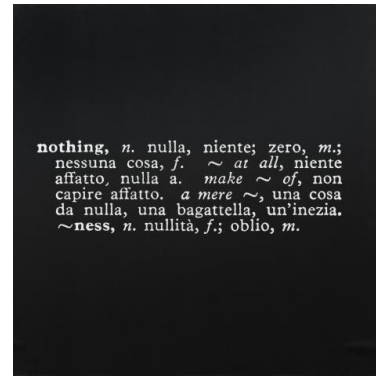
Betim, sanatın yansıtan özelliği ile karıştırılmamalıdır. Zira bu rolü 20. yüzyılda geride bırakan sanatı böyle değerlendirmek maksada dair yolu uzatacaktır. Hatta asıl odaklanılması gereken eser ile izleyici de değil metafor ile alımlayıcıdır. Çünkü eser, bireyin tanılamaktan vazgeçeceği an ile yüzleşmesine davettir. Ama bu vazgeçme karşılaşılan durumun belirsizliğini görmezden gelme değil tam tersi salt görme yetisinden ibaret olmayanın varlığını kabuldür. Jean Baudrillard "daha fazla bilginin ve daha az anlamın olduğu bir dünyada yaşıyoruz" sözleriyle bilginin salt görünen durumunun yetersizliğine değinmektedir (2010, s. 79). Sanatın tanımına dair tartışmalarda görme duyusuna işaret eden genellemelerden öte olduğunun kanıtıdır. Larry Shiner sanatın modernizmin doğuşuna dek bir taklit biçimi olarak görülürken modernizm sonrası "Bir önerme ortaya atan ve bunu kendini bilen biçimde cisimleştiren şey" sözleriyle sanatın doğasını açıklarken, sanatın özünü ise "cisimleşmiş anlam" olarak ifade etmiştir (2018, s. 39). Joseph Kosuth, "Tüm sanatlar (Duchamp'tan sonra) kavramsaldır çünkü sanat sadece kavram olarak var olur" ifadesi ile eserin maddesel varlığından öte kavramın kendi ile sanat olduğuna dikkat çeker (1991, s. 18). Aslında sanatın bir felsefi düşünme pratiğine yöneldiği hali ile Georg Wilhelm Friedrich Hegel "Sanat, bizi entelektüel düşünmeye davet eder ve bunu yeniden sanat yaratmak amacıyla değil, sanatın ne olduğunu felsefi olarak bilmek için yapar" sözleriyle sanatın kavramsal doğasını açıklamıştır (1988, s. 11). Aynı düzlemde açıkladığı görüşte Arthur C. Danto, "sanatın genel doğasının felsefi bir çözümlemesini yapmaya girişecek kapasiteye sahip olan az sayıda sanatçıdan biri" olarak Joseph Kosuth'u vurgulamaktadır (2014, s. 37). Sanatçının "Meaning" (1967) adlı eseri bahsi geçen durumu derinlemesine taşır (Bknz. Görsel 1). Ernesto L. Francalanci, "Eğer sözcük nesnenin zihinsel imgelerini sonsuza kadar açık bırakıyorsa, betimleme ve nesnenin kendisini de varlığı kendi sonsuzluğuna götürür" ifadesiyle eserin kavramsal doğasını açıklamaktadır (2012, s. 97). Belirsiz bir maddeleştirme girişimi olan salt yalnlık iddiası taşıyan görüşlerin aksine eser, kavramın manasını sözlük anlamı ötesine taşımıştır. Eser ile yüzleştiğimiz an eserin varlığı, yansımından mı yoksa



manasından mı sorusu ironiktir. Sanatçının “Nothing” (1968) betimi ise ‘bir şey, hiçbir şeyde var olabilir mi’ sorusunu akla getirir (bkz. Görsel 1). Aristoteles “Fizik IV (217b)” [Physics IV (217b)] de yer alan “Oysa zaman parçalanabilir olmasına karşın parçalarının biri olup bitmiş, biri olacak, hiçbiri yok. Şimdiki an ise zamanın bir parçası değil, çünkü parçanın bir ölçüsü vardır” argümanı ile ‘aporia’<sup>2</sup> kelimesini zamanın çıkmazını ifade için bahsetmiştir (Aristoteles, 2014, s. 185). O halde Kosuth’un “Nothing” eseri (bkz. Görsel 2), Aristoteles Fizik IV’te yer alan argümanı ilintisinde ‘bir şeyin hiçliğini mana ile var saymak, maddeleştirmek yahut mana ile yok saymak, maddesizleştirmek’ mevcudiyetteki çıkmazdır. Aslında genel tartışmanın mahiyetini sağlayan sanat ve felsefe alanlarının hemfikirliğini çıkmazlarla betimlemek bu araştırmadaki asıl hedeftir. Çünkü yaşam sebep sonuçlarla güvenli kılmaya çalıştığımız pek çok yersiz girişimle doludur. Oysaki yansıyan ya da yansıtılmaya çalışılan her sanat nesnesinin özünde mevcut olma hali vardır. Kavramda sanat nesnesinin açığa çıkması müzede var olandan ibaret olmadığını gösterir.



Görsel 1. Joseph Kosuth, Meaning 1967 (web).

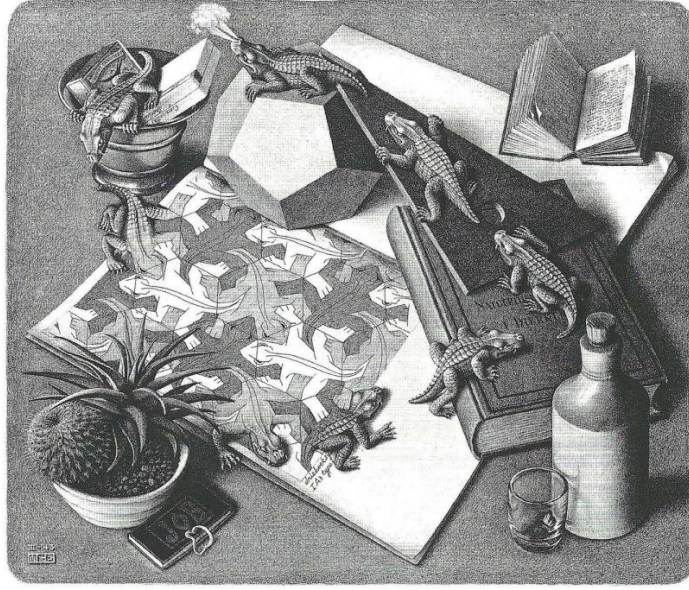


Görsel 2. Joseph Kosuth, Nothing, 1967 (web).

### Kaosta aporia

“Sanat kaotik değişkenliği kaoid değişikliğe dönüştürür,” ifadesi yalın bir anlatımla sanatın kaosu duyusal kılma çabasına atıftır (Deleuze ve Guattari 2001, s. 182). Bilimin determinist ve olasılık hesabı ile kaos hakkında bilimsel bir görüşten, eserlerin çıkmazları arasında geline bu noktada, Maurits Cornelis Escher paradokslarının maddi tezahürlerine göz atmak yerinde olacaktır. Sanatçı “Sürüngenler” (Reptiles 1943) eserinde kaosu duyulur kılma girişimindedir. Gilles Deleuze ve Félix Guattari eseri “Sürüngen bir devinim, bilime de can vermektedir belki” sözleriyle açıklamaktadır (2001, s. 182). Sanatın tezahür yeteneği bu eserde de bilimsel kavramı açığa çıkararak duyusal bir görünümüdür. Escher’in “Sürüngenler”i bahsi geçen varlığının yansımından öte bilimsel pratiklere metafor bir eser olmuştur (bkz. Görsel 3). Aslında sanatın böylesi ironik betim halleri ‘maddenin halleri’nden ötesi ile ilgilidir. Mihail Volkenstein “Sanat yapıtı, çağdaş bilimin ışığında, canlı organizmaya çok yakın görünmektedir” sözleriyle eserin doğasını bahsi geçen görüşler paralelinde açıklamaktadır (Volkenstein, 1991, s. 47).

<sup>2</sup> “Mantıksal bir çelişkiyi ifade eden Yunanca bir terim olan ‘aporia’ Jacques Derrida tarafından metafizik argümanında ‘kör noktalar’ olarak adlandırıldığı durumlara atıfta bulunmak için kullanılmıştır” (Lucy, 2004, s. 1). (Aksi ispat edilmedikçe çeviri yazara aittir).



**Görsel 3. Maurits Cornelis Escher, Sürüngenler, Litografi, 1943 (Escher, 2009, s. 28).**

“Sürüngenler, litografi, 1943, 33,5 x 38,5 cm. Küçük bir timsahın yaşam döngüsü. Her türlü nesnenin ortasında, bir çizim kitabı açık duruyor ve görünümdeki çizim, üç zıt tonda sürüngen figürlerinin bir mozağıdır. Belli ki içlerinden biri dümdüz ve katı bir şekilde yatmaktan bıkmış, plastik görünümlü bir bacağını kitabın kenarından kurtarır ve gerçek hayata başlar. Zooloji üzerine bir kitabın arkasından, mevcudiyetinin en yüksek noktasına kadar bir meydanın kaygan yokuşunu zahmetli bir şekilde tırmanıyor. Sonra, yorgun ama tatmin olmuş bir şekilde hızlı bir horlamadan sonra, kül tablası üzerinden düz yüzeye, o düz çizim kâğıdına tekrar yokuş aşağı iner ve bir kez daha yüzey bölme unsuru olan işlevini üstlenerek eski arkadaşlarına uysalca katılır.”<sup>3</sup> (Escher, 2009, s. 10).

Sanatçının eserindeki devinimi cümleleri ile aktardığı bu metinde aslında zihnin kolektif yönüne hitap ettiğini de vurgulamak yerinde olacaktır. Çünkü algı zannettiğimiz şey beş duyu organı ile görülür olandan ziyadedir. Sanatın algıda bütüncül tarafı karmaşık, kaotik ya da çıkmaz anlara duyulur bir an kazandırması sebebiyle alımlayıcıya yeni kapılar aralamaktadır. Öyle ki sanat, yaşamın olgusal tarafında kaygı uyandıran halleri anlamlandıran ve bireyde ‘yaşama sanatı’na erişmesinde eşlik edendir. Eserde döngü sürüngenin yaşamında evreni sınırında deneyiminden kaçınmayı değil tekerrürü sağlar. Aslında bu duyusalığa eriştiren dürtü değil en çok da merak hatta kendini bilme girişimidir. Eserdeki sürüngen ve türdeş diğerleri aynılık içinde iken bile aynı olmadıklarına şahit olmamızı sağlar. Zooloji biliminin bu tür hakkında sağladığı tüm verilere rağmen ötesinde ‘düşünen’ sanatçı, metaforu ile eylemsel döngüyü betimlemiştir. Eserin betim unsurlarında alımlayıcı varoluşu ile ilgili hangi farkında olma haline yabancılaşmış hatta çıkmazını unutmamıştır. Aslında maksat ‘kişisel gelişim’ klişelerini değil sanatçının öz yapısında olan ‘altıncı duyu’ ayrıcalığını vurgulamaktır. Sanatçı yaşadığı çağın ötesinde gören yönünün altını çizerek eklemek yerindedir ki aslında sanat çağların yol açtığı aporialara teskin edici bir rol üstlenmektedir. Öte yandan sanatta çağdaşlık bir kör noktadır. Yapıt, “kendi kör noktası ve yerleşik alanının açmazı”nı içerir (Small, 2013, s. 124). Çünkü 21. yüzyıl sanatı çağa projektör olsa da sanat kendi paradigmasına, sanatçı da kendi buhranlarına dairdir.

### Teknokratik aporia

20. yüzyılda aşına olduğumuz bilimkurgu sahnelerinin, günümüzde felaket senaryosu olarak adlandırılan deneyimlerine dair akıl tutulması organizmanın “kültürel enformasyon” çatışması

<sup>3</sup> Aksi ispat edilmedikçe çeviri yazara aittir.

nedeniyedir (Volkenstein, 1991, s. 46). Posthümanın yaşam merkezine aldığı yapay teknolojiler, ilk insan dürtüleri ve kodlarının dönüşen tarafı nedeniyle hayatın tanılamaları zorlaşmaktadır. Modernleşen yaşamla birlikte insanın yaşam sürecinde ekonomi, sağlık, kıtlık, kuraklık, kaynak sıkıntıları, kitlesel manipülasyonun neticesi sosyal bozulmalar gibi sonu gelmeyen faktörlerde yarınaya dair sorular yadsınmaz. Aslında böylesi bir gerçekle yüzleşme hali öncesinde bu soruların sorulması, gereken tedbirdir. Bu aşamada ilkel bir dürtü olan hayatta kalma, zamanla yaşam süresini uzatma haddine ulaştığını fark etmek gerekir. Tam bu noktada ‘ölüm çıkmazı’ posthümanın bu çağa yansıyan girişimlerinin temel odağıdır. Çünkü biyoteknoloji, nörobilim, genetik, siberetik, yapay zekâ teknolojileri gibi teknokratik ideolojinin deney ortamında tüm canlı bireyleri kapsayacak bir girişimin olağanlığının tartışıldığı çağda yarının kaygısı oldukça sıradandır. Yaşam ömrünü uzatmada posthümanın çabası, kaynak kısıtlılığı faktöründe (üstelik teknoloji otoritenin ve sistemin tümüyle tekelinde iken insanlığa hizmet edecek yanıtı) oldukça iyimser bir ihtimaldir. Aslında böylesi sorular, asıl odağımız ‘aporia’ kavramına götürmektedir. Çünkü varolma hakkını etik idealler mi yoksa bilim mi belirleyecektir.

Max Horkheimer’e göre “Doğa üzerindeki egemenlik, insan üzerindeki egemenliği getirir. Her özne sadece dışsal doğanın (gerek insanın fiziksel varlığının gerekse insanın dışındaki doğanın) köleleştirilmesine katılmakla kalmaz, bunu yapabilmek için kendi içindeki doğayı da boyunduruk altına alır” sözleriyle insanı, modern sanayi toplumlarının tahakkümü dışında tutulsa bile kendi esaretine zemin olacağını ifade etmektedir (Horkheimer, 2013, s. 120). Doğa öznenin hakimiyetinde araçlaşması ile kaçınılmaz ve öngörülemez bir hale gelmektedir. O halde Antroposen’de insan olmak algılayışlarımızı ve kolektif deneyimimizin dışında kalan olasılıklarda mevcut belirsizlikleri nasıl etkileyecektir. Sanayi devrimi ile başlayan ve insanın yetisi, özgürlükleri doğrultusunda -ki bu sadece mevcut kaynaklar sınırlılığında bir özgürlük- tabiatı dönüştüren, posthümanla genişleyen teknoloji ve bilim, doğanın deneyimlediği insan merkezli yok oluşa yaklaşmakta mıdır? Slavoj Žižek, “durumun sandığımızdan da kaotik olduğuna, doğal ve sosyal faktörlerin artık ayrılamayacak şekilde birbirine dolaşmış bulunduğu” işaret etmektedir (2012, s. 67). Tüm parametrelerin değişken trafiği içinde organizmanın aporia anlarına tanık-tanışık olan sanatçı ise eseri ile bugünlerin kriz anlarını betimler. K. Malcolm Richards “Yirmibirinci yüzyılda yaşayan bireylerdeki tüm bu yapıların çarpışması, Magritte’in tablolarındaki paramparça pencereler ve tuvaler gibi kimliğimizin parçalarının dağıldığı bol anlar sağlar”<sup>4</sup> ifadesiyle artık eserin duvarda asılı güzelliğinden öte, kaygının ve kör noktaların zorunlu karşılaşmasına davet eden görüntüsüne dikkat çekmektedir (2008, s. 135).

Aporia kavramının sözlük anlamı dışında felsefi argümanlar ışığında teknobilim temelli bahsine geçmek yerinde olacaktır. Konuyu sosyolojik faktörlerle ele aldığımızda tarihsel süreçte toplum inşasında sürekli bir devinim söz konusu olmuştur. Çünkü varoluş hakkında tüm soru-sorunlar böylesi bir yanıt ve anlamlandırma ile mümkündür. Savaş, hastalık, kaynak sınırlılıkları gibi motivasyonlar bilimlere alternatif çözümlere sürüklemektedir. Beraberinde etik sorgulamayı gerektiren bu süreçler tümüyle insanın yaşadığı toplumda birlikteliğini dönüştürmüştür. Bilimin gelişmesi ve teknik ilerleme, teknokratik ideolojinin otoriter yapısını güçlendirmektedir. Bu durumu Jürgen Habermas şöyle açıklamaktadır;

“Endüstriyel olarak ilerlemiş toplumlar, normlar tarafından yürütülen değil dış çekicilik tarafından yönlendirilen bir davranış kontrolü modeline uyuyor görünmektedirler. Ölçülü uyarım yoluyla dolaylı güdüleme herşeyden önce görünürde öznel olan özgürlük alanlarında (seçim- tüketim- ve boş zaman davranışları) artmıştır. Çağın sosyopsikolojik işareti otoriter kişilikten çok üst-ben’in yapısızlaştırılmasıyla karakterize edilmiştir. Fakat uyum sağlayıcı davranışın artması yalnızca amaç-

4 Aksi ispat edilmedikçe çeviri yazara aittir.

rasyonel eylemin yapısı altında çözülen, dil aracılığıyla sağlanan etkileşim alanının öteki yüzüdür. Buna özne olarak, amaç-rasyonel eylem ile etkileşim arasındaki farkın sadece insanların bilimlerinin bilincinden değil, insanların kendilerinin bilinçlerinden de yitip gitmesi karşılık düşer. Teknokratik bilincin ideolojik gücü bu farkın bulanıklaştırılmasında kendini gösterir” (1993, s. 55- 56).

Sonuç olarak doğanın teknoloji güdümünde araçlaşmasına başlangıç olan sanayi devrimiyle dönülmez bir adım atılmıştır. Bireyin tekno-bilim tekelinde sürdürdüğü yaşamda kendi doğasına olan vedayı, Tom Wolfe “Üzgünüm, Ruhunuz Az Önce Öldü” (“Sorry, But Your Soul Just Died”, 1996) adlı makalesinde vurgulamaktadır (1996, s. 211-223). Dışımızdaki doğanın tahribatına yönelik tepkilerimiz ve dönüşümün nasıl sonuçlanacağına dair öngörülerden ziyade sürecin tahmin edilemez sınırlarında deneyimlediğimiz doğa-nın/mızın sınırlarının ihlalidir. Çünkü teknokratik otorite bilimin odağında gelişen sistemini sürdürürken doğa ya da bireyi kapsayan etik hususları yok saymayı olağan görmektedir.

Organizma varlığı ile doğal haklara sahiptir ve bu etik argüman felsefi söylemlerin varoluş odağındadır. Ancak bu görüşün temelinde özgürlük değerini sapma noktasına ulaştıran tekno-bilim örüntüsü yaşamın gelecek teminatına ters yönde etkileme olasılıklarına gebe-dir. Francis Fukuyama “Teknolojinin esas olan varlığımızı kademeli olarak değiştirme kapasitesi vereceği bir posthüman geleceğe girmek üzere olabiliriz”<sup>5</sup> sözleriyle belki de çoğu insanın bunu özgürlük sayacağı günlerin yakın olduğuna işaret etmektedir (2002, s. 217). Ebeveynlerin sahip olacakları çocukları seçme özgürlüğü, bilim adamlarının araştırma yapma özgürlüğü ve girişimcilerin zenginlik yaratmak için teknolojiyi kullanarak en üst düzeye çıkarma özgürlüğü gibi sonu gelmeyen ayak izleri ve kalıntılarla dolu bir örüntü sadece bilimkurgu değildir (Fukuyama, 2002, s. 217).

Çıkmaza giden yol ‘ilk’ insani başlangıçlarla olsa da sorumlu olduğumuz anlara tanık olmamızı sanatın diliyle izlemek yerinde olacaktır. Sanatçı Liselot van der Heijden “Aporia” eserinde zebranın ölüm saniyelerinden oluşan video gösteriminde izleyiciyi empati anına tanık haline getirmiştir. Doğaya karşı zafer zannedilenin sonuçlarına dair yoksun kalan duyularımızı harekete geçirir. Zebranın sayısal olarak yansıyan kısıtlı saniyeleri ölümsüz bir eseri oluştururken sanat çağa bir projektör olmaya devam etmektedir. Eserin de adını aldığı ‘aporia’ aslında posthümanın empati yoksunluğunu vurgulamaktadır. Doğa-insan-posthüman, 21. yüzyılın figürlerini seyrederken ve bahsederken tüm kurgusal zannettiğimiz yüzleşmelerle dolu zamanlar geçmektedir. Çağa dair bilimin hamleleri, toplumların reaksiyonları ve sonuç olarak sanatın betimsel matrisleri aporialardan kaçınma halinin daha büyük bir zorluk olduğunu göstermektedir.

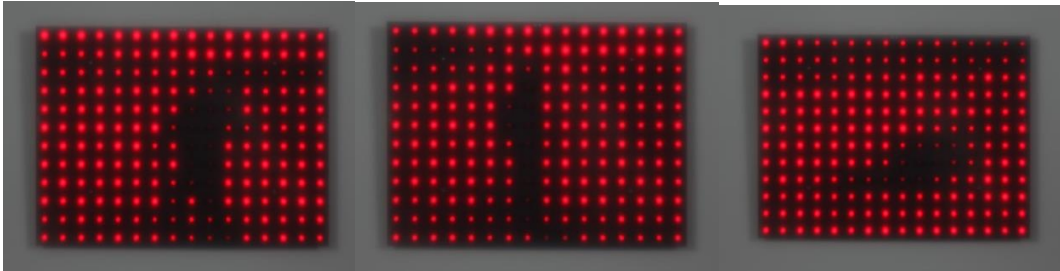
### **Jim Campbell’in bulanık aporiası**

Dijital devrim 20. yüzyılda dünyayı hızla etkileşim ağına çeken bir sürecin başlangıcıdır. Dijital devrim sonrası toplumlarda buhran, sanayi devriminde olduğu gibi viraldir. Sanatta görsel kültürün ve dijital öğelerin sentezine erişim sağlayan “Yeni Medya” uygulamalarında sanatçının veri işleme ve dönüştürme potansiyeli artmıştır. Richard Colson bu durumun sanatçının eserinde “tedirginlik duygusuyla yüzleşme isteği” olarak yansıdığından bahsetmektedir (Colson, 2007, s. 64). Nihayetinde sanatçı bu verileri dönüşüm senaryosunda araç olarak gündeme getirmektedir. Dijital verinin dinamik ve güncellenebilir yapısı yönü ile ele alındığında dijital sanat “canlı” olarak ifade edilebilir. Bu nedenle çağın sanat uygulamalarına eşlik eden teknolojiler yeni medya sanatında sonsuz türevde imkân sağlamaktadır.

<sup>5</sup> Aksi ispat edilmedikçe çeviri yazara aittir.

Temsilin sınırlarını ve “dijital yapıların permütasyonlarının” nasıl çalıştığını Jim Campell eserlerinde görmek mümkündür (Hoy, 2017, s. 13). Sanatçı piksel tabanlı düşük çözünürlükteki video enstalasyon eserlerini dinamik bir veri olarak tasarlamıştır. Görüntü estetiğini, çözünürlükteki “görüntünün bulanıklığı ve netliği” birlikteliğinde keşfetmiştir (Broeckmann, 2017, s. 151). İzleyici Campbell eserlerinde görüntüyü anlamlandırma sürecinde ön yargı ve tutarsız duyularla karşı karşıyadır. Herhangi bir maddeleştirilmiş görüntüyü Richard Shiff, “klişe yorumlara ve her türlü ideolojiye direnerek alışlagelmiş mesajından kaçma potansiyeli” olarak ifade etmektedir (Shiff, 2013, s. 129). Katherine Hayles’e göre eserleri “Dağıtılmış bilişsel ortamlardan ortaya çıkan hibrit öznellik” taşımaktadır (2005, s. 212). Domenico Quaranta, sanatçının eserlerini “ışığın manyetik cazibesi ve bu teknolojinin sunduğu düşük çözünürlük”le aktardığını ifade etmektedir (2013, s. 168). Campbell, insan görsel algısının özelliklerini açıkça hesaba katarak “algısal kodlama” temelinde optimize etmeye çalışır (Broeckmann, 2017, s. 152). Meredith Hoy, Campbell’ın, kuantize dünya görüşünü, “iki modalitenin saf biçimde var olmadığı ve birlikte var olarak birbiri üzerinde baskı oluşturduğu melez bir epistemoloji” olarak ifade etmektedir (2017, s. 94).

Campbell hem estetik hem de teknolojik olarak dijital ancak analogik kaydedilmiş hareketli görüntüleri ve düşük çözünürlüklü, hesaplamalı programlanmış dizileri üst üste bindirerek “analojilik ile dijitallik arasında algısal ve kavramsal bir boşluk” yaratır (Hoy, 2017, s. 89). Sanatçının her iki teknik yaklaşımının beraberliğinde hiyerarşi değil kolektiflik hedefidir. Campbell, grafik çözünürlüğün reddini gerçekleştirir; led ızgaraları, vücutların ve nesnelerin özgünlüğünü gizler, bunun yerine figürsel ayrıntı eksikliğine rağmen sezgisel olarak tanımlanabilen jestleri ve hareketleri iletir. Campbell’ın sanat eserlerinin gösterdiği şey, dijital sistemlerin ‘mutlak karakteri’ olduğu düşünülebilecek şeyin ayrık, eklemli, yeri belirlenebilir olmasıdır. Metrik olarak yapılandırılmış bir evrendeki konum, genellikle geçicilik, algısal istikrarsızlık ve hatta anlamsal belirsizlikle ilgili sorunları gündeme getirir. Bu durumu sanatçının “Belirsiz Simgeler” (Ambiguous Icons-Running Falling 2000-2004) koşan, yürüyen ve düşen tek figürlerin analogik olarak kaydedilmiş hareketli görüntülerini gölgelere çevirdiği serisinde görmek mümkündür (Bknz Görsel 4) (Hoy, 2017, s. 90).



**Görsel 4.** Jim Campbell, Belirsiz Simgeler 1, 2000. 165 adet LED, Pleksiglas (web).

Jim Campbell, LED'lerle yapılan çalışmalarda “görüntüler” kırmızı veya beyaz ışık darbelerinden oluşur. Kendi içinde, süreç mutlaka istisnai bir izlenim yaratmaz. Önceden ayarlanmış bir LED ızgara üzerindeki ışık sinyalleri aracılığıyla resimsel bir temsili simüle eden algoritmik dizilerden oluşmaktadır. Çalışma, geleneksel bir duvar resmi formatına sahiptir ve temsil edilen figürlerin konturları, statikten dinamik moda geçer. Yvonne Spielmann eseri “mümkün olan en az bilgi değeriyle en büyük belirsizliği elde etmeyi başarır; dijital simülasyon matrisindeki figüratif ve soyut desenler arasındaki sınır bölgeleri bu amaç için özellikle uygundur” sözleriyle ifade etmiştir (2013, s. 122). Figürleri ve jestleri en geniş, en soyut ana hatlara indirgeme süreci, dünyayı teknik düzeyde bir metrik nicelemeye tabi tutar, ancak muğlaklığın analog özelliklerinin rahatsız edici varlığını korur. Paradoksal

olarak, yapıtın görüntüsündeki anlamsal yoğunluk ve açık uçluluk, tam olarak sözdizimsel eklemleme/ayrıklaştırma eyleminde elde edilir (Hoy 2017, s. 92) Campbell'ın enstalasyonları, modernizmin çok öncesindeki sanat pratisyenlerinin, eleştirmenlerin ve teorisyenlerin tasvir, biçim ve sanat nesnesi hakkındaki düşünceleri genişletir. Dijital işleme ve estetiği, teknolojinin betimlemedeki rolünde eserin resim olarak tanınabileceği veya anlaşılabilirliği sınırlarda tarihsel ve estetik söylemlere dahil edecek şekilde kullanır.

## Sonuç

Sanat sürekli devrimlerin derinliği içinde varlığını sürdürürken, estetik değerlerde sınırlandırılabilir ayrımları aramanın mümkün olmadığını göstermektedir. Toplum meydana getiren en küçük birim insan, yaşam sürecinde tüm değişim parametreleri ile karşılaştığı durumlarla yadsınamaz çıkmazlara sürüklenmektedir. Aslında felsefi ifadeyle 'aporia' bireyin kendi sınırlarını aşan durumlara yönelik bir tavır alamama halidir. Sanatçı da böylesi anların muğlaklığını maddeleştirme girişimindedir. Araştırmada çıkmaz sokaklarda gezintiyi zorunlu kılan eserlerde kavramsal açıdan belirsiz ve bulanık öğelerle tasvirlenen eserler seçilmiştir. Öyle ki eser hep alışık olduğumuzun dışında yani nesne olmadan ibaret olmayan yönüyle karşımıza çıkmaktadır. Sanat kuramsal açıdan ya da dönem sınırları içinde devinimi sürdürdüğü sanat tarihi sınırlılıklarında irdelendiği argümanlar barındırmaktadır. Ancak mutlak tanımlamaların mümkün olmadığı eserlere dair asgaride çizilebilir sınırlar, bu araştırmanın motivasyonunu oluşturmaktadır. Çünkü özellikle antroposen çağın yoğunluğunda posthümanı anlamaya dair sorular sınır kavramında bir kilittir. Eserleri deşifre etmek adına sanatın çıkmaz sokaklarında gezintiyi çıkaran görüşler eşliğinde tartışmalardan bahsedilmiştir. Yerleşik mekânlarda var olan ve ziyaret edilen eseri artık mekânın ve maddenin ötesine götüren sanatçı, hünerinin ispatıyla değil 'sanatçı filozof' yönüyle öne çıkmaktadır. Sanat pratikleri hayli karmaşık ve kaotik değişkenlere anlaşılır bir metafor sağlamaktadır. Bilimsel gelişmelerin özellikle toplumsal algılanabilirliği güçlendiren eserleriyle sanatçının eserinde açığa çıkar. 21. yüzyılın öncesi ve kendisi ile oluşan sentezinde bilim, sanatla vücut bulacaktır. Teknoloji ve bilimin bugününde sanatçı eşliğinde anlama yetisini geliştiren insan, kaosa uyum sağlamaktadır. Belirsiz, bulanık, çelişkili, muğlak zaman ve durumlarla; yenilenen, gelişen, düşünen algılama süreçlerini muktedir hale getiren sanatla daha fazla yaşama zamanı gelmedi mi?

## Kaynakça

- Aristoteles. (2014). *Fizik*. Çev. Saffet Babür. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arnheim, R. (1971). *Entropy and Art an Essay on Disorder and Order*. London: University of California Press Berkeley.
- Baudrillard, J. (2010). *Simulacra and Simulation*. United States of America: The University of Michigan Press.
- Broeckmann, A. (2016). *Machine Art in The Twentieth Century*. London: The MIT Press.
- Campbell, J. (2023). *Jim Campbell Website Under Construction*. new.jimcampbell.tv: [http://www.jimcampbell.tv/portfolio/low\\_resolution\\_works/running\\_falling/ambiguous\\_icon\\_five\\_running\\_falling/](http://www.jimcampbell.tv/portfolio/low_resolution_works/running_falling/ambiguous_icon_five_running_falling/) adresinden alındı
- Colson, R. (2007). *The Fundamentals of Digital Arts*. AVA Publishing.
- Danto, A. C. (2014). *Sanatın Sonundan Sonra*. Çev. Zeynep Demirsu. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Deleuze, G., & Guattari, P. F. (2001). *Felsefe Nedir*. Çev. Turhan Ilgaz. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Escher, M. C. (2009). *Escher The Graphic Work*. Taschen.



- Feinberg, Y., Volkenstein, M., Kuznetsov, B., Averinzev, S., & Klaniczay, T. (1991). *Bilim ve Sanat Üzerine. Haz. Oğuz Özüğül*. İstanbul: Us Yayınevi.
- Feyerabend, P. (1995). *Akla Veda*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Francalanci, E. L. (2012). *Nesnelerin Estetiği*. Dost Kitabevi Yayınları.
- Fukuyama, F. (2002). *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Habermas, J. (1993). *İdeoloji olarak Teknik ve Bilim*. Çev. Mustafa Tüzel. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hayles, N. K. (2005). *My Mother Was a Computer*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hegel, G. W. (1988). *Hegel's Aesthetics: Lectures on Fine Art*. Çev. Thomas Malcolm Knox. New York: Clarendon Press Oxford.
- Horkheimer, M. (2013). *Akıl Tutulması*. Çev. Orhan Koçak. İstanbul: Metis Yayınları.
- Hoy, M. (2017). *From Point to Pixel: A Genealogy of Digital Aesthetics*. New England: Dartmouth College Press.
- Kaprow, A. (1993). *Essays on the Blurring of Art and Life*. Ed. Jeff Kelley. London: University of California Press Berkeley.
- Kosuth, J. (1967). Phillips: <https://www.phillips.com/detail/joseph-kosuth/UK010310/13> adresinden alındı
- Kosuth, J. (1967). Buffalo Akg Art Museum: <https://buffaloakg.org/artworks/20151426-titled-art-idea-idea-nothing-italian> adresinden alındı
- Kosuth, J. (1991). *Art After Philosophy and After: Collected Writings, 1966- 1990 Writing Art Series*. London: Massachusetts Institute of Technology.
- Kuspit, D. (2014). *Sanatın Sonu*. Çev. Yasemin Tezgiden. İstanbul: Metis Yayınları.
- Lucy, N. (2004). *A Derrida Dictionary*. Blackwell Publishing.
- Quaranta, D. (2013). *Beyond New Media Art*. Brescia: LINK Editions.
- Richards, K. M. (2008). *Derrida Reframed*. New York: I. B. Tauris.
- Shiff, R. (2013). Specificity. A. Dumbadze, & S. Hudson içinde, *Contemporary Art: 1989 to The Present* (s. 126-136). Oxford: John Wiley & Sons, Inc.
- Shiner, L. (2018). *Sanatın İcadı*, çev. İsmail Türkmen. İstanbul: Ayrıntı.
- Small, I. V. (2013). Medium Aspecificity / Autopoietic Form. A. Dumbadze, & S. Hudson içinde, *Contemporary Art : 1989 to the Present* (s. 117-125). Oxford: John Wiley & Sons, Inc.
- Spielmann, Y. (2013). *Hybrid Culture Japanese Media Arts in Dialogue with the West, Trans. Anja Welle and Stan Jones*. London: The MIT Press.
- Wolfe, T. (1996, December 2). Sorry, but your soul just died. *Forbes ASAP*, s. 211-223.
- Zizek, S. (2012). *Antroposen'e Hoşgeldiniz*. İstanbul: Encore Yayınları.

## 51. Kahramanın karanlık yüzü anti-kahraman; tiyatrodaki karakterin evrimi

Yunus Emre GÜMÜŞ<sup>1</sup>

**APA:** Gümüş, Y. E. (2023). Kahramanın karanlık yüzü anti-kahraman; tiyatrodaki karakterin evrimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 846-860. DOI: 10.29000/rumelide.1342254.

### Öz

Antik Yunan'dan günümüze tiyatro tarihi boyunca kahraman kavramı, toplumsal değişimlere ve sanatsal gelişmelere paralel olarak çeşitli dönüşümler geçirmiştir. Antik Yunan tiyatrosunda soylu kahramanlar, cesaret, onur ve ahlaki doğruluğu somutlaştıran, erdemli nitelikleriyle idealize edilmiş özellikleri temsil ediyordu. Ölümcül kusurları onları dış çatışmalara ve trajik sonuçlara maruz bırakıyordu. Rönesans tiyatrosu ise iç çatışmalar ve ahlaki karmaşıklıklarla trajik kahraman kavramını ortaya atmıştır. Ancak modern tiyatrodaki anti-kahramanın yükselişi, sosyal normlara meydan okuyan, kusurlu, ahlaki açıdan muğlak, şiddet ve suçla iç içe geçmiş karakterler sunarak geleneksel kahraman mitine meydan okumuştur. Anti-kahraman olgusu, 20. yüzyılda toplumsal hayal kırıklığına ve otoritenin sorgulanmasına bir yanıt olarak önem kazanmıştır. Bu araştırma; Antik Yunan tragediyelerindeki ortalamadan üstün kahraman figürlerinden modern tiyatrodaki kusurlu anti-kahraman olgusunun ortaya çıkışına kadar, bu arketiplerin evrimine ve çağdaş hikâye anlatımındaki etkilerine odaklanmaktadır. Günümüzde çağdaş tiyatro, kahramanlık kavramını yeniden yorumlayarak sahneye kusurlu kahramanlar ve değişime direnen isteksiz bireyler de dahil olmak üzere daha geniş bir karakter yelpazesi getirmiştir. Günümüz tiyatrosunda anti-kahraman, alışılmadık ahlaki kodları ve cesur gerçekliğiyle, modern dünyadaki insanlık durumunun daha incelikli bir keşfini sunmakta ve izleyicilere farklı bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu araştırma tiyatro sanatının konvansiyonel kalıplara meydan okuyarak insan yaşantısının farklı boyutlarına ışık tutan özelliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmanın sonucu, kahraman arketipinin evriminin, değişen toplumsal değerleri ve insan ruhunun karmaşıklığının daha derin bir şekilde anlaşılmasını yansıttığı ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Sahne Sanatları, Tiyatro, Karakter, Anti-kahraman

## Dark side of hero anti-hero; evolution of character in theatre

### Abstract

Throughout the history of theatre, from Ancient Greece to the present day, the concept of the hero has undergone various transformations in parallel with social changes and artistic developments. In Ancient Greek theatre, noble heroes represented idealised characteristics with virtuous qualities, embodying courage, honour and moral rectitude. Their fatal flaws exposed them to external conflicts and tragic consequences. Renaissance theatre, on the other hand, introduced the concept of the tragic hero, with internal conflicts and moral complexities. However, the rise of the anti-hero in modern theatre has challenged the traditional myth of the hero by presenting characters who challenge social norms, are flawed, morally ambiguous, and imbued with violence and criminality. The anti-hero phenomenon gained prominence in the 20th century as a response to social disillusionment and the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Oyunculuk ASD (Kars,Türkiye) yegumus@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2707-5366 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342254]



questioning of authority. This research focuses on the evolution of these archetypes and their impact on contemporary storytelling, from the outsized heroic figures of Ancient Greek tragedy to the emergence of the flawed anti-hero in modern theatre. Today, contemporary theatre has reinterpreted the concept of heroism, bringing a wider range of character types to the stage, including flawed heroes and reluctant individuals who resist change. In today's theatre, the anti-hero, with his unconventional moral codes and gritty realism, offers a more nuanced exploration of the human condition in the modern world, providing audiences with a different perspective. This research draws attention to the ability of theatre to challenge conventional stereotypes and shed light on different dimensions of human life. It also shows that the evolution of the hero archetype reflects changing social values and a deeper understanding of the complexity of the human psyche.

**Keywords:** Performing Arts, Theatre, Character, Anti-hero

## 1. Giriş

Tiyatro tarihi boyunca kahraman kavramı, toplumsal değerlerdeki değişimleri ve insan doğasının karmaşıklığı yansıtırca, köklü değişim ve dönüşümler geçirmiştir. Antik Yunan'dan çağdaş tiyatrodaki anti-kahraman kavramının ortaya çıkışına kadar geçen süreçteki oyunlar incelendiğinde kahraman arketipinin farklılaştığı görülür. Antik Yunan tragediyalarının kahraman figürlerinden modern tiyatrodaki anti-kahramanlarına kadar geçen süreçte bu arketiplerin evriminin ve çağdaş hikâye anlatımındaki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada panoramik bir izlek ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Kimi zaman eylemsizlikle kimi zaman şiddetle örülmüş bir oyun karakteri olarak karşımıza çıkan anti-kahraman olgusunu daha iyi anlayabilmek için öncelikle klasik kahraman tanımlarına bakmak gerekmektedir. Freud ve Jung'un eserlerinden yola çıkan Campbell tarihsel süreçte kahramanın standart bir yolculuk içinde olduğunu söylerken kahraman mitlerinde ortak tek bir kalıp olduğunu iddia eder. Ona göre kahraman olağan dünyadan çıkıp olağanüstü tuhaflıklar bölgesine doğru ilerler. Burada masalsi güçlerle karşılaşarak çetin bir mücadele sonrasında kesin bir zafere imza atar. Ve kahraman böylelikle bu maceradan benzerleri üzerinde üstünlük sağlayan bir güçle geri döner (Campbell, 2013, s.42).

Kahraman, yerel ve kişisel tarihsel sınırlamalarla çatışarak onları aşmış ve genel geçerliği olan, olağan insani biçimlere ulaşmış olan kadın ya da erkektir. Böyle birinin tasavvurları, fikirleri ve esinleri insan yaşamı ve düşüncesinin temel pınarlarından taptaze çıkar. Bu yüzden onlar yeteneklidir, mevcut, çözülen toplumdan ve ruhtan değil, toplumun yeniden doğduğu tükenmez kaynaktadırlar (Campbell, 2013, s. 30-31)

Sevda Şener ise, olay dizisinin dramatik yapının iskeletini, oyun kişinin ise kaslarını, dolaşım ve sınır sistemini oluşturduğunu söyler. Antik Yunan tragediyalarında baş oyun kişinin ortalıktan üstün, soylu ve erdemli kişi olmasından ve büyük işlere kalkışmasının onlara kahraman denilmesine yol açtığından söz eder. Şener sıklıkla içine düşülen bir yanılgıyı işaret ederek, bugün aynı nitelikleri taşımayan baş oyun kişilerine de kahraman denildiğinden bahseder (Şener, 2011, s. 16). Şu hâlde tiyatrodaki 'kahraman' ifadesi protagonist -eksen karakter- ile karıştırılarak bir anlam kaymasına yol açmaktadır. Tiyatro terminolojisindeki eksen karakter bir tiyatro oyununda olaylardan etkilenen, olaylara yön veren ve oyunun sonunda yaşadıklarıyla değişim dönüşüm geçiren baş oyun kişisi anlamına gelmektedir (Tuncay 2010). Kahraman kavramı ise Antik Yunan tragediyalarındaki tanrı, kral ya da soylu kişilerin, ortalıktan üstünlerin, sahnedeki temsilini ifade etmektedir (Aristoteles, 1987).

Bilindiği gibi Antik Yunan tiyatrosunun en belirgin özelliği ahlaki öğreticilik etrafında şekillenen erdem anlayışı ve idealizmdir. Oyunlar konularını mitolojilerden ve halk söylencelerinden aldığı için

kaçınılmaz olarak kahraman kavramı erdemli nitelikler ve idealize edilmiş özellikler etrafında dönüyordu. Antik oyunlardaki kahramanlık anlatısının temelini oluşturan ortalamadan üstün karakterin ölçülü, uyumlu, erdemli ve cesaret dolu yönelişleridir (North, 2011). Oyunlardaki Akhileus, Oidipus, Antigone, Prometheus gibi kahramanlar cesaret, onur ve ahlaki doğruluğun temsiliydi. Oyunların baş karakterleri erdem timsali olarak görülüyor ve toplumsal idealleri sembolize ediyorlardı.

Aristoteles *Poetika* eserinin II., IV. ve XIV. bölümlerinde hem oyunun baş kişisi hem de öteki kişilerin özellikleri hakkında bilgi verir. Aristoteles *Poetika*'nın II. Bölümünde, şiir türlerini ayırırken, tragedya ve destan şiirinin ortalamadan daha iyi karakterleri, komedyanın ise ortalamadan daha kötü karakterleri taklit ettiğini söylemiştir (Aristoteles, 1987). *Poetika*'da klasik tragedya kahramanının kendi yıkımını hazırlayan trajik bir hata yapması gerektiğinden bahsedilir. Fakat bu hatanın ahlak açısından bir zayıflık taşımaması gerektiği özellikle vurgulanır. Çünkü trajik kahraman erdemli kişidir. Aristoteles'e göre erdemli kişinin küçük bir hatasından dolayı içine düştüğü durum trajik hatayı doğurur, herkesin düşebileceği türden bir yanlışın içine düşen erdemli kişinin yıkımı yoluyla seyircide korku ve acıma duyguları uyandırılmaya çalışılır.

Karakteri eylemden ibaret olduğu düşüncesinden yola çıkan tiyatronun kurucu metni sayılan *Poetika*'daki tanımlar daha sonraki yıllarda da farklı araştırmacılar tarafından yeniden üretilmiştir. Bunun yanında karakter tasarımına ait gerçekçi bir yaklaşım için realizmin doğuşunu beklemek gerekmiştir. Aristoteles ve Campbell'ın yaklaşımlarından hareket eden Arıcı'nın tespitine göre arzu, engel, istek gücü, itki ve gerekçe, antagonist, Hamartia ve eksiklik gibi bir takım temel unsurlar karakter tasarımının olmazsa olmazıdır (Arıcı, 2020, s.148).

Tiyatronun öncelikli olarak dini ve didaktik niteliklerle şekillendiği Ortaçağ oyunlarında kahraman figürleri erdemleri temsil eden, İncil'den alıntılanan ya da hagiografik figürlerden ibaretti. Seyircilere ahlaki örnek teşkil etmesi bakımından kahraman figürünün Antik dünyadakine benzer işlevsellikte olduğu görülmektedir. Ortaçağ ibret ve mucize oyunlarındaki bu dinsel figürler Tanrı tarafından seçilmiş, dürüst nitelikleriyle tasvir edilmiştir ve eylemleri de inanç ve dini yönergeler etrafında şekillenmektedir. Bu açıdan felsefik bağlamda kahraman figürünün iyi ve kötü arasındaki kozmik mücadelenin Hristiyanlık dünya görüşünün öğretileri doğrultusundaki temsillerine dönüştüğü söylenebilir. Ortaçağ kahramanının eylemleri Tanrı'nın planlarının, kaderin, bir parçası olarak gerçekleşir. Diğer taraftan Ortaçağ döneminde tiyatro, siyasi ve sosyal düzeni pekiştirmek için de kullanılmıştır. Bu durum oyunlardaki kahramanların genellikle kraliyet veya soylulukla ilişkilendirilerek yönetici sınıfın otoritesini daha da meşrulaştırması olarak karşımıza çıkmaktadır. Erdemli ve adil yöneticilerin tasvir edilmesi, ilahi yönetim hakkı fikrini pekiştirmiştir.

Rönesans döneminde diğer tüm sanatlarda olduğu gibi tiyatro estetiğinde de derin bir değişim yaşandığı bilinmektedir. Ortaçağda'ki dini temalar yerini daha seküler ve hümanist bir yaklaşıma bırakmıştır. Rönesans tiyatrosundaki kahramanlar figürü de böylelikle daha karmaşık, derinlikli ve çok yönlü hale gelmiştir. Artık oyun karakterleri idealize edilmiş figürler olarak değil, insani kusurları ve çatışmalarıyla tasvir ediliyorlardı. Özellikle Rönesans trajedileri, insan doğasının karanlık yönlerini keşfederek "trajik kahraman" kavramının çok boyutlu olarak gelişmesine yol açmıştır. Felsefi bağlamda rönesans hümanizmi insanlığın akıl, eğitim ve bireysel başarı yoluyla yüceliğe ulaşma potansiyeline vurgu yapmıştır. Bu yeni felsefi bakış açısı, tiyatrodaki kahraman tasvirlerini de doğrudan etkilemiştir. Örneğin trajik kahraman, iç çatışmalarla ve kibir ya da aşırı hırs gibi trajik kusurlarla mücadele eden çok boyutlu bir figür haline gelmişti. Bu kahramanların çöküşü, yalnızca ilahi takdire tabi olmak yerine, genellikle kendi eylemlerinin bir sonucu olarak gerçekleşmiştir. Rönesans dönemi oyun yazarları

geleneksel tarihi ve mitolojik kahramanların yanı sıra, çağdaş siyasi figürleri de oyunlarına karakter olarak dahil etmeye başladılar. Böylelikle güncel siyasi olaylar hakkında yorum yapabiliyor ve otoriteye doğrudan meydan okumadan yöneticileri eleştirebiliyorlardı.

Rönesans döneminde kahraman kavramı psikolojik derinlikleri olan iç çatışmaları ve kusurları da içerecek şekilde evrilmiştir. Örneğin Shakespeare'in Hamlet ve Macbeth gibi trajik kahramanları insan doğasının karmaşıklığını örneklemiştir. Bu tür karakterler takdire şayan niteliklere sahip olmakla birlikte, nihayetinde çöküşlerine yol açan ölümcül kusurlara da eğilimliydiler. Trajik kahraman, doğru ve yanlış arasındaki çizgileri bulanıklaştıran daha incelikli bir tasviri temsil ediyordu.

Shakespeare tragediyalarında kahraman, seçimi ve eylemiyle toplumda yaşayan bir değeri değil, bir değer bunalımını yansıtan kişidir. Antik tragedya kahramanı toplumun onayladığı bir seçim doğrultusunda eyleyen, yaşamını yitirir. Shakespeare tragedyasının kahramanı ise değerler karmaşası içinde kalmıştır, doğru seçimi yapamadığı için yıkıma uğrar (Şener, 2011, s. 28).

Sevda Şener, tiyatro tarihinde kahraman olgusunun Antik Yunan'dan Shakespeare dönemine, romantiklerden burjuva dramına kadar sürekli değişime uğradığını söyler. Bu süreçte ortalamadan üstün kahraman imgesinin, 18. yüzyıl burjuva dramında yerini sıradan insana bıraktığını anlatır.

Artık, orta sınıfın beğenisine ve tercihinin uygun olarak dram kahramanı soylu sınıftan değil orta sınıftan seçiliyordu. 19. yy romantik dramlarının kahramanları özgürlük savaşçısı ruh soylusu kişiler olarak bir kez daha tahta oturtulduysa da, gerçekçi tiyatro sıradan insanın yaşam serüvenini yeğledi. Sıradan insan söz konusu olunca trajik hata da önemini yitirmiş oldu. Kişiyi yıkıma sürükleyen içinde yaşadığı toplumun koşulları oldu. Çevre koşulları, yazgısal bir güç kazanmış oyun kişisini üstesinden gelemeyeceği engellerle kuşatmıştı. Kahramanlarının kişiliklerini, ruh durumlarını, ince ayrıntılarıyla yansıtmayı başaran yazarlar dış etmenler yanında, onların istenç dışı iç koşulları üzerinde de durdular. Bilinçli seçimi doğrultusunda eyleyen, eylemiyle bir değer geçeriğini kanıtlayan ve eyleminin sonuçlarına onurluca katlanmasını bilen tragedya kahramanının yerini, kendini kendi seçmediği bir ortam içinde bulan, yine bir değer uğruna tepki gösteren fakat eylemiyle bu değeri kanıtlayamayan ya da kabul ettirmeden duruma boyun eğmek zorunda kalan dram kahramanı aldı (Şener, 2011, s. 29-30).

19.yy'da meydana gelen bilimsel gelişmeler ve pozitivism düşüncesinin hızla yayılmasının yanı sıra Darwin ve Freud'un çalışmalarının da etkisiyle birey tanrı ilişkisi yeniden tanımlanmıştır. Böylelikle daha önce gündelik yaşamda edilgen olan birey, kendi kaderini belirleyen bir pozisyona geçiş yapmıştır. Bu değişim dramatik türlerde kendisini tanrısal niteliklerle donatılmış kahramanların yerini insani özelliklerle kazanmış gerçek karakterlerin almasıyla göstermiştir.

Gerçekçi yazarların bireysel dünya görüşlerini yansıtan oyun kişileri, toplumsal çevrenin ve bu çevredeki nedensel ilişkilerin çözümlenmesine de olanak sağlaması açısından oldukça önemlidir. Gerçekçiler, oyun kişilerini, iç dünyalarıyla birlikte davranışlarını koşullandıran toplumsal yapı içinde tarihselliği vurgulayarak gösterirler. Bu yüzden karakterleri tarihsel bilinç olmaksızın çözümlenmek, onu metin içinde hapsetmekle eş değerdir. Bu da karakterin dar bir anlamda sıkışmasına neden olur. Böylece karakter yaşadığı tarihsel çağı, toplumsal gerçekliği ve bireyin konumunu sahne üzerinde gerçekleştirir (Sevim, 2010).

20.yy ortalarında tragedyanın devrini tamamlamış bir tür olduğu görüşüne karşı çıkıp çağın trajik ruhunu araştıran Raymond Williams gibi araştırmacılar genellikle Antik Yunan ve Shakespeare oyunları ile özdeşleştirilen klasik tragedyanın geleneksel tanımını tartışmaya açarak yola çıkar. Williams'a göre klasik trajedi, çöküşlerine ölümcül bir kusur ya da tanrıların kaprislerinin neden olduğu soylu, ortalamadan üstün karakterler etrafında şekillendiğini savunur. Fakat modern zamanlarda, sosyal ve siyasi manzara değişmiştir ve geleneksel trajik kahraman hayatta ve sanatta eskiden olduğu kadar başat bir unsur olmayabilir. Bu bağlamda Williams'ın temel argümanlarından biri, trajedinin soylu figürlerin kapsamının ötesinde, günlük yaşamda da bulunabileceğidir. Williams, modern

toplumun potansiyel trajik durumlarla dolu olduğuna ve sıradan insanların da en az antik Yunan tragediyalarındaki aristokratlar kadar, hatta bazen çok daha fazla, trajik olaylar yaşamaya yatkın olduğuna inanır (Williams 2022).

Steiner de benzer şekilde geleneksel trajik paradigmanın zamanla canlılığını yitirerek çöktüğünü özellikle rönesans sonrası bireyciliğe doğru kayışın ve romanın baskın bir edebi tür olarak yükselişinin trajik dramın düşüşüne katkıda bulunduğunu iddia eder. Dahası, doğa bilimlerinin ve aydınlanma rasyonalizminin zaferi, trajedinin sıklıkla keşfettiği manevi ve metafizik boyutlardan uzaklaşılmasını etkilemiştir (Steiner 2011).

## 2. Anti-kahramanın yükselişi

Değişen toplumsal ve politik koşulların yanı sıra estetik anlayışındaki dönüşümler ve modern çağda insanın içine düştüğü psikolojik durumlar sonrası anti-kahraman kavramı tarihsel bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Her türlü kurgusal anlatının merkezinde öyle ya da böyle bir eksen karakter vardır ve bu özellikleri ne olursa olsun anlatılan hikâyenin kahramanı olarak tanımlanır. Bu tanrısal özelliklerle donatılmış bir savaşçı, cesur ve gözü kara bir şövalye ya da varoluşsal sorunlarla can çekişen bir karakter olabilir. Alışılmış kahraman özelliklerini taşımayan karakterlerin, gerçek hayatta bireyin dönüşümüne eş zamanlı biçimde, edebiyatta ve sanatta boy göstermesiyle birlikte karşı kahraman kavramı şekillenmiştir. Kurgusal türlerde kahraman karşıtı özelliklerin bilinçli şekilde karakter tasarımına dahil edilmesiyle birlikte dikkat çekici ve yeni gerçekçi bir model olarak karşımıza anti-kahraman olgusu çıkmıştır.

Steiner, Antik Yunan tiyatrosunda başlayan Shakespeare oyunlarında zirveye ulaşan trajik dramın zaman içerisinde giderek solduğunu ve seyircileri etkileme, harekete geçirme gücünü kaybettiğini savunur. Steiner, bu düşüşün ardında yatan nedenlerin modernitenin yükselişi, sekülerizm, ahlak ve etik üzerine değişen bakış açıları olduğunu savunur (Steiner 2011). Bu dönüşümün somut göstergelerinden birisinin de karakterin evrimi olarak kendini gösterdiği söylenebilir. Eksen karakterlerin günün seyircisinin ilgisini çekecek şekilde dönüşüm geçirerek kimi zaman anti-kahraman şeklini aldığı görülmektedir.

20. yüzyılın kültürel değişimleri ve sosyal çalkantıları geleneksel kahramanlık kavramlarının sorgulanmaya başlanmasına ve anti kahramanın doğuşuna neden olmuştur. Anti-kahraman popüler kültürde, özellikle sahne ve görüntü sanatları alanında, seyirci açısından ilgi çekici bir figürdür. Geleneksel kahraman arketiplerine meydan okuyan anti-kahraman tasarımı kısa sürede çağdaş hikâye anlatımında önemli bir yere oturmuştur. Tiyatro, edebiyat, sinema ve televizyon dünyasında neredeyse eş zamanlı büyüleyici bir arketip olarak ortaya çıkan anti-kahraman, karakteri geleneksel kahramanlık ideallerinden uzaklaşarak özgürleştirilmiştir. Anti-kahraman ahlaki standartlarından sapan özellikleriyle ve karakteristik özellikleriyle öne çıkan bir kahramandır. Erdemli nitelikleri bünyesinde barındıran klasik kahramanın aksine, anti-kahraman genellikle kusurlu ve ahlaki açıdan tekinsiz bir yapı sergiler. Geleneksel kahramanlık arketipinden ayrışmış, anti-kahramana bir gerçekçilik duygusu kazandırır ve izleyicilerin onların insani zaafı ve iç mücadeleleriyle derinlikli bağlantılar kurmasını sağlar. Anti-kahramanların en belirleyici özelliklerinden biri çok boyutlu olarak tasarlanmalarıdır. İyi ve kötü arasındaki o gri alanda var olurlar ve genellikle birbiriyle çelişen insani özellikler sergilerler. Bu özellikleriyle kolayca kategorize edilemezler. Eylem ve yönelişleri doğru ve yanlış arasındaki çizgiyi muğlaklaştırır.

Fyodor Dostoyevski'nin *Yer Altından Notlar* (1864) adlı kitabında ilk kez kullandığı bu terim günümüzde özellikle romanlar, televizyon dizileri ve film sektörü sayesinde son derece popüler haldedir. Ancak tüm popülerliğine rağmen anti-kahraman tanımlanması son derece güç ve muğlak, birden fazla anlam içeren, zıt tanımları bünyesinde bulunduran bir yapılanmayla karşımıza çıkar. Çünkü neredeyse her anti-kahraman kendine özgü özellikler barındırır (Tilbe, 2019, s. 150).

Geleneksel kahraman arketipine bir meydan okuma olarak ortaya çıkan anti-kahraman ilgi çekici bir karakter tasarımı olarak popüler kültürün vazgeçilmez bir öğesi haline gelmiştir. Edebiyat dünyasındaki başarılı örneklerini Samuel Beckett'in de içinde bulunduğu anti-edebiyat yazarları vermiştir. Romandaki anti-kahraman tiyatrodaki anti-kahramana benzemektedir. Romanda da tiyatrodaki olduğu gibi baş karakter olması muhtemel olmayan bir kişinin baş karakter olarak işlenmesi durumunda anti-kahraman olarak adlandırılır. Alışılmış geleneksel kalıplar dışında yönelişleri bulunan, iyi ve kötünün farklı tonlarını içinde barındıran baş oyun kişileri de bu tanım altında değerlendirilir. Anti-kahraman, geleneksel kahraman özelliklerini taşımayan ve sıklıkla toplumsal normlara karşı çıkan karakterleri ifade ettiğini belirtmiştik. Bu karakterler, kusurları, iç çatışmaları ve zaman zaman ahlaki açıdan tartışmalı davranışlarıyla öne çıkar. Anti-kahramanlar, geleneksel kahraman anlayışını sarsarak, izleyicilerin sorgulama, empati kurma ve derinlemesine düşünme yeteneklerini harekete geçirir.

Kuşşuz dram sanatı tarihinde anti-kahraman olgusu salt bir karşı duruş olarak birdenbire, temelsiz bir şekilde ortaya çıkmamıştır. Onu yaratan çağdaş tiyatro anlayışı ve toplumsal koşulların geldiği nokta olduğu kadar, tiyatro tarihi boyunca kahraman imgesinin gösterdiği değişikliklerdir. Bu noktada belirtmek gerekir ki modern tiyatro düşüncesinin kahramanı; gerek kahraman imgesinin bugün aldığı biçim, gerekse de bugünün toplumsal koşulları ve bireyin ötekiyle kurduğu ilişki biçimi dolayısıyla anti-kahramandır.

Anti-kahraman köklerini antik çağdan ve arketipik kahramandan alsa da modernitenin bireyciliğe ve bireysel eyleme vurgu yapan kahramanının eylemsiz, uyumsuz, işlevsiz hale gelmesiyle oluşan kahramandır. İçinde bulunduğu dönemin toplumsal değerleriyle uyumsuz, çoğunlukla o değerleri eleştirmek, yermek ve hatta yerinden sarsmak amacıyla kurgulanan ancak bunu yaparken eyleme değil eylemsizliğe, başarıya değil başarısızlığa, değişime karşın aynı kalmaya vurgu yapan baş karakterdir (Tilbe, 2019, s. 156).

Anti-kahraman olgusunun 20. yüzyıldaki yükselişiyle geleneksel kahramanlık kavramına meydan okunduğu söylenebilir. Postmodern dönemde anti-kahraman, çağdaş toplumun karmaşıklığına ve belirsizliğine bir yanıt olarak daha da önem kazandı. Toplumsal hayal kırıklığına ve otoritenin sorgulanmasına tepki olarak, oyun yazarları geleneksel ahlaka meydan okuyan karakterler yaratmaya başladılar. Bu tür karakterlerin yer aldığı oyunların ilk örneklerini tiyatrodaki dönüştürme dönemlerinden biri olan 19.yy'ın sonlarına doğru ortaya çıktığı görülür. Cehov'un *Ivanov* oyunundaki *Ivanov*'u, Vanya Dayı oyunundaki *Voynitski*'si, Ibsen'in *Bir Bebek Evi* oyunundaki *Nora*'sı, Tennessee Williams'ın *Arzu Tramvayı*'ndaki *Stanley Kowalski*'si ve Arthur Miller'ın *Satıcının Ölümü*'ndeki *Willy Loman*'ı bunlara erken dönem örnekleri olarak gösterilebilir. Modern tiyatrodaki sahneye taşıdığı erken dönem anti-kahramanlar ardılları gibi kusurludur, genellikle yalnız, umutsuz olan bu karakterler ahlaki açıdan muğlak ve modern dünyanın zorluklarıyla karşısında çaresizdirler. Yabancılaşma ve can sıkıntısı içindeki bu uyumsuz karakterler çoğunlukla eylemsizdirler. Tennessee Williams'ın *Sırça Kümes*'indeki *Tom Wingfield* veya *Arzu Tramvayı*'ndaki *Blanche DuBois* gibi karakterler, insanlık durumunun kırılmasını ve savunmasızlığını sergilemiştir. Bu karakterler genellikle içinde buldukları koşulların kurbanı olmuş, dış çatışmalardan iç mücadelelere doğru bir odak kaymasını yansıtmışlardır.

Karakter en köklü değişimlerinden birini tiyatrodaki metnin sorgulandığı dönemde yaşamıştır. Oyun metnini bir tahakküm aracı olarak görülmeye başlandığı dönemde çağdaş uygulamacılar karaktere farklı

bir açıdan yaklaşıma başlamıştır. Elinor Fuchs *Karakterin Ölümü*(2003)'nde 1960'lar sonrasında Jerzy Grotowski, Peter Brook, Julian Beck ve Judith Malina, Joseph Chaikin, Richard Schechner gibi sanatçılar Artaud'un "uzamsız ve zamansız" kültür yaklaşımından etkilendiklerini aktarır. Söz konusu sanatçıların varoluşun sıfır noktasında gösterilmesi arayışına girdikleri görülür. Fuchs 60'lardan itibaren Artaud'un ve Grotowski'nin etkisinde kalan tiyatrocuların dramatik metni dışsal bir otorite ve baskı aracı olarak görmeye başladığını belirtir. Bu uygulamalarda dilin sınırlandırmalarından kurtulmak için farklı denemelere başvurulduğu görülür. Özellikle dinsel terimler bu noktada dikkat çekici bir işlev görmüştür. Oyuncunun şimdi burada olan ben'inin ötesinde bütüncül gerçekliğe ya da gerçek ilahi varlığa ulaşmaya çalışması denenmiştir (Fuchs 2003).

Anti kahramanlar geleneksel ahlak kavramlarıyla sorunlu bir ilişki içindedir. Asil niyetlerine rağmen tercih ve yönelişleri genellikle etik davranış sınırlarını aşar. Eylemleri bireysel güdüler tarafından yönlendirilir ve hedeflerine ulaşmak için kuralları esnetmeye ve çiğnemeye isteklidirler. Bu ahlaki belirsizlik anti kahraman anlatılarına gerilim ve entrika katar. Kusurlu ve savunmasızdırlar, genellikle iç çatışmalar ve duygusal yüklerle boğuşurlar. İzleyiciler, kendi kusurlarının ve ikilemelerinin tonlarını tanıyarak onların mücadeleleriyle empati kurabilir. Bu ilişkilendirilebilirlik, izleyici ile karakter arasında daha derin bir duygusal bağ kurulmasını sağlar.

Steiner, Samuel Beckett ve Eugène Ionesco gibi absürdist oyun yazarlarının eserlerini inceleyerek geleneksel trajedinin insanlık durumu içinde anlam ve düzen arayışıyla karşılaştırır. Sonuç olarak absürt olanın modern edebiyatta trajik olanın önüne geçtiğini savunur (Steiner 2011). Samuel Beckett'in ilk örneklerini verdiği Absürd tiyatro anlayışı Avrupa tiyatro geleneğinin vazgeçilmez saydığı öğelerin çoğunu yadsıdığı için tiyatro tarihinde karşı-tiyatro olarak tanımlanır. Bu tiyatronun oyunu karşı-oyun, kahramanıysa karşı-kahramandır.

Samuel Beckett'in oyunlarında karşı-kahraman imgesi yaratılmıştır. Beckett'in oyunlarındaki sakat, bilgisiz, kimsesiz, umarsız, inançsız insanlar, geleneksel kahraman tipinin tam tersine hiçbir eylemde bulunamazlar. Bu kişiler kuşkular ve karabasanlar içinde yaşar, hep aldanıp hep yanılarak, hiçbir şeyden emin olmadan, saçma bir yaşamı sürdürürler. Kurtuluş umutları yoktur. Söyleyecek sözleri kalmamıştır (Şener,2012, s. 303-305).

Absürd tiyatrodaki karşı-kahraman anlayışıyla, modern oyunlardaki anti-kahraman anlayışı büyük ölçüde benzerlik gösterse de birebir aynı değildir. Modern oyunların anti-kahramanı, absürd oyunlardakinin tersine bir eylem içinde görmek mümkündür. Absürdistlerin karşı-kahramanı eylemsizliğiyle kahramandan ayrılırken, günümüz anti-kahramanı bir eylem ve yöneliş içinde değerlendirilir. Bu eylem, genel geçer yasa kurallarına, ahlak anlayışına karşı olabilir. Baş oyun kişinin eyleminin yanlış olduğunu bilen seyirci, kimi kurgularda ona hak verebilir. Bu durum anti-kahramanın çekici tarafını gözler önüne sererek suç ve şiddetle ilgili yeni bir tartışma başlığı açar. Adaletin her zaman haklının yanında olmadığı zamanlarda veya şiddet eyleminin haklı bir dava uğruna uygulandığı zamanlarda bu durum daha da önem kazanır. Böylece tiyatro, gerçek yaşamdaki suç, adalet gibi olguların göreceliğini, şiddet eyleminin meşruiyetini, anti-kahraman yoluyla, kendine tartışma konusu edebilir.

Geleneksel dramatik yapıda karakter belirgin özelliklere sahiptir ve sınırları belli çatışmaların yaşandığı bir hikâye çerçevesinde ilerler. Klasik dramatik yapılar genellikle karakterlerin dönüşümünü, trajedilerini veya zaferlerini merkeze alır. Fakat modern sonrası dönemde, özellikle postdramatik tiyatro, bu geleneksel karakter anlayışını sorgulayarak, sınırları zorlayacak portreler çizerek yeni bir yaklaşım benimser. Postdramatik tiyatrodaki karakterler, daha karmaşık kişilik özellikleriyle ve çok daha katmanlı nitelikleriyle karşımıza çıkar. Lehmann'a göre, postdramatik tiyatrodaki karakterler, çoğunlukla

parçalanmış, belirsiz ve sürekli değişen kimliklerle temsil edilir. Bu karakterler, geleneksel anlatılardaki belirli özelliklere ve hedeflere sahip kahramanlardan ziyade daha gerçekçi ve karmaşık bir insanlık portresi sunar (Lehmann 2006). Bu bağlamda anti-kahraman kavramı da postdramatik tiyatrodaki karakteristik bir rol oynar.

Modern tiyatro düşüncesinin kahramanı; gerek kahraman imgesinin bugün aldığı biçim, gerekse de bugünün toplumsal koşulları ve bireyin ötekiyle kurduğu ilişki biçimi nedeniyle anti-kahramandır. Çağdaş tiyatrodaki estetik yönelişinin belirleyici olan toplulukların oyun metinlerinde geleneksel karakter tasarımına eleştirel bir yaklaşım gerçekleştirildiği, kalıplaşmış karakter tiplerinin reddedilerek deneysel arayışlara girildiği gözlemlenir. Estetik kurulumunu post dramatik çerçevede geliştiren bu öncü topluluklar gücünü çağdaş felsefik yönelişlerden alırlar. Alman tiyatrosunun çağdaş topluluklarından biri olan Rimini Protokol'ün post-dramatik oyunlarında oyun karakterinin yeni politik düzlemde yeniden tasarlanması buna örnek gösterilebilir.

Rimini Protokoll, gündelik yaşam gerçekliğiyle dramatik konvansiyonların dışında temas eden, önceden yazılı bir dramatik metin, temsili karakterler ya da çatışmalardan yoksun bir şekilde, mesleği oyunculuk olmayan "gündelik yaşam uzmanlarının" tarihsel tanıklıkları, deneyimleri, belgeleri ve performansları üzerinden gelişen yeni-belgesel olarak nitelenebilecek bir türün temsilcisi olarak postdramatik estetiği üretmektedir (Yalçın, 2019, s.137-138).

Yine Amerikan tiyatrosunun sıra dışı ekiplerinden biri olan The Wooster Group'un Derrida'nın yapı-söküm yöntemini yaratıcı şekilde sahne metnine uyarlayarak oyuncu ve karakter arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlaması çağdaş tiyatrodaki karaktere yaklaşımının konvansiyonel kalıpların dışında olduğunu gösteren örneklerdir (Savran, 2006).

### 3. Oyunlarla anti-kahramanların panoraması

Antik Yunan'dan günümüze tiyatrodaki kahramanın evrimi, toplumun değişen dinamikleri, değer algıları ve insan karmaşıklığını yansıtırcaasına tutarlı bir gelişim izlemiştir. Tiyatronun kuruluş çağında idealize edilmiş bir figür olan kahraman, çağdaş tiyatrodaki çelişkilerle savaşıyor, kusurlu bir yapıya dönüşmüştür. Çağdaş edebiyatta ve tiyatrodaki anti-kahramanın ortaya çıkışı, geleneksel ahlak ve kahramanlık kavramlarına meydan okuyarak insan ruhunun karmaşık doğasına daha derinlemesine yaklaşılmasına olanak tanımıştır. Tiyatro sanatı toplumdaki gelişmelere paralel olarak gelişmeye devam ettikçe, kahraman kavramı da şüphesiz daha fazla dönüşüm geçirecek ve sürekli değişen insan deneyimine dair yeni iç görüler sağlayacaktır. Bu gelişimi daha somut bir şekilde gözler önüne sermek için dramatik metinlerdeki anti-kahraman kurulumlarına bakmak faydalı olacaktır.

Örneğin Henrik Ibsen'in çığır açan Bir Bebek Evi (1879) oyununda Nora Helmer başlangıçta geleneksel bir eş ve anne olarak tasvir edilir. Fakat hikâyeye ilerledikçe, Nora toplumsal beklentilere meydan okuyarak ve ailesini geride bırakarak bağımsızlığını ortaya koyan bir tercihte bulunur. Bu tiyatro tarihi açısından erken sayılabilecek bir karşı kahraman çıkışıdır. Nora'nın eylemleri geleneksel kahramanlık kavramına meydan okur ve 19. yüzyılda kadınlara dayatılan sınırlamalarla yüzleşmeyi önerir. Ibsen'in Yaban Ördeği ve Hedda Gabler oyunlarında da benzer şekilde, genel ahlak anlayışına göre, kusurlu bireylerin hikayesi merkezde yer alır. Bireyin arzuları, hayalleri ve hedefleriyle toplumsal koşullar bir uyumsuzluk içindedir. Yine de bu oyunlar içerisinde Bir Bebek Evindeki Nora anti-kahraman kurulumuna en yakın olan Ibse karakteridir denilebilir.

Absürd tiyatrodaki önemli örneklerinden biri kabul edilen Samuel Beckett'in yazdığı Godot'yu Beklerken (1949), Godot adında hiç görünmeyen bir karakterin gelmesini sonsuza dek bekleyen Vladimir ve

Estragon adlı iki karakteri sergiler. Vladimir ve Estragon, anlamsız konuşmalar yaparak ve görünüşte kayıtsız bir dünyada boğuşarak varoluşsal bir umutsuzluk duygusu sergilerler. Kimi araştırmacılara göre Beckett karakterleri her ne kadar sahnede birer öteki temsili olsa da tam anlamıyla bir anti-kahraman sayılmazlar. “Beckett karakterleri karşı kahraman değildir, ancak onlar basitçe ancak basite almadan öteki olarak tanımlanabilir. Seyirci onlarla özdeşleşmenin gereği olmadığı, sadece arkadaşlık edebilecekleri gerçeğinden mutlu olur” (Çevik, 2007, s.69)

Eugene O'Neill'in kaleme aldığı yarı otobiyografik bir oyun olan *Gecenin İçinde Uzun Yolculuk* (1956) oyununda O'Neill, tüm üyeleri bağımlılık, hastalık ve pişmanlık gibi kişisel kaygılar tarafından sarmalanmış Tyrone ailesinin hikayesini anlatır. Her aile üyesi kusurludur ve kendi zayıflıklarıyla yüzleşmek için mücadele ederler, bu da idealize edilmiş aile kurumunun trajik bir tasvirine dönüşür.

Yine absürdist bir metin olan Eugène Ionesco'nun *Gergedan'ı* (1959) toplumdaki bireylerin konformist eğilimlerini irdeleyen gerçeküstü ve absürd bir anlatıya sahiptir. Oyunun kahramanı Berenger, tipik bir anti-kahramandır. Oyunun başında bir gergedana dönüşmeye direnir fakat oyunun sonunda uyum baskısına boyun eğerek trajik bir anti-kahramana dönüşür. Berenger'in yolculuğu kolektif ideolojiye karşı mücadeleyi temsil eder ve onu bu özellikleriyle bir anti-kahraman figürü haline getirir.

*Gergedanlar* (1959) oyunu Ionesco'nun *Kral Ölüyor* (1962) ve *Gönüllü Katil* (1957) oyunları ile birlikte Berenger üçlemesinin bir parçasıdır. Bu üç oyunda da yer alan Berenger karakteri birbirinden farklı, olağanüstü olayların ortasında kalan anti-kahramanlardır. *Gergedanlar* oyunundaki Berenger daha ilk sahneden uyumsuz bir karakter olarak karşımıza çıkar. Berenger etrafını saran dünyaya ait değildir, ayrıksıdır ve etrafındaki herkesin hızla dönüşüm geçirdiği bir evrende gergedanlaşmamakla lanetlenmiştir. Bu laneti fark ettiği noktada direnmeye karar veren bir anti-kahramandır (Gümüş, 2021, s.270).

Edward Albee'nin *Kim Korkar Virginia Woolf'tan?* (1962) oyunu, orta yaşlı bir çift olan George ve Martha arasındaki ideal olmayan bir ilişkiyi ele alır. Her iki karakter de oyun boyunca manipülatif oyunlara girer ve evlilikleriyle ilgili acı gerçekleri ortaya çıkararak hayatlarının karanlık noktalarını keşfederler. Oyun, hayal kırıklığı, evlilik içi çekişmeler ve insan ilişkilerinin karmaşık doğasına odaklanır. Bu oyunda da ideal çift tanımına meydan okurcasına ayrıksı nitelikleriyle resmedilmiş iki anti-kahraman karşımıza çıkar.

Tom Stoppard'ın yazdığı *Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler* (1966) oyunu Shakespeare'in Hamlet eserinin Rosencrantz ve Guildenstern karakterlerine odaklanan komik bir yeniden anlatıdır. Stoppard'ın kahramanları, Hamlet'in trajedisinin ağına yakalanmış, bahtsız ve beceriksiz olarak tasvir edilir. Kendi varoluşlarının beyhudeliğini temsil ederler. Onlar büyük bir anlatının küçük ve işlevsiz bir parçasıdır. Kendi başlarına bir varlık sergilemekten uzak iki anti-kahramandırlar.

Bernard-Marie Koltes'in Roberto Zucco (1988) oyunundaki gibi anti-kahraman, izleyicinin özdeşlik kuramasa da kendini tamamen soyutlayamadığı oyun karakteri olarak da tanımlanabilir. Koltes'in Zucco'su, modern çağda ilkel dürtülerine hapsolmuş insanlar için duygudaşlık kurulamayan ama tamamen de soyutlanamayan bir karakter olarak anti-kahramandır. İyi ve kötünün birbirine girdiği, ahlaki değerlerin ahlakiliğinin sorgulanır hale geldiği modern zamanlarda Zucco, acıma ve kızgınlık duygularıyla beraber hayranlık duyulan, kendi dâhil hiç kimseyi kurtaramayan modern zamanların kahramanı olan anti-kahramandır.

Tracy Letts tarafından yazılan *Aile Sırları* (2008) (Orijinal ismi August: Osage County) adlı Pulitzer ödüllü oyunda Letts, aile büyüklerinin ortadan kaybolmasının ardından bir araya gelen umutsuz bir



Oklahoma ailesini anlatıyor. Aile reisi Violet Weston karakteri, bir anti-kahraman modelidir. Aile üyelerine duygusal acı çektiren, uyuşturucu bağımlısı, manipülatif ve acımasız bir kadındır. Bu özellikleriyle işlevsel bir karakterdir. Çünkü tüm kusurlarına rağmen Violet'in karmaşık tasviri, aile içindeki kırılma noktaları ve hasarlı ilişkileri ortaya çıkarmaya yarar.

John Logan'ın yazdığı Kırmızı (2009) ünlü soyut dışavurumcu ressam Mark Rothko'nun hayatını ve sanatsal sürecini mercek altına almaktadır. Oyun, Rothko'nun karmaşık kişiliğini, egoizmini ve ahlaki çatışmalarını, sipariş edilen bir dizi duvar resmini yaratırken ele alır. Uyumsuz ve dengesiz Rothko karakteri, bir sanatçının toplumsal beklentilerine meydan okurken varoluş sorunlarıyla boğuşan kusursuz bir anti-kahramanı temsil eder.

Jez Butterworth'un yazdığı Jerusalem'de (2009) İngiltere'nin kırsal kesimindeki bir karavan parkında yaşayan karizmatik ve asi bir karakter ele alınır. Horoz, toplumsal normlara meydan okuyan ve karşı-kültürel bir ruhu temsil eden, düzen karşıtı bir karakterdir. Alışılmadık yaşam tarzı, yaptıklarından pişman olmayan ve asla özür dilemeyen yapısı, onu oyunda tipik bir anti-kahraman modeli haline getirir.

Annie Baker'ın The Flick (2013) oyunu köhne bir sinema salonunda geçer. Üç düşük maaşlı çalışanın hayatlarını konu alan oyunda kusurlu, hayal kırıklığına uğramış ve kendi güvensizlikleriyle mücadele eden karakterleri ele alır. Baker, onların özgün yapısını, insani bir kırılma noktasıyla tasvir ederek kusurlu ve ilişkilendirilebilir doğalarına dikkat çeker.

Stephen Karam'ın yazdığı İnsanlar (2015) oyunu Şükran Günü yemeği için bir araya gelen işçi sınıfından bir ailenin hikayesine odaklanır. Oyun, aile ilişkilerinin karmaşıklığını ve sıradan insanların mücadelelerini irdeler. İnsanlar oyunundaki karakterler kusurludur; hastalık, mali baskılar ve varoluşsal kaygılar gibi kişisel sorunlarla uğraşırlar. Onların kusurları ve kırılma noktaları, oyundaki anti-kahraman unsurlarının tasvirine katkıda bulunur.

Daha önceleri anti-kahraman portrelerinin, aile gibi küçük iktidar alanlarıyla mücadele ederek varoluş mücadelesi veren bireylerden teşekkül ettikleri görülür. Özellikle 90'lardan sonraki çağdaş tiyatro örneklerindeki anti-kahramanların büyük şehirlerdeki gettolarda yaşayan ve mali güçlüklerle savaşıyor, toplum dışına itilmiş, heteroseksüel, beyaz, erkek, egemen sınıfın dışında kalan ötekilerden oluştuğu gözlemlenmektedir.

Bu oyunlar, ahlaki belirsizliklerini, iç mücadelelerini ve çevrelerindeki dünyayla ilgili hayal kırıklıklarını vurgulayarak tiyatrodaki anti-kahramanların doğasındaki çeşitliliğe işaret etmektedir. Tiyatrodaki anti-kahraman olgusu, bugün hala geleneksel kahramanlık kavramlarına meydan okumaya ve insan doğasının karmaşıklığına dikkat çekmeye devam etmektedir. Bu örnekler, geleneksel normlara meydan okuyan kusurlu ve karmaşık karakterleri sergileyerek 21. yüzyılda insanlık durumuna dair gerçekçi birer tablo çizmektedir. Oyunlardaki kendisine ve yaşadığı çevreye yabancılaşmış uyumsuz karakterler çağdaş tiyatrodaki anti-kahramanların devam eden varlığını gözler önüne sermektedir.

#### 4. Türk tiyatrosunda anti-kahraman

Türk tiyatrosunda anti-kahramanın varlığı batılılaşma macerasının bir parçası olarak erken dönemde kendini göstermektedir. Hatta biraz daha geriye giderek geleneksel tiyatrosunun ana tiplerinin bile uyumsuz, aykırı özellikleriyle anti-kahraman özellikleri sergilediği söylenebilir. Özellikle çağdaş Türk tiyatrosundaki anti-kahraman karakterler batılı örneklerdeki gibi kusurludur, yoksulluk, işsizlik ve

kişisel ikilemlerle uğraşırlar. Bu karakterlerin etkileşimleri ve hikâyeleri aracılığıyla oyun, içinde buldukları koşulların tuzağına düşen karakterlerin tasvirini sunar. Türk tiyatrosunda yazılan oyunlardaki anti-kahramanlar özellikle modern tiyatromuzun inşası sırasında belirleyici bir etken olmuştur. Anti-kahraman olgusu roman ve sinema alanlarında oldukça popüler bir kavram olarak pek çok bilimsel yayına konu olmuştur. Buna karşın tiyatro literatürüne bakıldığında anti-kahraman kavramının Türk tiyatrosundaki örneklerini inceleyen araştırmalara çok sık rastlanmaz. Türk Tiyatrosunda anti-kahraman olgusunun tarihsel macerasına bakılacak olursa dikkat çekici iki örnekten bahsedilebilir. Sadık Şendil'in Yedi Kocalı Hürmüz ve Haldun Taner'in Keşanlı Ali oyunlarının eksen karakterleri Türk tiyatrosundaki meşhur anti- kahramanlardır.

Sadık Şendil'in yazdığı klasik komedilerinden birisi olan Yedi Kocalı Hürmüz (1962), yedi evlilik geçiren güçlü iradeli ve bağımsız bir kadın olan Hürmüz'ün etrafında dönmektedir. Hürmüz toplumsal beklentilere ve geleneksel cinsiyet rollerine meydan okur. Bir anti-kahraman olarak statükoyu bozar ve evlilik kurumunu sorgular. Haldun Taner tarafından yazılan bir komedi oyunu olan Keşanlı Ali Destanı (1964) oyununun eksen karakteri Ali ikonik bir anti kahramandır. Keşanlı Ali kurnaz, çıkarıcı ve etrafındakileri zekâsıyla alt eden bir karakterdir. Hayatın karmaşıklığı içinde zekâsını ve aklını kullanarak çoğu zaman alışılmadık yöntemlere başvurur. Keşanlı Ali, hile ve yıkıcılığın anti-kahraman niteliklerini bünyesinde barındırır.

Sonraki yıllarda bağımsız tiyatroların sahnelerinde ana karakter olarak karşımıza çıkan anti-kahramanlar Çağdaş Türk tiyatrosunun kimliğinin örülmesinde etkin rol oynamıştır. Bu oyunlar, toplumsal normlara ve genel ahlak ilkelerinden kaynaklanan beklentilere meydan okuyan karmaşık karakterler sunar. Büyük kentlerdeki kalabalık bir öteki kitlesinden oluşan anti-kahramanlar geleneksel değerlerin sorgulanmasının yanı sıra alternatif bir gerçekliğe kapı aralar. İnkâr edilen, görmezden gelinen, dışlanan karakterleri sahneye taşıyarak tiyatrodaki yeni gerçekçiliği sahneye davet eder.

Tiyatro sahnesinde "ötekiler" ana karakterler olarak ilk defa 90'ların sonu 2000'lerin başında genç oyun yazarlarının metinlerinde görülür. Özen Yula, Turgay Nar, Cuma Boynukara gibi çağdaş yazarların oyunlarında gördüğümüz toplum normlarının dışına itilmiş karakterler, ilişkiler ve olaylar daha sonraki yıllarda bağımsız tiyatroların repertuvarlarının ana temasını oluşturur (Gümüş, 2017, s. 276).

Özen Yula, Cuma Boynukara, Turgay Nar, Berkun Oya, Zeynep Kaçar, Yiğit Sertdemir, Ebru Nihan Celkan, Şamil Yılmaz, Murat Mahmutyazıcıoğlu, Berkay Ateş, Cüneyt Kılıcıoğlu, Ahmet Sami Özbudak, Ufuk Tan Altunkaya, Turgay Doğan, Cem Uslu, Yeşim Özsoy Gülan, Mirza Metin, Özer Arslan, Sami Berat Marçalı, Kemal Hamamcıoğlu gibi çağdaş Türk tiyatrosunda kalem oynatan yazarların ortak noktası eksen karakterlerinin anti-kahramanlardan oluşmasıdır. Bu anti kahramanlar yersiz yurtsuzluğun, yabancılaşmanın, yalnızlaşmanın ve iletişimsizliğin etrafını çepeçevre sardığı insanlardan oluşur. Bunlar çoğunlukla göçmen, seks işçisi, trans, eşcinsel, evsiz, muhalif, beyaz yakalı, işsiz, öğrenci, kadın ve genç gibi kimliklerle sahnede temsil edilirler. Gerçekçi kurulumlarına rağmen frapan özellikler sergileyen bu karakterler doğal dilleri ve yaşamın içinden çıkıp gelmiş sorunlarıyla seyircinin ilgisini çekerler.

Özellikle 2000 sonrası yazılan ve sahnelenen oyunlarda çoğunlukla cinsel yönelimleri nedeniyle toplum tarafından dışlanan LGBTQ bireyler ve diğer norm dışı karakterler oyunlarda eksen karakterler olarak sahnede boy göstermektedir. Zeynep Kaçar'ın Bu anlamlı Günde (2008), Seyhan Arman'ın Küründen Kabere (2017) Ufuk Tan Altunkaya'nın 80'lerde Lubunya Olmak (2013) ve 90'larda Labunya Olmak(2014), Ebru Nihan Celkan'ın Kimsenin Ölmediği Bir Günün Ertesiydi (2012), Serdar Saatman'ın Son Zenne(2015), Ali Cüneyd Kılıcıoğlu'nun Mahallemin Şahane Baskısı (2018), Şamil Yılmaz'ın

Kadınlar Aşklar Şarkılar (2013), Apaçi Gızlar (2015), Ata Tuncer'in Kraliçe Gece (2017) oyunları homofobinin temel bir bağlam olarak ele alındığı örnekler olarak karşımıza çıkar (Uzundemir & Belkis 2022). Bu oyunların eksen karakterlerine bakıldığında hepsinin anti-kahraman özelliği gösterdiği ve bu bağlamda anti-kahramanların 2000 sonrası Türk tiyatrosu için vazgeçilmez bir unsur haline geldiği söylenebilir.

## 5. Antik kahraman vs anti-kahraman

Antik Yunan kahramanları savaşlar, arayışlar veya doğaüstü güçler gibi dış çatışmalarla karşı karşıya kalmıştır. Fiziksel güçleri ve kahramanlık niteliklerini sergileyerek zafer kazanmışlardır. Mücadeleleri, ölümcül kusurları nedeniyle genellikle trajik sonuçlar doğurmuştur. Sofokles'in Oidipus'u örneğin klasik bir trajik kahraman örneğidir. Cesur, zeki ve kararlıdır. Ve fakat bu kararlı yapısı hybrise dönüşerek babasını öldüreceği, annesiyle evleneceği kehanetini 'bilmeden' gerçekleştirmesine yol açar. Yine Sofokles'in Antigonesi cesaret, inanç, kararlılık gibi insani erdemlerle öne çıkar. Ölen kardeşini onurlandırmak için amcası Kral Kreon'un adaletsiz yasalarına karşı çıkan cesur ve meydan okuyan bir kadın kahraman olarak tasarlanan Antigone cesaret, sadakat ve inançlarına sarsılmaz bir biçimde bağlıdır. Antigone bu nitelikleriyle bireysel vicdan ve devlet otoritesi arasındaki çatışmayı temsil eder. Öte yandan Euripides'in kadın kahramanı Medea'nın kahramanca nitelikleri Jason onu başka bir kadın için terk ettiğinde intikamcı bir öfkeye dönüşür. Büyük bir kararlılık, kurnazlık ve adalet arayışıyla her şeyi göze alarak trajik sonuçlara yol açan eylemlere girişir. Aiskhylos'un trajik kahramanı Prometheus ise tanrılardan çaldığı ateşi insanlığa vererek tanrılara meydan okuyan saygın bir Titan'dır. Eyleminin cezası olarak bir kayaya bağlanır, ancak Zeus'a boyun eğmeyi reddederek meydan okumaya ve direnmeye devam eder. Prometheus, meydan okuması, zekâsı ve insanlığa duyduğu şefkatle kahraman arketipini deyim yerindeyse somutlaştırır.

Diğer taraftan modern tiyatrodaki anti-kahramanlar genellikle kişisel şeytanlar, kimlik krizleri veya varoluşsal ikilemler gibi iç çatışmalarla boğuşurlar. Mücadeleleri daha içe dönük ve psikolojiktir, insan ruhunun karmaşıklığını ve toplumsal baskıların etkisini araştırır. Yolculukları her zaman zaferle sonuçlanmayabilir, daha ziyade kendilerini veya çevrelerindeki dünyayı daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Antik Yunan kahramanları tipik olarak açık ahlaki kesinliklerle tasvir edilirdi. Eylemleri, yerleşik etik kurallara bağlılıkları ile gerekçelendirilir ve seçimleri genellikle onur ve görev duygusu tarafından yönlendirilirdi. Öte yandan anti-kahramanlar ahlaki belirsizlik sergilerler. Ahlaki açıdan gri alanlarda gezinirler ve seyircinin doğru ve yanlış hakkındaki önyargılı fikirlerine meydan okurlar. Eylemleri kişisel motivasyonlardan, çelişkili arzularından veya toplumsal normların reddinden kaynaklanıyor olabilir. Kahramanlık ve kötülük arasındaki çizgileri bulanıklaştırarak izleyiciyi geleneksel ahlaki çerçeveleri sorgulamaya sevk ederler. Antik Yunan kahramanları, toplumları tarafından değer verilen erdemleri ve idealleri somutlaştıran toplumsal rol modelleri olarak hizmet etmişlerdir. Kahramanca eylemleri ve fedakarlıkları nedeniyle takdir edilir ve saygı görürlerdi. Çağdaş tiyatrodaki anti-kahramanlar genellikle toplumsal beklentileri altüst eder. Geleneksel rol modellerine meydan okur ve yerleşik normları bozarlar. Otoriteyi reddedebilir, sosyal yapıları sorgulayabilir veya toplumsal beklentilere aykırı nitelikler taşıyabilirler. Anti-kahramanlar, insan doğasının ve kahramanlık arketiplerinin doğasında var olan kusurların daha karmaşık ve incelikli bir keşfini sunar.

Genel olarak, Antik Yunan'daki kahraman olgusu ile günümüz tiyatrosundaki anti-kahraman, karakter ve ahlakın zıt tasvirlerini temsil etmektedir. Anti-kahramanlar, antik mitolojinin idealize edilmiş kahramanlarından daha gerçekçi ve psikolojik olarak daha karmaşıktır. Bu nedenle günün seyircisi için daha cazip seyir olanakları sunmaktadır. Geleneksel trajedi kavramları geliştikçe, trajik kahraman

kavramı da gelişmiştir. Modern trajedide genellikle, çöküşleri dışsal kader ya da ilahi güçlerden ziyade kendi iç çatışmaları ve kusurlarından kaynaklanan anti-kahramanlar yer alır. Antik Yunan kahramanları erdemli idealleri örnek alıp dış çatışmalarla yüzleşirken, çağdaş anti-kahramanlar geleneksel değerlere meydan okur, iç mücadelelerle boğuşur ve ahlaki belirsizliği somutlaştırır. Bu evrim, insan doğasına ilişkin daha incelikli bir anlayışı ve bireyler ile toplumun doğasında var olan karmaşıklık ve çelişkileri keşfetme isteğini yansıtmaktadır.

## 6. Sonuç

Antik Yunan tiyatrosunda kahraman, erdemli nitelikleri ve idealize edilmiş özellikleri temsil ederdi. Zincire Vurulmuş Prometheus'taki yarı tanrılardan Antigone'deki erdemli kadınlara, İlyada'daki Akhilleus gibi cesur savaşçılardan Kral Oidipus'taki Oidipus gibi asil figürlere kadar, kahramanlar onur, güç ve ahlaki doğruluğun ideal birer örneğiydi. Bu karakterler dışsal çatışmalarla karşı karşıya kalmış ve değerlerini korumak için sarsılmaz bir kararlılık sergilemişlerdir, bu tutumları çoğu zaman yıkımlarını beraberinde getiren trajik sonuçlara yol açmıştır. Buna karşılık, çağdaş tiyatrodaki anti-kahraman geleneksel erdem ve idealizm kavramlarına meydan okur. Anti-kahramanlar genellikle kusurlara, ahlaki belirsizliğe ve karmaşık motivasyonlara sahiptir. Değişen değerleri ve insanın yanılabilirliğinin kabulünü yansıtır.

Çağdaş tiyatrodaki kahraman kavramı çok çeşitli karakter tiplerini içerecek şekilde genişlemiştir. Eylem ve yönelişleri önceden kestirilebilen klasik dönem kahramanlarından sonra çağdaş tiyatrodaki karşımıza çıkan oyun karakterleri, modern dünyanın karmaşıklığını yansıtarak boğuştukları kişisel mücadelelerle seyircide empati duygusu yaratmayı başarmıştır. Geleneksel kahramanlar hala var olsa da çağdaş tiyatrodaki daha incelikli karakter tasarımları karşımıza çıkar. Bu yeni kahramanlar kusurlu, isteksiz veya kendi kimlikleriyle mücadele eden, seyircinin algılarına meydan okuyan kişiler olabilir. Öte yandan bu karşı kahramanların, alışılmadık ahlaki kodları ve cesur gerçekçilikleriyle izleyicilerin dikkatini çekerek tiyatro sanatının güncelliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Anti kahramanın doğuşu, geleneksel kahramanlık kavramlarına meydan okuyarak hikâye anlatma geleneklerinde köklü bir değişime işaret eder. Anti kahramanın karmaşıklığı, ahlaki belirsizliği ve ilişkilendirilebilirliği, onları çağdaş anlatıların ön saflarına itmiştir. Tiyatro alanındaki yaratıcı sanatçılar, kusurlu ve çok yönlü karakterleri benimseyerek, izleyicilere insan doğasının anlaşılmanın yönlerine eğilmeyi önermiş ve nihayetinde algılama, etkileşim biçimimizi şekillendirmiştir.

Anti-kahraman olgusu geleneksel kahraman tanımlamasına uymayan, genellikle suç ve şiddet olgularıyla örülmüş, yönelişleri beklenileni karşılamayan baş oyun kişisi anlamına gelmektedir. Her ne kadar beklentileri karşılamayıp, empatiyi sağlamasa da kendine has bir çekiciliği vardır. Kuşkusuz bu çekicilik, insanın doğasında var olan eğitimle ve kültürle kontrol altına almaya çalıştığı saldırganlık dürtüsünden kaynaklanmaktadır. Alışılmış kalıpları yıkan ve yeni arayışlar peşinde olan çağdaş ve avangarde oyunlarda sık rastlanan bir olgudur. Güncel-politik bir değerlendirme açısından kahraman tipi devletin ya da sistemin idealize ettiği yurttaş tipiye anti-kahraman "alternatifin" yarattığı en azından yaratması gerektiği kahraman tipidir. Bu bağlamda anti-kahraman resmî ideolojinin, statükonun karşısında var olan, var olmaya çalışan herhangi bir bireydir. Kimi zaman eylemsizliğiyle kimi zaman da alışılmış veya beklenenin dışındaki eylemiyle bu sıfatı kazanır.

Suç, şiddet, yabancılaşma gibi kavramların anti-kahramanların ana motivasyon hattını oluşturduğu söylenebilir. Tiyatro sanatında bu kavramların işleniş, çağdaş sahnelemede kendine özgü bir estetiği de

beraberinde getirmiştir. Bunlardan en önemlisi yabancılaşma, suç ve şiddet olgularıyla örölmüş, yönelişleri beklenileni karşılamayan baş oyun kişileridir. Geleneksel kahraman tanımlamasının dışına taşan bu tür oyun kişileri aykırı özellikleriyle kahraman karşıtı olarak adlandırılmıştır. Anti-kahramanların her ne kadar beklentileri karşılamayıp, empati kurmayı engelleyecek nitelikte olsa da kendine has bir çekiciliği vardır. Kuşkusuz bu çekicilik, bir tarafla insanın doğasında var olan eğitimle ve kültürle kontrol altına almaya çalışıldığı saldırganlık dürtüsünden kaynaklanmaktadır. Karşı-kahramanlar, ya toplum ve erk tarafından onaylanmayan olumsuz yönelişler sergilerler ya da umutsuzluklarıyla ve baskı altında olmaları nedeniyle eylemsizdirler. Her iki durumda da şiddete bulaşmışlardır. Oyunlarda kimi zaman kurban kimi zaman fail olarak karşımıza çıkarlar. Her iki durumda da empati kurmayı sağlayacak ölçüde gerçekçi tasvir edilmişlerdir.

Sonuç olarak anti-kahramanlar çağdaş tiyatrodaki kendilerine kolay kolay sarsılmayacak bir yer edinmiştir. Edebiyat, sinema ve dizilerde ikonik anti-kahramanlar sayesinde her geçen gün artan bir ilgiyle izlenmektedirler. Yaşam gerçekliğiyle kurdukları sıkı bağ onların egemenliğinin sahnelerde bir süre daha devam edeceğine işaret etmektedir. Bunun yanında geleneksel kahraman imgesinin de eski popülerliğini korumasına da hala edebi ve dramatik türlerde varlığını sürdürdüğünü belirtmek gerekir. Düünden bugüne tiyatrodaki karakterin evrimi bir açıdan tiyatronun ve insanlık tarihinin evrimini gösterircesine bir grafik ortaya koymaktadır. Tiyatromuzda eskiyle yeninin birbirini reddetmeden bir arada var olması Türk tiyatrosu için umut verici girişimlerin destekleyici niteliğine işaret eder.

### Kaynakça

- Aristoteles (1987). *Poetika*, çev: İsmail Tunalı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Belkıs, Ö. (2015). *Feminist Tiyatro*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Brockett, O. G. (1995). *Tiyatro Tarihi*, çev: Beliz Güçbilmez, Selda B. Öndül, Semih Çelenk, Sevinç Sokullu, Sibel Dinçel, Tülin Sağlam, İstanbul: Dost Kitabevi Yayınları.
- Campbell, J. (2013). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Çamurdan, E. (2004). *Şiddet ile Oynamak*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Çevik, A. (2007). Beckett'in Karakter Yaratımı, *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 23, 63-71.
- Fuchs, E. (2003). Karakterin ölümü. *Modernizmden Sonra Tiyatro*, çev: Beliz Güçbilmez, Dost.
- Gümüş, Y. E. (2017). 21. yy'da "Öteki" nin Sahnedeki Temsili. 2. Uluslararası Sanat Sempozyumu, 273-286.
- Gümüş, Y. E. (2021). Ionesco'nun *Gergedanlar*'ını Girard'ın mimetik arzu kuramıyla okumak, *JIA Journal*, 267-276.
- İpşiroğlu, Z. (1998). *2000'li Yıllara Doğru Tiyatro*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Lehmann, H. T., & Jüers-Munby, K. (2006). *Postdramatic theatre*. Routledge.
- North, J. (2011). *The Making of a Modern Greek Tragedy: Drama, Myth, Identity in the Age of Nation Building*. Oxford University Press.
- Nutku, Ö. (1985). *Dünya Tiyatrosu Tarihi Cilt 2*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Nutku, Ö. (2000). *Dünya Tiyatrosu Tarihi Cilt 1*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Uzundemir, E. & Belkıs, Ö. (2022). Çağdaş türk oyun yazarlığında bir dışlama pratiği olarak homofobi . *Sanat ve Tasarım Dergisi* , 12 (1) , 217-236 .
- Savran, D. (2006). *Breaking the Rules: The Wooster Group*. University of Michigan Press.
- Sell, M. (2013). *The Avant-Garde: Race, Religion, War*. Intellect Ltd.

- Sevim, Y. (2010). Modern ve Modern Sonrası Tiyatroda Karakterin Evrimi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Steiner, G. (2011) Tragedyanın Ölümü, Çev.Burç İdem Dinçel, Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.
- Şener, S. (2012). Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi, Ankara: Dost Kitabevi.
- Şener, S. (2011). Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı, Ankara: Dost Kitabevi.
- Tilbe, B. T. (2019). Antik kahramandan anti kahramana: kahraman kavramının kökeni ve gelişimi, *Çeşmi Cihan Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi*, Bartın Üniversitesi Yayınları.
- Tuncay, M. (2010). Sahneye Bakmak-1. İstanbul: Mitos Boyut Yayınevi.
- Yalçın, E. (2019). Postdramatik Tiyatro: Estetik Bir Rejim Olarak Postdramatik ve Çağdaş Alman Tiyatrosu, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Williams, R. (2022) Modern Trajedi, Çev. Barış Özkul, İletişim.

## 52. Sanat ve tekinsizin ortak paydasında gerçeğin rolü

Gamze BOZ SÜLÜŐOđLU<sup>1</sup>

İmre Deniz IşIKTAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Boz Sülüşoğlu, G. & Işıktaş, İ. D. (2023). Sanat ve tekinsizin ortak paydasında gerçeğin rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 861-886. DOI: 10.29000/rumelide.1342259.

### Öz

Ernst Jentsch ve Sigmund Freud'dan sonra birçok araştırmaya konu olan tekinsiz kavramı, psikoloji ve felsefe disiplinlerinden yola çıkarak sanatta da geniş bir düzlemde izlenmektedir. Bir deneyim olarak tekinsiz kavramının gerçeğliğin algılanmasında yaşanan bir problem olarak ortaya çıkışı, gerçeğ kavramını tekinsizin oluşumundaki önemli bir unsur olarak ortaya koymaktadır. Gerçeğe dair felsefi görüşler farklılık gösterse de tekinsizin oluşumunda mutlak bir gerçeğ varlık ve öznenin bu gerçeğliği kendi öznel bilinci ile algılaması söz konusudur. Bu noktada tekinsizin öznel bir deneyim olarak ortaya çıktığı düşünölebilmektedir. Gerçeđle ilgili felsefi görüşler ile tekinsizin açıklandığı Jentsch ve Freud'un teorileri ve güncel araştırmalar arasında büyük paralellikler görölmektedir. Günümüz sanatının gerçeğe yönelik olarak gittikçe artan ilgisi bu üç değişkeni bir araya getirme noktasında teşvik edicidir. Bu araştırma bir psikoloji terimi olarak tekinsiz kavramını açıklayan teorileri temel alarak, gerçeğin tekinsizdeki rolünü irdelemektedir. Sanatta tekinsiz etkinin yaratılmasında gerçeğin sanat yapıtına yansıyan yüzü önemli görölmekte, özellikle çeşitli tekinsiz fenomenlerin gerçeğ ve sanatla ilişkisi, örnek olarak gösterilen yapıtlar üzerinden ifade edilmeye çalışılmıştır. Çalışma içerisinde; tekrarlar, Doppelgänger'ler, gerçeğçi beden temsilleri, ürkütücü tuhaf nesnelere, verilen örnekler aracılığıyla incelenmiş onların gerçeğ ve tekinsiz ile olan bağı tartışılmıştır. Böylece, bastırılmışın geri dönüşü olarak da ifade edebileceğimiz tekinsizin, bu yapıtların gerçeği gösterdiği nitelikleri aracılığıyla yapılan okumalarda, insana dair söylenebilecek; dünya, gündelik yaşam, beden, kimlik gibi benzer kavramlara ilişkin olan ne varsa, onların fiziki gerçeğliklerini bozduğunu göstermektedir. Sonuç olarak bu rahatsız edici tutum, sanatçının eleştirel nitelikleri ile varmak istediği yere ulaşmasına aracı olarak, geleneksel estetiğin ve toplumsal düzenin altını oyan bir sorgulama yapmasına imkan vermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Tekinsiz, gerçeğ, sanat, doppelgänger, tuhaf, tekrar

### The role of truth in the common denominator of art and the uncanny

#### Abstract

The concept of the uncanny, which has been the subject of many researches after Ernst Jentsch and Sigmund Freud, is also observed on a wide scale in art, starting from the disciplines of psychology and philosophy. The emergence of the concept of the uncanny as a problem in the perception of reality as an experience reveals the concept of reality as an important element in the formation of the uncanny. Although philosophical views on reality differ, in the formation of the uncanny, there is an

<sup>1</sup> Arş. Gör., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Faköltesi, Seramik Tasarımı ABD (Anakra, Türkiye), gamzesulusoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6224-4009 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342259]

<sup>2</sup> Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Faköltesi, Seramik ve Cam Bölümü (Samsun, Türkiye), imrendeniz.isiktas@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7689-8353

absolute real existence and the subject's perception of this reality with its own subjective consciousness. At this point, it can be considered that the uncanny emerges as a subjective experience. There are great parallels between philosophical views on the real, the theories of Jentsch and Freud, which explain the uncanny, and current researches. The increasing interest of contemporary art towards the real is an incentive to bring these three variables together. Based on the theories explaining the concept of the uncanny as a psychological term, this research analyses the role of reality in the uncanny. The face of reality reflected in the work of art is considered important in the creation of the uncanny effect in art. In particular, the relationship of various uncanny phenomena with reality and art is tried to be expressed through the works shown as examples. Within the study; repetitions, Doppelgänger, realistic body representations, scary and strange objects are analysed through the examples given and their connection with the real and the uncanny is discussed. Thus, the readings made through the truth-indicating qualities of these works, the uncanny, which can also be expressed as the return of the repressed, disrupts the physical realities of certain concepts in relation to human beings such as the world, daily life, body and identity. As a result, this disturbing attitude allows the artist to reach the place he/she wants to reach with his/her critical attitude, allowing him/her to make a questioning that undermines traditional aesthetics and social order.

**Keywords:** Uncanny, real, art, doppelgänger, uncanny, repetition

## Giriş

“Tekinsiz ustalıktan kaçmaya mahkûmdur, sabitlenemeyen veya kontrol edilemeyen şeydir” (Royle, 2003, s. 15-16).

Tekinsiz, Ernst Jentsch ve Sigmund Freud’un çalışmalarıyla tanınmış ve 20. yüzyılın sanat, kültür alanlarında oldukça popüler bir kavram olarak öne çıkmıştır. Ardından gelen süreçte kavram üzerine bilim, sanat ve estetik dâhilinde pek çok şey yazılmış ve söylenmiştir. Ancak Freud’un tekinsizinden beri kavramın Freud’un ele aldığı konumdan çok da uzaklaşmadığı görülmektedir. Nicholas Royle’un yukarıdaki tanımı da aslında tam olarak bunu söylemektedir. Tekinsizin ikircikli yapısı sebebiyle tüm yeni tanımlama çabaları bir şekilde ustalaşmaktan yoksun kalmakta gibi görünmektedir. Bunun en önemli nedeni olarak tekinsizin karmaşık doğası ve tanımlamaya direnen kaygan zemini olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada Freud’dan günümüze kadar, onun doğasını anlamaya çalışarak tanımlayan isim ve çalışmalara yer verilmiş, onu oluşturan koşul ve özellikler bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Bundaki amaç bu koşulların tıpkı 20. yüzyıl sanatında olduğu gibi 21. yüzyılda da tekinsizin sanatı nasıl çevrelediğini ortaya koymaktır.

Tekinsizi oluşturan koşul ve özellikler arasında öne çıkan ve günümüz çağdaş sanatından söz ederken sıklıkla bahsedilen gerçek kavramı önemli bir yer tutar. Tekinsiz için olmazsa olmaz bir koşul olarak gerçek, en az tekinsiz kadar kaygan zemindir ve bu iki kavramın bir arada inceleniyor olması özellikle çağdaş sanat yapıtlarının hem gerçek ile hem de tekinsiz ile olan ilişkisini ortaya çıkarmak için elverişli bir ortam yaratmaktadır. Postmodern çağda gerçeğin ne olduğu sorusuna verilecek herhangi bir yanıt ile tekinsizi oluşturan en önemli koşullardan biri olarak ifade edilen gerçek arasında ortaya çıkan paralellik, günümüz sanat yapıtlarının incelenmesinde bu kavramlarının rolüne işaret etmektedir.

Tüm bu gelişmelerin aydınlığında bu çalışmada sırasıyla bazı temel sorulara yanıt aranmıştır. Bu sorulara verilen yanıtlar aracılığı ile sanatta tekinsiz ve gerçek arasındaki ilişkinin ortaya konması beklenmektedir. İlk olarak ‘Gerçek nedir?’ sorusunun hem psikanalizdeki hem de felsefedeki karşılığı



incelenmiş ve tekinsiz ile olan paralelliği ortaya konulmuştur. İkinci bölümde tekinsizi oluşturan koşullar; Jentsch, Freud ve Freud sonrası çeşitli araştırmalardan edinilen bilgiler ışığında incelenirken gerçek ile tekinsiz arasındaki mutlak bağ bu şekilde belirlenmiştir. Sanat, gerçek ve tekinsiz arasındaki bu bağlam, tekinsizin sanatı gerçek aracılığıyla nasıl çevrelediği sanat yapıtlarından örnekler ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda verilen her örnek psikanalitik teori kapsamında tekinsiz ve gerçeğin ilişkilendirildiği koşul ve özellikleri yansıtacak biçimde seçilmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır.

### Gerçek Nedir?

*Türk Dil Kurumu* sözlüğünde gerçek şu şekilde tanımlanır:

Doğru olan şey, hakikat, doğruluk, aslına uygun nitelikler taşıyan, sahici, temel, başlıca asıl, yapay olmayan ve düşünülen, tasarılan, imgelenen şeylere karşıt olarak var olan" (*Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*, (2023).

Timuçin'in *Felsefe Sözlüğü*nde gerçek ve gerçeklik ise:

Varlığı kesin olan. Görüntüyle ilgili olana karşıt olarak şeylerle ilgili olan. Olasıya karşıt olarak etkin bir biçimde var olan. Ülküsel karşıt olarak varlığı gösterilebilir olan. Gerçek olan etkin bir biçimde verilmiş ya da sunulmuş olandır, varlığı araştırmayı gerektirmeyendir (...) Gerçek olanın kendisi. Gerçek olanın özyapısı. Dış dünyanın varlığı. Var olan her şey. Etkin olarak var olan. Gerçeklik olan şeylerin tümüyle ilgilidir (...) Gerçeklik görülür yani algılanır ya da doğrudan doğruya düşünülür (Timuçin, 2004, s. 228, 230).

Bir epistemolog olan Émile Meyerson da gerçeği, "Ontolojik bir mutlak, gerçek bir kendinde-varlık." olarak tanımlar (Meyerson, 1925; aktaran Evans, 2006, s. 162).

Kelimenin sözlük anlamından da felsefi tanımlanma biçiminden de anlaşıldığı üzere, nesnel bir gerçeklikten söz edilmektedir. Düşünceden bağımsız olarak var olan bir gerçekliktir. Eğer nesnel bir gerçeklikten söz ediliyor ise burada şeylerin mevcudiyetinin garantisi özneye bağlı değildir. Mevcudiyet kati suretle kabul edilendir.

Gerçeğin diğer yüzü de öznel gerçeklik olarak düşünülür. Yani gerçeği öznel ve nesnel olmak üzere iki açıdan değerlendirmek mümkündür. Platon'dan beri gerçeklik bu ikisi arasında dolaşmaktadır. Felsefi düşüncede gerçeklik duyulur ve düşünülür olarak iki açıdan ele alınabilir. Platon, ünlü *Mağara Alegorisinde* aslında bunun ayrımına gitmektedir. Timuçin'e göre Platon'un duyulur dünya tasviri şöyledir:

Duyularla algılanabilir olandır. Platon'a göre duyulur dünya olgular dünyasıdır ve düşünülür dünyanın bir kopyasından başka bir şey değildir (...) Düşünülür dünya, düşünceyle kavranabilir olan. Duyularla kavranamayan, duyulara kapalı olan. Düşünülür dünya, duyulur dünyanın üstünde ya da dışında, onun gerçek kaynağı ya da daha genel anlamda gerçek gerçekliklerin ortamı olarak düşünülür. Buna göre duyulur dünyada her şey düşünülür dünyadan ötürü ve düşünülür dünyaya göre vardır. Platon düşünülür dünyayı gerçek gerçeklikler olan ideaların dünyası olarak görür (Timuçin, 2004, s. 169-180).

Bu nedenle Timuçin'e göre, idealar, duyulur dünyadaki tüm varlıkların özünü oluşturur. Yani tüm varlıklar sadece idealardan pay alır. Buna göre gerçek gerçeklikler sadece düşünülür dünyada, idealar dünyasında vuku bulur. Dolayısı ile yukarıdaki tüm gerçek tanımlarının karşısında yer alır. Buna karşılık Aristo gerçeği duyulur dünyada bulmaktadır. Tüm bir felsefe tarihi boyunca felsefeciler bu iki filozofun

açtığı yoldan, gerçeğe yönelik olarak materyalizm ve metafizik arasında yerlerini almışlardır (Timuçin, 2004, s. 180).

Psikolojide de gerçek ile ilgili olarak böyle bir ayırım söz konusudur. Gerçek iç ve dış gerçeklik olarak iki biçimde ele alınmaktadır. Freud, *Zihinsel İşleyişin İki İlkesi Üzerine Formülasyonlar* (1911) çalışmasında zihinsel işleyişi iki temel ilkeye bağlamaktadır. Bu ilkeler, gerçeklik ve haz ilkesidir. İç ve dış gerçeklik de bu ilkeler kapsamında ve bunlarla alakalı olarak açıklanır. Tamamen bilincimize bağlı olarak duyulur dünyadaki gerçeklik, dış gerçeklik olarak ve gerçeklik ilkesine tabi biçimde iş görür. İç gerçeklik ise haz ilkesine bağlı ve bilinçdışının hizmetindedir. Birbirine zıt görünen bu iki ilke ego vasıtası ile uyusmakta ve birbirini tamamlayan zihinsel mekanizmalar olarak düşünülmektedir. Freud; sanatı, bu iki ilkenin uzlaştığı bir alan olarak görür. Sanatçının bilinçdışına uzanan dolaysız bir yolu olduğunu ve bilinçdışından kaynaklanan tutkulu istekleri gerçeklikten geri çekilerek düşlem dünyasında serbestçe dolaştığından bahsetmiştir. Sanatçı böylece farklı bir gerçeklik düzeyinde dış dünyada gerçek değişiklikler meydana getirmektedir. Dış gerçeklikten iç gerçekliğe ve iç gerçeklikten yeniden dış gerçekliğe uzanan ve sanat yapıtının ortaya konması olarak böyle bir süreçten söz edilmektedir (Freud, 2013, s. 33-39). Son yüzyılda gerçeklik ile ilgili kendine has felsefesi ile önemli bir yer edinen Baudrillard (2005) da böyle bir sanatın özlemini çeker. Ona göre de imgeler gerçeklikten mutlaka bir şeyler götürmeli ve onda değişiklikler meydana getirmelidir (2014, s. 35). Dolayısı ile Baudrillard'ın hipergerçek<sup>3</sup> dediği türden yapıtlar, ona göre gerçekte hiçbir değişim meydana getirmemektedir. Oysa tekinsiz ile gerçek kavramının ilişkisi, sanatın tıpa tıp benzerlik içerdiği durumlar da bile yapıtın gerçeği tümüyle ortaya koyamadığını gösterecektir. Gerçeğin bu yönünü açıklamakta da özne ve nesne ilişkisine fenomenoloji açısından bakmak yardımcı olacaktır.

Örneğin, Timuçine göre, Husserl felsefesinde başat rol oynayan indirgeme, öze ulaşmak için yaşantılanan ya da algılanan nesnenin o öz ile ilgili olmayan tüm yönlerinin bir atma çıkarma ile arı hale getirilmesi demektir. Husserl bunu 'paranteze almak' olarak ifade eder. Arı olana ulaşmak için ve mutlak bir temel bulmak için her şey paranteze alınır. Ayrıca bu indirgemeyi gerçekliğin askıya alınması (Epoke) olarak da yorumlamaktadır (2004, s. 281-82). Cevizci ise Husserl'in, bilincin yönelimsel olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Yani deneyimlenen nesne/fenomenlerin algılanması ve özne için bir anlam ifade edebilmesi için bilincin onları yapılandırması gerekmektedir. Buradan Husserl de gerçeğin öznel olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü Cevizci Husserl'e göre gerçeğin, öznenin, aşkın bir ben'den bağımsız olarak var olamayacağını ve ben'i yaratan tarihsellik, kültür, inanç gibi faktörler göz önüne alındığında tüm duyulur dünya, öznenin tarihselliğine ve ön kabullerine göre şekilleneceğini söylemiştir. Bu nedenle Husserl anlama, öze ve aşkın gerçekliğe ulaşmak için bilince ve yaşama dünyasına yönelmektedir (Cevizci, 2014, s. 216). Danto'ya (1981) göre de "gerçeğin bilgisi en nihayetinde bir şeyin tadında da fark yaratır. Ya da eğer fark yaratmıyorsa da (...) ilgili inanışlar aldığı hazı etkilemez" (Danto, 2019, s. 33). Yani hem tekinsiz için hem de gerçeğin algılanması için tarihsellik kilit bir konumdur. Bu nedenle tarihsellik, inanç ve ön kabuller, tekinsiz gerçeği anlamada önemli bir rol üstlenir. Bu Sartre'da daha da net hissedilmektedir.

Jean-Paul Sartre'ın felsefi öğretisi Cevizci'ye göre, Husserl'in mirasından izler taşır. Sartre, kendine has özgürlük anlayışını temellendirmek için ayrıntılı bir ontoloji geliştirmiş ve *kendinde varlık* yerine *kendisi için varlık* anlayışını öne sürmüştür. *Kendisi için varlık*'ın anlamı kendisinin farkında olduğu bir öz bilince sahip, özne ya da nesne olarak düşünülebilir (2014, s. 383-84). Sanat yapıtı da bu düşünceden payını alır ve yapıt için de imgeleyen bir bilinç tarafından algılanan ve kendisi için bir nesne

<sup>3</sup> Jean Baudrillard: "Bir köken ya da bir gerçeklikten yoksun gerçeğin modeller aracılığıyla türetilmesine hipergerçek yani simülyasyon denilmektedir" (2016, s. 14).

olarak varlığını oluşturduğu söylenebilir. Bozkurt'un söylediği gibi bir yapıtın gerçeği taklit etmesi ya da tasarımılanmasının bir önemi yoktur. Önemli olan yapıtın nesneyi kendisi olarak sunmasıdır (2013, s. 297). Bozkurt, Sartre'ın bunu net bir biçimde imgelemi (hayal gücü) tanımlarken açıkladığını ve Sartre'ın imgelemi 'olmayanda olanı görmek' (Bozkurt, 2013, s. 297) biçiminde tanımladığını belirtmiştir. Yani yapıt Cevizci'nin de belirttiği gibi gerçekte ne ise o olmadığı gibi, gerçekte ne değilse o olabilen şey olarak düşünülebilir. Sartre böylece algıyı veya bilinci sayısız olasılıklara da açık bırakır. Burada Cevizci'nin Husserl ile ilgili olarak altını çizdiği önemli noktalardan biri de nesnenin kendisi değil de eylem ya da yaşantının önemli olduğu gerçeğidir (Cevizci, 2014, s. 384). Yani yaşantı ya da eylem dışında her şey paranteze alınmalıdır. Dolayısıyla gerçek yaşantı yolu ile bilinebilir. Gerçeğe dair bu düşünceler onun tekinsize dair görüşlerini de temellendirir.

Özcan, Sartre'da gerçeğin öznelliğinin duygu ile açıklandığından söz eder. Gerçekliğin var olabilmesi için duygu bir ön koşuldur. Duygu içsel bir olgu değil tamamen dış uyaranlardan kaynaklanan bir durumdur. Dolayısıyla duygunun, ona sahip olan öznenin daha derin zihinsel katmanlarından devşirildiği düşünülemez. Duygu bilinci etkileyen bir pozisyon alır ve o duygu her ne ise dış gerçeklik algısı da bilince o nitelikler ile yansır. Duygu bir amaç doğrultusunda bilinci ilişki kurduğu nesneye yönlendirir. Dolayısıyla odak olan nesneye anlam verme çabasına da bir duygu eşlik eder (Özcan, 2018, s. 57). O halde tekinsiz bir nesneyi anlamlandırmada çekilen zorluğa da bir duygu olarak kaygının eşlik etmesi oldukça mantıklı görünür. Sartre'ın bakış açısından düşünürsek nesnelere algılayan bilincin öznelidir denilebilir. Nesnelere gerçekliği de özneye ve onun bilincin algısına bağlıdır. Nesnenin gerçekliğini etkileyen başka bir etken de tekinsiz kavramıdır. Özcan'a göre:

Şeyler bazen insanca nitelikler taşıyabilir ve özneyi işgal edebilir (...) Freud'dan farklı olarak Sartre tekinsizliği bilinçdışı ile değil, kişileşmiş nesnenin kendisiyle açıklar. Yarattığı duygu bağlamında nesnelere, kendi başına bir etki faktörü (büyücü) olarak düşünülmemelidir (2018, s.57).

Dolayısı ile nesne ve o nesnenin gerçekliği onu algılayan bilince kaygı veriyor ise o zaman burada tekinsizliğin baş gösterdiği söylenebilir. Tekinsizliğin açıklandığı ilerleyen başlıklarda da görüleceği gibi tekinsiz en basit anlamıyla onu yaratan nesne, şey, olgu, olayın gerçekliğine yönelik bir şüphe, varlığa karşı bir tehdit ve tüm bunlara eşlik eden bir kaygıdır. Yukarıda belirtilen 'olmayanda olanı görmek' düşüncesi aslında bu tekinsiz gerçeklik için de geçerlidir. Bu his öyle bir tuhaflıkla çevrilidir ki genel tanımlarında ontolojik bir kesinlik olarak görülen gerçeklikte, ontolojik bir bozulmaya sebep olur. Böylece tekinsizlik yayan nesne öznenin bilincinde gerçekte ne ise o olmayan ya da gerçekte ne değilse o olabilen şeye dönüşür. Yani tekinsiz etkide gerçek paranteze alınır. Bunu, daha ayrıntılı olarak Žižek ve Lacan görüşlerinde nasıl şekillendiğini inceleyerek görmek mümkün olacaktır.

Žižek (1989), Shakespeare'in *II. Richard*<sup>4</sup> adlı oyununun Lacancı bir analizi esnasında örneklendirilen bir diyalog üzerine, burada iki tür gerçekliğin olduğundan söz etmektedir. İlki, metafor düzeyinde algılanan ve öznel bakışımızın kaydettiği bir gerçeklik olarak düşünülür. Bu bakışı Žižek, yamuk bakış olarak ifade eder. Bundaki kasıt arzu ve endişelerin karıştığı bu bakışın gerçeği manipüle ettiği ve bulanıklaştırdığıdır. Diğer ise nesnel bakıştır ve bu bakışın bizi ancak şekilsiz bir noktayı görmeye taşıyacağını söylemektedir. Nesnel bir bakış için, ilk bahsedilen gerçeklik tözü asla var olmamıştır (2013, s. 27). Böylece Žižek, hiçten nasıl hiç çıkabileceğini gösterir:

Başka bir deyişle, a nesnesi her zaman, tanım gereği, çarpıtılmış bir biçimde algılanır, çünkü bu çarpıtmanın dışında; kendi içinde varlığı yoktur, zira tam da bu çarpıtmanın, arzusunun nesnellik

<sup>4</sup> II. Richard'ın sefere çıkması üzerine Kraliçe ve uşak Bushy arasındaki bir diyalog (kraliçe anlamsızca bir endişe içindedir ve uşak onu yatıştırma çabasıdadır) örneklendirilerek hiçten nasıl bir şey çıkarılacağı ve bunun gerçek ile bağlantısı tartışılmaktadır (Žižek, 2013, . 25).

denen şeye soktuğu bu kargaşa ve karışıklık fazlasının cisimleşmesinden, maddileşmesinden başka bir şey değildir (Žižek, 2013, s. 27).

Bu açıklama bize Lacancı gerçek ile tekinsizi birbirine yaklaştırabileceğimiz bir alan açar. Bizim gerçekliğimiz Lacancı teoride sembolik düzen ile başlar. Sembolik düzen dilin alanıdır. Bir çocuğun dile adım attığı döneme tekabül eder. Bu aynı zamanda öznenin toplumsallaştığı ve kültürel bir özne olmaya başlamasıdır. Dile sahip olmak her şeyin sembolleştirilerek dile, düşünceye katılması yani anlamlandırmadır. Fakat, Lacancı gerçek, semboliğin, dilin ve anlamlandırmanın ötesini işaret eder. Žižek'in de yukarıda belirttiği gibi nesnel gerçeklikte bir muamma yaratır dolayısı ile onunla sürekli olarak bir gerginlik halindedir. Sean Homer da gerçeğin bir nesne olarak var olmadığını ve gerçeğe bir gereksinim olarak zorla girdiğinden söz etmektedir. Lacancı gerçek, yalnızca deneyimlenebilen şey olarak düşünülür. Homer bu deneyimi çocuğun ağlaması olarak örneklendirir. Bu ağlamaya sebep olan, onun köklendiği yer gerçektir. Bu nedenle gerçeğin varlığından söz edilemez, o söz öncesidir, sembolleştirmeye direnenidir (2013, s.115).

Žižek, Robert Heinlein'in *Jonathan Hoag'un Nahoş Mesleği* romanından bir alıntı yaparak gerçeği "adeta rüşeym halinde bir hayatla ağır ağır zonklayan gri, şekilsiz sis" (2013, s. 30) olarak tanımlar. Bu tanımlanamayan sis, elbette ki semboliğin ötesindeki gerçektir. İçsel olarak sadece deneyimlerde hissedilen bilinçdışı gibi işleyen şeydir. Lacan'da içerinin ve dışarının tanımı ve ayrımı da oldukça ilginçtir. Žižek, bunu yine aynı romanın bir bölümünde geçen arabanın içindeki kahramanları, arabanın camı ile sınırları belirlenmiş olan arabanın içi ve dışı metaforu ile açıklar. Cam, içeriği dışarıdan ayıran boş bir yüzey, bir imge perdedir. Camdan bakıldığında görülen dışarı ile cam-perdenin kaldırılmasıyla görünen dış gerçeklik farklıdır. Bu, ikisi arasındaki uyumsuzluk deneyimini meydana getirir. İçeride olmak dışarda olan gerçekliğe belli bir mesafeden bakmak bir tür rahatlama sağlar. İçeriği dışarıdan ayıran her türde sınır deneyimi, içeriği dışarıdan daha rahat ve geniş olarak deneyimletir. Bu Lacan'da içerinin sahip olduğu bir fazla olarak düşünülmektedir (2013, s. 22, 30-31). Žižek, içeriği bu denli rahat ve keyifli yapan Lacancı artı-keyif kavramını şöyle açıklar:

Artı-keyif de şeyleri (haz nesnelere) tersine dönüştürmeyi, genellikle gayet hoş normal bir cinsel deneyim olarak görülen şeyi iğrençleştirmeyi, genellikle iğrenç bir eylem olarak görülen şeyleri de (sevilen kişiye işkence yapmayı, acı verici aşağılanmaya tahammül etmeyi, vb.) fena halde cazip kılmayı sağlayan o paradoksal güce sahiptir (Žižek, 2013, s. 28).

Homer'a göre artı-keyif, her zaman arta kalan bir fazla olan şey, yani nesne a'dır. Nesne a eksiliğin (Öteki'nin eksikliği) temsildir. Özne ile ötekinin ayrılması sonucunda açılan boşluğa Nesne a yerleşir. Özne, *Öteki* (anne) ile olan dolayimsız ilişkiye yönelik sahiplik duygusunu fantezi aracılığıyla sürdürür. Ayrılmayla beraber gelen inkâra rağmen özne durumu kabullenir. Fakat *Öteki*'ne yeniden sahip olabileceği inancı için geriye bir şeyler kalır. İşte bu şey Nesne a'dır ve Nesne a, arzunun arzu-nedenidir. Fantezi ise özneye arzuyu öğretir, arzulayan öznelere olarak bizi yapılandırır (Homer, 2013, s. 122). Yukarıda bahsedilen iki gerçek arasında oluşan boşluk da fantezinin, kurgunun alanıdır. İmge perdeye yansıtılan arzudur. Fantezi dünyasının gerçek ile rüya arasındaki bir mekânda gerçekleşmesi Freud'dan bu yana bildiğimiz bir gerçektir. Fakat Žižek, dış gerçekliğin aslen arzunun gerçekliğinin görmezden gelinmesi için tasarlanmış bir yanılısama/kurgu olduğunu şöyle ifade eder:

Sıradan günlük gerçekliğimizin, bildik kibar, nezih insanlar, rollerimizi oynadığımız toplumsal evrenin gerçekliğinin, belli bir bastırmaya, arzumuzun gerçeğini gözden kaçırmaya dayalı bir yanılısama olduğu ortaya çıkar (2013, s. 33).

Žižek, günlük hayatımızın aksine "bilinçdışımızda, arzumuzun gerçekliğinde, hepimiz katiliz" (2013, s.32) diye yazar. Bu da kişiyi iç ve dış gerçekliğin sınırları ve onlarla yaşanan karşılaşmanın nasıl bir şey

olduğu sorusunu yanıtlamaya iter. Žižek'e göre, özne için dış gerçeklikle olan ilişki (iç ve dışı ayıran perde dâhilinde), dolaylı ve süreksiz bir biçimde farklı bir gerçeklik tarzı olarak algılanır. Bunun en önemli kanıtı ise sınır kalktığında, gerçekliğin katılığı ile yüz yüze gelindiğinde yaşanan tedirginlikler. Koruyucu bir sınır işlevi gören cam/perdenin<sup>5</sup> güvenli bir mesafeden gösterdiği şeyin aslında ne kadar yakında olduğunu deneyimlemek tedirgin eder (Žižek, 2013, 31). Lacan bunu *extimité*<sup>6</sup> (dış yakınlık/ing. extimacy) terimi ile açıklamaktadır. Bu terim psikanalizin iç ile dış, kap ile kapsayan arasındaki karşıtlığı göstermek için türetilmiştir. Evans, bunun tam olarak ne demek olduğunu psikanalizden verdiği birkaç örnek ile açıklar: Gerçek hem içeride hem dışarıdadır; bilinçdışı sadece içsel bir süreç değildir, bilinçdışı dışarıdadır ve verdiği en dikkat çekici örneklerden biri de 'öteki benim içimdedir ama yine de bana tuhaf ve yabancıdır' (2006, s. 59). Sonuç olarak içeriğin bu denli dışarıda olması öznenin tedirginliğini ortaya çıkarır. Dışarıda olan gerçekle yüzleşmek travmatiktir. Özne bir anlığına, sembolüğün aşinalığının yok olması ile gerçeğin travmasına yakalanır. Lacan'ın gerçeği ile karşılaşmak travmatik ve tekinsizdir. Lacancı gerçek ile ilgili şu ana kadar anlatılanları özetlemek gerekirse, Lacancı gerçek, gündelik gerçekliğin akışını bozan, gerçekliğe zorla giren ve tedirgin ederek geri dönen bir travmadır. Lacan'da travmanın bu yönü onu tekinsize yaklaştıran önemli ipuçları sağlar.

Psikanalizde, bir travma, bir kimsenin başına "gerçekten" gelmiş bir şey olmak zorunlu değildir. Psikanalize göre travma, genellikle psişik bir olaydır. Psişik travma, dışsal bir uyarıcı ile öznenin bu uyarımları anlama ve bunlara hükmetme konusundaki yetersizliğinin karşılaşmasından doğar (...) Travma fikri, anlama sürecinde belirli bir ketleme ya da aşırı bağlılık olduğunu ima eder. Travma sembolleştirmenin hareketini durdurur ve özneyi, gelişiminin daha erken bir evresine sabitler (Homer, 2013, s. 116-17).

Buradan yola çıkarak Lacancı gerçekliğin anlamlandırmayı bozan travmatik bir gerçek olduğu ve bu travmaların tekrar tekrar geri dönerek özneye musallat oldukları söylenebilir. Yani tersine bir bakış açısıyla düşünüldüğünde tekinsiz, travmatik gerçek ile yüz yüze gelmektir. Žižek'in ifadeleri ile, usulünce gömülmemiş, sembolleştirmede kendine bir yer edinmemiş ölümlerin, yaşayanlara işkence etmek için tekrar tekrar döndüğü bir fantezi dünyasıdır. Usulünce gömülmemiş bu travmatik ölümler, gündelik hayatın huzurlu durumunu tekinsize, onun gerçekliğini travma ile lekeleyerek ya da Kristeva'nın ifadesi ile 'tuhaflıkla lekeleyerek' dönüştürür (2013, s. 40,44, Kristeva, 1991, s. 183).

Tüm bu Lacancı kavramlardan bir çıkarım yapıldığında, Lacancı gerçeğin öznel ve çarpık ve bulanık olduğu söylenebilir. Çünkü işin içine arzu girmiştir ve arzu, nesnelliği bir tür karışıklık ve kargaşayı yamuk bir bakış ile maddileştirerek bozar. Bir arzu nesnesi olarak sanat yapıtını artı-keyifle değerlendirmek de onun gerçekliğinin ontolojik bir bozulma olduğunu gösterecektir. Böylece onun gerçekliği paranteze alınıp gerçekdışı bir algı ortaya çıkacaktır. Barthes'ın *Punctum*<sup>7</sup> umunda olduğu gibi sanat yapıtının algılanmasından sonra onda bizi yakalayan bir arta kalan fazla şey vardır. İç ve dış arasındaki boşluğa yerleşen fantezi/merkezi bir fantezi izleyeni yakaladığında içeriğin dışarıda (Lacancı gerçeğin dışlanması) olması, bu *extimite* (dış-yakınlık) şey, özneye çarpar. Bu bir tekinsizlik olmakla beraber Lacancı gerçeğin travmatik bir yansımasıdır. Gerçek, ontolojik bir mutlak olmaktan çıkıp, ontolojik bir bozulmaya uğrar. Lacancı tekinsiz gerçek; tuhaf, tedirgin edici, gerçeğin dışlanması ile yabancılaşmış biçimlerde anlamlandırma zincirinin, sembolüğün tam ortasındaki bir karadeliktir. Bu delik sürekli boşluğu doldurulmak istenen bir eksiklik olarak arzunun arzu nedenidir. Özne yaşamının ilk yıllarında olduğu gibi sonrasında da bu boşluğu çeşitli fantezilerle doldurmaya çalışır. Perdeye

<sup>5</sup> Žižek'in Robert Heinlein'in *Jonathan Hoag'un Nahos Mesleği* romanının analizine ithafen kullanılmış sözcüktür.

<sup>6</sup> Lacan, *extimité* terimini, Fransızca *intimité* ('samimiyet') sözcüğüne *ex* (dışarıdan, "dış") ön ekini uygulayarak uydurur (Evans, 2006, s. 59).

<sup>7</sup> *Punctum*: "Fotoğrafta bizim ilgimizi yakalayan olumsal ve ilineksel unsurdur (...) o bende bir delik açan, fakat aynı zamanda beni yaralayan ve bana acı veren şeydir" (Homer, 2013, s. 129).

yansıyan bu yanlısalı kurgu, gerçeğın gerçeğe müdahalesi ile onun sahteliğini siler ve tekinsizlik baş gösterir. Gerçek ile ilgili tüm bu kavrayış biçimleri tekinsizle birlikte ele alındığında gerçeğın tekinsizdeki rolü daha da netlik kazanacaktır.

### **Sanat, Tekinsiz ve Gerçek**

Tekinsiz kavramı ilk olarak Ernst Jentsch'in 1906 yılında yayınladığı *Tekinsizin Psikolojisi Üzerine* makalesi ile dikkat çekmiştir. Daha sonra Sigmund Freud'un 1919 tarihli *Tekinsiz* isimli çalışmasıyla da kavram, daha kapsamlı bir biçimde ele alınmış ve halen popülerliğini korumaktadır. Burada kısaca tekinsiz teorilerine bir göz atılacak ve bu teorilerin satır araları gerçek bağlamında sanat yapıtları ile örneklendirilerek değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Jentsch'in tekinsizlik teorisini (1906) ele alırken sözü edilecek en kilit kelimeler, entelektüel ya da zihinsel belirsizliktir. Jentsch aşına olunan şeyler ile bilinmeyen ve alışılmışın dışında olan şeyler arasındaki bağlantıyı zihnimizin yeterince hızlı kuramamasına bağlar ve zihnin kendini bu belirsizlikten azat edene kadar ki süreçte yaşanan hissi de tekinsizlik olarak tanımlar. Zihin berraklaştığında da bu his ortadan kalkar. Daha açık söylemek gerekirse burada tekinsizi oluşturan şey entelektüel belirsizliktir (2019, s. 13-15). Entelektüel belirsizliğı oluşturan şeylere odaklanıldığında ise gerçeğın önemli rolü görülmeye başlar. Entelektüel belirsizlik: Hakikatine inandığımız, aşına olduğumuz ve bilgisine sahip olduğumuz kısacası gerçek olduğunu düşündüğümüz, gerçekleşen hadisenin somut düzlemdeki nesnesine yönelik olarak zihnimizin giderek tuhaf, aşına olmadığımız, bilgisine sahip olmadığımız bir yere doğru çekilmesidir. Tüm bu şeylerin gerçekleşebilmesi için mutlaka zihnimizin karşılaştırma yapması gereken bir gerçek gereklidir. Jentsch'in tekinsizlik hissi yaratan şeylerle ilgili verdiği örnekler de bunu kanıtlar niteliktedir. Ona göre tekinsizi ortaya çıkaran unsurlar arasında canlı-cansız diyalektiğı önemli bir yer tutar. Hoffman'ın *Kum Adam* öyküsündeki (Bebek Olimpia'nın canlı mı yoksa cansız mı olduğu) belirsizlik buna örnek olarak gösterilir. Diğer örnekler ise balmumu heykelleri, otomatlar ve panoptikonlar olarak devam eder (2019, s. 18,20-21,23). Bu örnekler iki şeye hizmet eder. Birincisi (balmumu heykeller), belli bir dereceye kadar gerçeklik arttıkça tekinsizlik hissi de artar. İkincisi (otomatlar), mekanizmasına, çalışma prensibine aşına olmadığımız bu türden şeylerin tehdit edici ve tekinsiz olmasıdır. Jentsch bu tür nesnelere sahip olduğu gerçekliğın önemini de şöyle belirtmiştir: "Mekanizma ne kadar iyiye ve biçimsel üretim doğal olana ne kadar yakın ve gerçekse olağanüstü etki de o derece güçlü bir biçimde kendisini gösterecektir" (2019, s. 22). Bu iki önemli nokta sanatın içine dâhil olduğunda tekinsizin kolaylıkla ortaya çıktığı söylenebilir.

Örneğın Oppenheim'in kürkle kaplı fincanına (Görsel 1.) baktığımızda orada fincan olarak tanımlayabileceğimiz, bilgisine sahip olduğumuz gerçek bir nesne bulunmaktadır. Fakat bu nesne alışık ve aşına olduğumuz bir fincandan farklıdır. Kürkle kaplı tuhaf bir fincandır ve bu haliyle fonksiyonunu yerine getirmesi durumu zihnimizde belirlediğı an tekinsize yakalandığımız andır. Böyle bir nesneden çay veya kahve içme fikri mide bulandırıcıdır. İzleyende kuma isteğı yaratır. Jentsch, "aslında şair olan hayal gücü, en zararsız ve alakasız olguları zihinde en korkutucu şeylermiş gibi canlandırabilir" (Jentsch, 2019, s.24) demiştir. Bu örneğın de gösterdiği üzere, sanatçının hayal gücünün gerçeğı eğip büküp dönüştürme gücü tekinsizi yaratmada oldukça elverişlidir.

Freud'un tekinsizlik teorisi (1919) ise bir psikoloji terimi olan tekinsizin, Freud'un onu bilinçdışının kuralları çerçevesinde ele almasıyla birlikte önem kazanır. Freud'un tekinsiz metni, genel olarak tekinsizi, tekinsiz fenomenlere yönelik bir tepki olarak hissedilen, duygu deneyiminin özünde bulmasıdır.



**Görsel 1.** Meret Oppenheim, Nesne, 1936, kürk kaplı fincan, tabak ve kaşık, Moma Koleksiyonu, New York

O, bu fenomenleri, ‘*Doppelgänger*<sup>8</sup>’, balmumu heykeller, cesetler, parçalanmış uzuvlar, ölüm, büyüli nesne ya da olgular ile örneklendirmektedir. Yine, tekensiz metnin ilk satırlarında tekensiz kavramını ‘korkutucu olan’, ‘korkutan şeyler’ ve nihayetinde de ‘korkuyla ilgili olan’ olarak ifade eder (2019, s. 33). Aslında burada direkt olarak tekensize eşlik eden duygu olarak korku değil de bu ifadeleri tekensiz fenomenlerin bir yönü olarak görmek daha uygun olabilir. Çünkü tekensizin bir nesneye yönelik korkudan ziyade aşağıda da görüleceği üzere tedirgin eden ve daha ziyade kaygıyı çoğaltan, onunla birlikte bir varlık kazanan durum olduğu düşünülebilir. Tekensiz çalışmasından bir sene sonra yayınladığı *Haz İlkesinin Ötesinde*<sup>9</sup> (1920) isimli çalışmasında Freud; dehşet, korku ve kaygı arasındaki ayrıma dikkat çeker. Buna göre korku belirli bir nesneyi gerekli kılar. Fakat kaygı durumlarında nesne bilinmezdir ve bu nedenle de bir tehdit olarak algılanır (2013a, s. 271). Bu durum tekensizin bir belirsizlik olarak deneyimlendiği açıklamalarla da paralellik göstermektedir.

Freud tekensiz teorisine (1919), Almanca bir kelime olan *unheimlich*<sup>10</sup> (tekensiz) teriminin etimolojik analizleri ile başlar. Bu analiz sonucunda Freud, *heimlich* ile *unheimlich*’in ilk bakışta birbirine zıt olan anlamlar taşımamasının yanıltıcı olacağını düşünmüş ve *heimlich*’in *unheimlich*’ide içeren bir anlamı olduğunu keşfetmiştir. Buna göre “tekensiz bir nevi *heimlich*’in alt türüdür” (2019, s. 41). Bu görüşü Schelling’in tekensiz tanımına dayandırmaktadır. Freud, Schelling’e göre, “sır olarak ya da gizli kalması gerektiği halde açığa çıkmış her şey’in tekensiz olduğunu belirtmiştir. (2019, s. 39). Bu tanım Freud’un bilinçdışı tanımı ile oldukça paralel görünür ve Freud’da araştırmasının ilerleyen satırlarında bunun

<sup>8</sup> İngilizce “The Double” olan bu Almanca kelime, ikiz ya da ikilik olarak Türkçe çevirilerde yer almaktadır. Fakat bu terimin seçiminde terimin şeytani ikiz anlamındaki mitolojik kökeni sebebiyle bu çalışmada aynı anlama gelecek şekildeki kullanımlarında Almanca *Doppelgänger* tercih edilecektir. Türkçe karşılıklarının terimin tam anlamını ortaya koymadığı düşünülmektedir.

<sup>9</sup> Bu iki çalışmada hemen hemen aynı dönemde çalışılmış fakat diğerinin yayımlanması bir sene ertelenmiştir.

<sup>10</sup> Almanca *heimlich* teriminin Türkçe karşılığı olmaması sebebiyle *unheimlich* (tekensiz) ile her iki terimin aynı cümlede kullanılması gerektiğinde okumayı ve anlamlandırmayı güçleştirmemesi için Türkçe tekensiz yerine Almanca *unheimlich* terimi kullanılmıştır.

ipuçlarını buluruz. Freud, kadın cinsel organına yönelik tekinsizlikten söz ettiği bölümde tekinsizi bilinçdışı ile doğrudan şu şekilde ilişkilendirmektedir:

(...) *unheimlich*, bir zamanlar *heimlich* yani tanıdık, bilindik olandır; baştaki ‘un-’ ön eki de bastırmanın işaretidir. (...) Tekinsizliğin (*unheimlich*) gizemli biçimde aşına olunan (*heimlich-heimisch*), bastırılıp tekrar gün yüzüne çıkan bir şey olduğu doğru olabilir ve tekinsiz olan her şey bu koşullardan geçer (2019, s. 65)

Bununla birlikte Schelling’in tekinsiz tanımının ortaya koyduğu *heimlich* ve *unheimlich* arasındaki ilişki de ortaya çıkmış olur. Bunu Heidi Schlipphacke şu satırları ile açıklar: “Geçmişteki bir travma bastırılır ve tekinsiz hem ‘*heimlich*’ hem de ‘*unheimlich*’ olarak yeniden ortaya çıkar” (2015, s.164). Burada tekinsizliğe sebep olan nesnenin, *heimlich* olarak aşına olunan, bildiğimiz, sıradan ve geçmişte bastırılması sebebiyle yabancılaşmış olan, bu nesne hasebiyle *unheimlich* (tekinsiz) bir his uyandıran iki yönüne dikkat çekilmiştir. Bu noktada yine Freud’un tekinsizlik hissi ile ilgili satırları dikkate değerdir: “Bu tekinsiz etki, hayal ile gerçek arasındaki ayrım silikleştiği zaman sık sık gözlemlenir; daha önce hayali olduğunu düşündüğümüz şeyin tüm fonksiyonlarını üstlenmesi gibi” (2019, s. 64). Bu alıntıdan çıkarsama yapılabilecek iki husus ortaya çıkar. Birincisi Freud’un tekinsizliği, tedirgin edici deneyimin algılanması ile zihnin bu algının belirsizliğinden kurtulduğu an (tekinsiz deneyimin bittiği an) arasındaki boşluğa yerleştirmesidir. Diğer çıkarım ise geçmişin, şimdiki zamanda, iç gerçekliğin, dış gerçeklikte ve aynı anda bulunduğudur. Zihinde oluşan sınır ihlalleri, gerçeğe yönelik bir muamma söz konusudur ama tüm bu belirsizliklere rağmen onları yayan nesneyi, somut bir gerçek olarak, onun tekinsiz etkisini ise gerçekte oluşmuş bir ontolojik bozulma olarak hissettiğimiz düşünülebilir. Nesne ile olan kesintisiz insan deneyimi, tekinsizlik ile bozulduğunda algı/bilinç nesnenin gerçekliğinde meydana gelen bozulmaya yönelir. Sonuç olarak öznenin nesneye yönelik duyduğu bir rahatsızlık, onda tehditkâr bir yön bulunduğu ve bunun bizi kaygıya ittiği düşünülebilir.

Freud’un üzerinde durulması gereken başka bir tanımı ise yukarıda belirtilen iki çıkarımın daha da net açıklanmasına yardımcı olacaktır. Freud’a göre tekinsiz, “ne yeni, ne de yabancı bir şeydir, yalnızca zihinde aşına olunan, eskiden beri yerleşik fakat bastırma sürecinde yabancılaşan bir kavramdır” (2019, s. 60). Bu tanım, tekinsizin oluşumunda bir araya gelen iki koşulu ortaya koymaktadır. Birincisi aşinalık, ikincisi ise aşına olunmayan yabancı olandır. Windsor’a göre gerçek, tekinsizin bir yönü olan aşinalığı oluşturur. Bir şeyin tekinsiz olarak algılanması için onun somut bir gerçek olarak algılanması gerekir. Bu da gerçeğin aslen ne olduğu ile ilgili değildir. Öznenin onu gerçek olarak algılayıp algılamaması ile ilgilidir. Burada önemli olan tekinsiz fenomenin/nesnenin gerçekliği değil öznenin gerçekliğidir, öznel bakıştır. Buradan sonra öznenin algı-bilinci devreye girer ve maddilikteki gerçek ile öznenin gerçekliği arasında birbiri ile çelişen zıt kutuplar oluşur. Windsor, bundan görüntüdeki ‘imkânsız gerçek’ diye bahseder. Ona göre algılanan gerçeğin öznenin tarihselliği ile çelişen imkânsız bir yönü olmalıdır ve artık nesne normal deneyim dünyasından kopmuş tuhaf ve tehditkâr olana dönüşmüştür. İşte bu kısım tekinsizin aşına olunmayan yabancı yönünü oluşturur. Mümkün olduğuna inanılan şey, bir imkânsızlık olarak yaşanılır (2019, s. 61). Burada nesnel gerçeklikten, deneyimlenen olarak, öznel gerçeklikten ise bir inanç olarak bahsetmek mümkün görünür. Windsor, bu ikisinin birbiri ile yarışan hakikat iddiaları barındırdıkları ve nesneye ilişkin kanısal ve deneyimsel uyumsuzluğun da tekinsizi oluşturduğundan söz etmektedir. Ama sadece bunun tekinsizin oluşmasında yeterli olmadığını ve nesnenin tekinsiz olması için tehdit edici olması gerektiğini de belirtmiştir. Bu tehdit kesinlikle fiziksel değil, psikolojik tehdittir. Neyin gerçek, neyin gerçek olmadığı konusundaki kaygı verici belirsizlik tehdit eder. Tehdit, gerçeğin algılanmasına ilişkindir. Onun üzerindeki tüm kontrolün yitirilmesidir (2019, s. 62).



Aşinalık bağlamından çok da uzaklaşmadan bu kelimenin sanatta yer alan çeşitli örneklerine odaklanmak önemli görülmektedir. Bu örneklerin aynı zamanda Windsor'un belirttiği tekinsiz deneyimin her iki yönünü de örneklendireceği düşünülmektedir. Bunlardan birincisi varoluşsal bir evsizlik hali, ikincisi ise dünyadaki ürkütücü ve tuhaf belirli nesnelere yönelmiş bir duygu durumudur (2019, s. 56). Her iki deneyim alanı da sanatın içine dâhil edilmiştir. Yapıtların bir nesne olarak yaydığı tekinsizlik ve bu nesnelere gerçeklikten payını almış yönlerinin tekinsizin oluşumundaki önemi, bu iki deneyimin anlaşılmasını gerekli kılmaktadır.

Mutlak bir insani çevreye aşinalık, kişiyi sıradan ve gündelik olana yönlendirir. Sanatta 1960 sonrası yaşanan kırılma sıradan nesnelere ve gündelik yaşamdan alıntılanan fragmanların sanat eseri olabileceğini göstermektedir. Dada ve gerçeküstücülerle başlayan bu eğilim daha sonra pop sanat ve hipergerçekçi sanat yapıtlarında kendini göstermektedir. Korkutucu bir sınıf olarak gösterilen tekinsiz ise, bu sıradanlılığı ve gündelik yaşamda aşına olunan nesnelere nasıl bu denli dönüştürebiliyor? sorusu ilginçtir. Burada Heidegger'in tekinsizlik üzerine düşünceleri açıklayıcı görünmektedir. Öncelikle Heidegger, tekinsizlik deneyimini iki farklı biçimde düşünmektedir. Katherine Withy, bunu şu satırlarla örneklendirir: "Eğer biz hem tekinsizsek hem de tekinsiz hissediyorsak, o zaman tekinsiz olduğumuz gerçeği yerine kendimizi tekinsiz hissettiğimizde buna maruz kaldığımızı düşünmek cazip gelir" (2015, s. 48). Burada iki farklı deneyim örneklendirilmiştir: Tekinsiz olmak ve tekinsiz olana maruz kalmak. Yine Withy'e göre, Heidegger bu deneyimleri, insan varoluşunun tekinsizliği ve sürekli olarak aşına olunan dünyada olmak ile ilişkilendirmektedir. Tanıdık olan dünyada olmak; gündelik olanın tuhaflaşması ve yabancılaşmasına eşlik eden bir duygu olarak tekinsiz olana maruz kalmak (kaygı) ile eşleştirilir. Tekinsiz olmak ya da insan varoluşu (Dasein) ise daha temel bir tekinsizlik olarak hem yabancılaşma hem de kaygı ile ortaya çıkmaktadır (2015, s. 48). Çünkü yabancılaşma artık o gündelik dünyada olmama ve insan varoluşuna yönelik bir tehdide dönüşür. Hatta buradan bu iki farklı deneyim için birinde dışarıdan ona maruz kalınan, diğerinin ise içsel bir zorunluluk olarak yaşanan olduğu söylenebilir. Bu nedenle Windsor, Heidegger'in tekinsizinin, "bir endişe veya korku duygusuyla kendini gösteren dünyadaki evde-olmama (unheimlich, evsiz) durumumuzu temsil ettiğini" (2019, s. 54) belirtmiştir. Ev ve evsizlik, evde olmama gibi sözcüklerle ifade edilen tekinsizlik, bireyin dünyadaki en heimlich yeri olan evine ve hatta dünyaya karşı bir yabancılaşma olarak açıklanabilir. Konuyu sanat bağlamıyla iki tür de örneklemek mümkün görülmektedir. Birincisi gerçeküstücülerin üretim stratejileri, ikincisi ise Mona Hatoum örneğidir.

Görsel 2 ve 3'de Salvador Dali'ye ait olan iki gerçeküstü nesne bulunmaktadır. Gerçeküstü yapıtta nesnelere gerçekçi bir şekilde ele alınırlar. Fakat bu nesnelere yan yanalık ilişkileri, bir araya gelişleri tuhaftır ve insanı ürpertir. Buradaki yan yana gelişlerin oluşturduğu ortam, insanlık dışı bir doğaya sahiptir. Nesnelere kendi varoluş bağlamlarından koparılıp gerçek yaşamda asla yan yana gelebilecekleri bu ortamda, aşkın bir gerçeklikle bir araya gelirler. Dolayısıyla bu nesnelere tuhaflıklarını birbirlerine borçludurlar. Yan yana gelen her nesne bir diğerini kendi yörüngesine doğru çeker. Fakat bu çekim o nesnelere aşına olunan bağlarıyla aynı zamanda onların uyumsuzluğunu ortaya çıkarır. İşte tüm tuhaflık ve aşinalığa yönelik yabancılaşmanın sebebi budur. Tekinsizlik böyle bir itme ve çekme eyleminden doğar.

O nesnenin gerçekliğinde temsilinin zor olduğu içsel gerçeklikle ilişkilendirilebilecek bir çekicilik söz konusudur. Bizi, seçimlerimizi ona yönlendiren, onda zor ve acı bulduğumuz ama ondan asla kaçamadığımız bir güzellik... Bize bu acı dolu dehşetli hazı vadeden şey, aslında nesnede aşına olmadığımız ve nesnede temsil edilemeyen bu nedenle kaygı yaratan olarak tekinsizdir. Yitirilmiş olan tekrar ve tekrar seçim ve edimlerimizde bulunur. Bu tekinsizin deneyimsel bir yönü olan dünyadaki

tuhaf nesnelere yönelik bir duygu olarak ortaya çıkmasını örneklerken diğer yönden Freud'un tekinsizi çocukluk kompleksleri ile ilişkilendirdiği durumlara da en iyi örneklerden biri gerçeküstücülerdir.



**Görsel 2.** Salvador Dalí, *Istakoz Telefon*, 1938, Çelik, alçı, kauçuk, reçine ve kâğıt, Tate Modern Koleksiyonu, Londra



**Görsel 3.** Salvador Dalí, *Gerçeküstücü Nesne (Sembolik Olarak İşleyen Gala Ayakkabısı)* Edisyon 1973; Orijinal 1931 (kayıp), ayakkabı, mermer, fotoğraflar, kıl, saç, cam, balmumu, ahşap ve metal, Art Institute Koleksiyonu, Chicago

Mona Hatoum örneğinde ise (Görsel 4. ve 5.) evin özneye nasıl yabancılaştığı ve düşmanca görüldüğüne dair düşünceler öne çıkmaktadır. Bu durumu Graham Harman, “insanlar kendi evlerinin efendisi olmaktan çıktı” (2008, s. 342) cümlesiyle ifade eder. Onun çalışmalarında ev, özne için tekinsiz dehşetin türediği bir mekân biçimini almaktadır. Caterina Albano, Hatoum'un çalışmaları için benzer bir yorum yapmaktadır. Ona göre:

Sürgün deneyimi, sanatsal pratiklerinin merkezinde yer alan Mona Hatoum gibi sanatçılar için genellikle evdeki nesnelere tehlikeli ve akılda kalıcı eserlere dönüşerek ev ortamını ve ev güvenliğini alt üst etmek anlamına gelir (...) Çalışmaları toplumsal cinsiyet ve sosyo-politik kaygıları birleştirerek hem son derece bireysel hem de kolektif olarak tanımlanabilir bir yabancılaşma deneyimini çağırır (Albano, 2008).



**Görsel 4.** Mona Hatoum, *Rende Paravan*, 2008, çelik, Tate Modern Koleksiyonu, Londra



**Görsel 5.** Mona Hatoum, *Yatakhane*, 2008, çelik

Nesneler gerçekçi kimlikleri ile ele alınarak dönüştürülmüş ve varlıkları askıya alınarak yeni bir kurgu içinde sergilenmektedir. Rende biçiminde bir paravan ya da bank, renderin keskin öğütücülüğü içinde fonksiyonlarını ve gerçek hayattaki rollerini ona kaptırmışlardır. Artık renderin aşına olunan gerçekliğindeki fonksiyonu aracılığıyla metaforlar konuşmaktadır. Nesnelere kavramsal olarak yer değiştirmiş yeni bir kurgusal somut nesneye dönüşmüştür. Yani kurgu, gerçeğin içine sızmıştır ve böylece kurgu gerçeklik somut olarak deneyimlenerek tehlikeli tekinsiz nesnelere dönüşmüştür. Denis Dutton, insanların salt hakikat içeren gerçeklerden hoşlanması durumunda neler olabileceğini sıralarken bir kurmaca ile karşı karşıya kaldıklarında kör bıçaklara ya da çürüyen bir ete verilen tepkinin ayımsızın verileceğini söylemektedir (2017, s. 127). Bu tespit kurmacanın gerçeğe girişi ile bu sıradan nesnelere neden tekinsiz olarak algılandığını da açıklar; sanat nesnesinin yarattığı tekinsiz, gerçek bir tekinsizlik deneyimine verilen tepkinin tıpatıp aynıni yaşatma ayrıcalığını taşımaktadır. Yukarıdaki örnekler olasılık dışı ya da imkânsız görünebilirler ama onların gözlemlenebilir gerçekçi yapıları hem tekinsizi üreten şey hem de onların izleyici için çekici olmasını sağlayan şeydir. Bunun sebebini evrimsel psikologlar John Tobby ve Leda Cosmides 'ayrıştırılmış biliş' adını verdikleri özel bir zihinsel mekanizma ile açıklayarak tıpkı Aristo gibi gerçekçi taklitleri görmenin evrensel olarak haz yarattığını düşünmüşlerdir (Dutton, 2017, s. 124-25). Dolayısıyla tekinsizlik hissini yayan bu türden sanat yapıtları gerçek olan ve olmayanın ayrımı esnasında yaşanan zihinsel belirsizlikle gerçeği paranteze alır ve öznenin bilinci için sanatsal kurgu gerçeğe dönüşür. Ayrıca sürgün deneyimi, yerinden edilme, evine yabancılaşma gibi içerikler ile dünyaya karşı varoluşsal yabancılaşma, *heim* olan evin yabancılaşması olarak ifade edilir.

Varoluşsal yabancılaşma hissi sadece makro dünyaya değil aynı zamanda mikro anlamda bedene, insanın kendi bedenine olan bir yabancılaşma olarak da algılanmalıdır. Aşinalığın yoğun biçimde hissedildiği yerler olarak ev ve beden aynı zamanda en tekinsiz yerler olarak imlenir. Trigg:

Yaşadığımız yerler içimizde yaşar. Daha doğrusu, bu yerler bedenlerimizde yaşar, görünür ve görünmez, var olan ve olmayan uzamsal bir tarihin yerleri olarak kendi bedenlenmiş benliklerimize dair ürkütücü bir benlik aşılar (2012, s. 33) diye yazar.

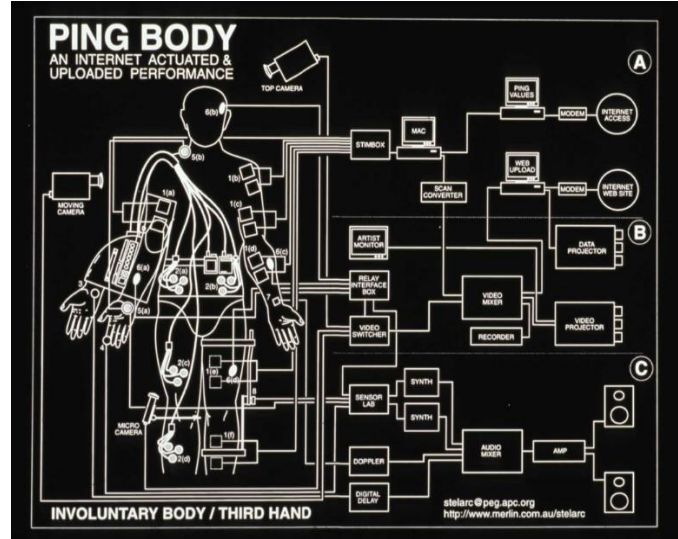
Trigg'e göre, beden bastırılmışın yeri olarak aynı zamanda bellek ile eşleştirilir. Bellek burada Freud'un tekinsiz fenomenlerinden otomat gibi işlev gören gerçeğe yerleştirilmiş nesnelere aracılığıyla tekrar

tekrar hatırlayan bir şey biçimini alır. Beden ve yerin ilişkilendirilmesi, hatırlayan belleğe özel bir önem atfeder. Trigg, bu nesneleredeki bilincin anlamlandırılmadığı şeyi belleğin hatırlama edime ile algıladığından söz ederek ona özel bir konum verir (2012, s. 36-37). Kaygıyı yaratan ve nesnenin kişiyi tehdit eden yabancılaşmanın görünmez failini algılayan da beden/bellektir. Birçok sanatçı beden ve bellek ilişkisini kendi bedenini acının izlerini taşıyan ve hatırlayan bir nesne olarak kullanmış ya da kendi bedenlerimize bile yabancılaştığımız teknoloji çağında bedenini makinalaştırarak yabancılaştırma yoluna gitmiştir. Kendi bedenini performanslarında kullanan sanatçı Stelarc ve yapıtları incelendiğinde beden ve yabancılaşma üzerinden yakalanan tekinsiz etki görünür olmaktadır.

Performans ve teknolojiyi bir araya getiren sanatçı Stelarc, özellikle Üçüncü Kol ve Ping Beden (Görsel 6. ve 7.) performansları tekinsiz için uygun örneklerdir. Sanatçı, Üçüncü Kol performansını bedene yerleştirilen yapay/robot bir kolun yapay kas simülörleri vasıtası ile hareket etmesi biçiminde gerçekleştirmiştir. Bedene bağlı fakat ondan bağımsız simülörler ile hareket eden bu üçüncü kol, beden üzerindeki mutlak özne hâkimiyetinin kaybolması demektir. Yapay olan ile gerçek olanın bir araya gelmesiyle hibritleşen bedenin sınırları bulanıklaşarak makinaya yaklaştırılan bedenin gerçekliği yapay bir ötekiye dönüştürülerek belirsizliğe itilmiştir. Ping Beden performansında ise 7. resimde de görüldüğü gibi sanatçı bedeni internet üzerinden kullanılabilen bir akıllı nesne statüsüne taşıyarak, beden üzerindeki kontrolü tamamen başka bedenlere bırakarak, bu tavrını bir üst aşamaya taşımıştır. Kullanıcılar internet üzerinden komutlar vererek bedeni kontrol ederler. Kontrol bedenin fiziki sahibinde olmadığı gibi kullanıcıların sayısına oranla bu sahipliğin sayısı da ölçülemez bir durumdur. Dolayısı ile burada çoğaltılmış veya bölünmüş bir özne-nesne ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Bir nesne olan beden yine bulanık sınırlara ve belirsizliğin içine yerleştirilir. Bedenin gerçekliği ona eklenen yapay uzuvlarla yabancılaştırılarak tekinsizleştirilir. Böylece bedenin gerçekliği, maddi gerçeklikte sınırları genişletilmiş olarak, sanal düzlemde ise genişletilmiş sınırlarıyla bedenin öteki hatta ötekiler tarafından yönetiliyor olması aynı zamanda bilinçdışına da bir atıftır.



**Görsel 6.** Stelarc, *Üçüncü Kol*, 1980, alüminyum, paslanmaz çelik, akrilik, lateks elektronik, elektrotlar, kablo, pil



**Görsel 7.** Stelarc, *Ping Beden*, 1996. alüminyum, paslanmaz çelik, akrilik, lateks elektronik, elektrotlar, kablo, pil, monitör, kayıt cihazları



Her iki düzeyde de belirsizlik ve kontrol kaybı tekinsiz algıyı güçlendirmektedir. Jentsch'in canlı-cansız diyalektiği, yerini yapay ve gerçek arasındaki karşıtlığa ve belirsizliğe bırakmıştır. Aynı zamanda bu türden yapıtlarda Freud'un *Doppelgänger*'ı yani bir ikize sahip olmanın tekinsizliği de iş başındadır. Teknolojinin bu denli ilerlemesi bize geleceğe dair kehanetlerde bulunur. Gelecekte robotlar insanın yerini alacak şeytani ikizler olarak şimdiki zamanı kaygı ile doldurur.

Freud'un *Tekinsiz* metnine geri dönüldüğünde, beden ve tekinsiz ilişkisi ile alakalı olduğu düşünülen önemli birkaç nokta görülmektedir. Metinde geçen, '*kayıtsız geri dönüşler*', '*istemsiz içgüdüsel tekrarlar*' belleğin hatırlama edimi üzerinden sunulur. Freud, bunların çeşitli tekinsiz fenomenlere uygulanabilirliğinden sıklıkla verdiği örnekler ile bahsetmektedir. Freud ve Jentsch, tekinsiz bir fenomen olarak balmumu heykellerini örnek gösterirler. Balmumu heykellerinin aşırı gerçekçi yapıları onların canlı mı yoksa cansız mı olduğuna dair bir belirsizlik yaratır. Jentsch bu figürlerin yarı karanlık bir ortamda görüldüğünde, Freud ise odak noktasının okura/izleyiciye doğrudan verilmeden bu diyalektik ilişkinin tekinsize dönüştüğünü düşünmektedir (Jentsch, 2019, s.21; Freud, 2019, s.42). Buradan sanat yapıtında artan gerçekliğin tekinsize dönüşmekte ne kadar elverişli bir araç olduğunu rahatlıkla düşünülebilmektedir. Ron Mueck'in yapıtları (Görsel 8. ve 9.) oldukça gerçekçi beden taklitleri ve onun tekinsiz etkisi bağlamında değerlendirilmiştir. Ron Mueck'in yapıtı bir insana benzerlik noktasında aşırı gerçekçidir. Fakat heykelin niceliksel boyutları gerçek bir insanınkinden katbekat büyüktür. Beden üstünde oynanan bu niceliksel büyüklük hipergerçek ile birleştğinde izleyicide onda anlaşılması zor ve korkutucu bir yücelikle tekinsizi meydana getirir.

Bu yapıtlar, Tunalı'nın *Estetik* kitabında açıkladığı Hartmann'ın yücenin özel biçimlerine bürünmüş bir özet gibidir. Sıralanan bu özellikler bakımından bu yapıt için büyüklük, ona '*kudretli ve korkunç*' niteliği kazandırır, '*üstün, güçlü ve egemen olma*' gibi nitelikler barındırır. Sergi salonunda böyle bir gerçek ve heybetli bir yapıyla karşı karşıya kalmak izleyiciyi ona tabi kılar ve bu yapıtın '*egemenliğini*' kabul ettirir.



**Görsel 8.** Ron Mueck, *Bir Kız*, 2006, polyester, resin, fiberglass, silicon



**Görsel 9.** Ron Mueck, *Oğlan*, 1999, polyester, resin, fiberglass, silicon

Bu aynı zamanda onun '*kavrayıcı*' ve kapsayıcı olma niteliğini de ortaya koyar. Böyle bir heybete karşı hissedilen tekinsizlikle birlikte gelen güçsüzlük hissi bu yapıtın '*sarsıcı*' niteliğinden kaynaklanır. Aşırı gerçekçi yapısı onu '*esrarlı, suskun ve hareketsiz*' kılar (Tunalı, 2013, s. 230). Marina Warner, onun

heykelleri için “bu beden taklitleri, hayatın tam eşişinde titriyor gibi görünüyor” (2006, s. 55) diye yazar. Bu heykellerin imkânsız gerçekliğı canlılığın eşişinde salınırken bize tıpkı bir natürmort gibi donmuş bir doğa görünümü verir. Yaşam ve ölüm ya da canlı ve cansız olma hali bu suskun hareketsiz anda bulanıklaşır. Böylece tekinsize dönüşen bu yapıtlar belirsizlik aracılığıyla tehditkâr bir yön kazanır. Tıpkı bir insan, benim kopya ötekim, diğere eşim gibi, ama benden o kadar büyük ve yüce ki artık onu tanıyamıyorum. Onda, benden olan ve bana yabancı olan şey belleğimin kıvrımları arasından çıkıp beni böyle tehdit ediyor. Böylece beden, bellek, öteki arasında kurulan bu tip bir ilişki, tekinsizde ikilik (İkizlik/ Doppelgänger) temasının önemini de ortaya koymuştur.

Bir yer olarak beden ve içimizdeki yer olan bellek analojisi, aslında tekinsiz deneyimlerinin tekrar ile (bastırılmışın geri dönüşü) eski ve tanıdık olan bir yere geri dönüldüğünü ima etmektedir. Bu yer özne için yabancıdır. Çünkü maddi gerçeklikte böyle bir yer ile yüz yüze geldiğinde bu geri dönüşte bir farklılık meydana gelir. İçimizde, bedenimizde yaşattığımız bu yer artık tanıdığımız yer değildir. Dışımızda nesneleşen yabancı bir ötekidir. Artık o yer ile olan ilişki ötekilik üzerinden kurulur. Freud bunu, insanlığın ilk evi olan rahim içi varoluş ile ifade ederek bu yeri bilinçdışına, bilinçdışı arzuların tam ortasında bir yere dönme aşinalığını keşfetmiştir (Windsor, 2019, s. 36-37).

Öteki kavramsallaştırmasının ikilik teması ve tekinsiz ile olan ilişkisini, Julia Kristeva'nın *Strangers to Ourselves* (1991) çalışmasından bahsederek çözümlenmek yerinde olacaktır. Kristeva, Freud'un tekinsiz teorisi üzerinden tekinsiz olanın, “tanıdık olan (geçmiş zaman önemlidir) ve belirli koşullar altında (hangileri?) geri dönen şey” (s. 183) olduğunu söylemiştir. Bu koşulların, korkunun onu sabitlediğı, öznenin bildiğı ve uygun görülen bir tanıdık içinde değil, tuhaflıkla lekelenmiş, uygunsuz bir geçmişe uzanan, aslen dışarıda olan değil, içeride konumlandırılan bir gerçeklik olduğundan bahseder. Uygunsuz geçmiş ile Freud'un Hoffman'ın *Kum Adam* öyküsü üzerinden (babanın adı, iğdiş edilme) ilişkilendirdiğı Oidipus'a uzanan bir gönderme yapar. Teorisini öznenin öteki karşısında kendini konumlandırma çabası üzerine kuran Kristeva, Freud'a atıflarda bulunarak ilerler ve onun tekinsiz teorisinde örneklendirdiğı hem bilinçdışının hem de tekinsizliğin tekrarlama, ikilik, ölümle karşılaşma gibi yönlerini vurgular (1991, s. 183). Özellikle alıntılamanın önemli olduğu düşünölen şu cümle tekinsizi haritalandırmaya çalıştığımız bazı konulara açıklık getirir: “Öteki benim bilinçdışımdır” (1991, s.183). Bu cümleden Kristeva için bilinçdışının öteki aracılığıyla hem içeride hem de dışarıda olduğu düşünölmektedir. Ayrıca tekinsize Kristeva'nın gözlüğü ile bakıldığında, benlik ve öteki arasında yaşanan bir düzlem değişimi olduğunu görmek mümkündür. Burada hem Freud'un hem de Kristeva'nın tekinsizi çözümlenme noktasında Oidipus'dan söz etmesi tesadüf değildir. Tekinsiz burada ‘kayıp’ ile ilişkilendirilmektedir.

Freud tekinsizin kökeninde bir tehlike unsuru barındırdığından söz eder ve tehlike durumunda ya da öyle hissettiğimizde içimizde beliren ilkel bir korkunun açığa çıktığını ve dolayısıyla ölümle karşılaşmanın aynı zamanda bir hayatta kalma isteğı ve çabasını doğurduğunu söylemiştir. Öznenin en erken dönemlerinden beri ölümle süregelen bir ilişkisi mevcuttur (2019, 61-62). Bu bir hayatta kalma stratejisi olarak yaşamı da barındırır. Böylece Kristeva, Freud'un bahsettiğı ‘canlı canlı gömölme’ ve ‘rahim içi var oluş’ düşlemlerini tekinsiz tuhafın bir göstergesi olarak kabul etmekle birlikte, tekinsiz olanın somut-gerçek nesnesinin üzerinde taşıdığı bu eski tanıdığın (öteki/kayıp) yarattığı belirsizliğin zaten ölümle bir yüzleşme olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın cinsiyeti, ölüm imgeleri, otomatlar gibi dış unsurlarla yeni bir karşılaşma, hayal gücü ile gerçeğin sınırlarının bulanıklaşması, aynı zamanda iyi ya da kötü olan bir şeyle çatışma halindeki benliğin sınırlarının da bulanıklaşmasıdır. Yani nesne, eğer acı veriyor, tedirgin ediyor ise o zaman her şeye boyun eğen benlik, o nesne ile olan çelişkili ve tuhaf çatışma alanında yok edilir ve uyumsuz olanla bir araya gelir. İçimizdeki yabancı, sürekli olarak

çatıştığımız tekinsiz öteki, var oluşumuzun bir garantisi haline gelir (1991, s. 185-86, 188-89). Böylece Kristeva tekinsiz olanın kaynağına öteki üzerinden ulaşmış olur. Aslında Freud, sınırların bulanıklaşması ve zihinsel düzlemde uyumsuz ile bir araya gelme olgularını *Tekinsiz (1919)*'den önce kaleme aldığı *Aktarım Nevrozlarına Genel Bakış (1915)*'da Ersatz (ikame) terimi ile açıklamıştır. Buna göre Freud, *İkame ve Belirti Oluşumu (Ersatz u Symptombildg)* başlığı altında bunu bastırmanın bir başarısızlığı olarak bastırılanın geri dönüşü ile açıklar ve bu iki kutbun önce birbirlerinden ayırt edilebilir durumda olduklarını daha sonra ise ikamenin yani *Ersatz*'ın belirti oluşumuyla ayırt edilemeyecek bir şekilde bir araya gelmesi ile ifade etmektedir (Freud, 2023). Bu da tekinsiz kavramını açıklama konusunda neden Oidipusa dönüldüğünü göstermektedir. Oidipus Kompleksi ile çocuk toplumun ve kültürün kodlarını kabullenir. Bu kod bir kaybı işaretler. Yani özne yaşamı boyunca yaşadığı kaybı telafi etmek için onu ikame edecek nesnelere bulur. Freud bunu Hoffman'ın *Kum Adam* öyküsü üzerinden açıklar. Jentsch'in gözleri kaybetme korkusu olarak işaretlediği şeyi Freud, hadım edilme korkusu ile özdeş gösterir ve bu öyküyü Oidipus üzerinden açıklar (2019, s.47-49). Burada ilgilenilen asıl nokta kaybın göz ya da penis olarak imlenmiş olmasından öte, kaybın bilinçdışı yönü ve bu kaybın yaşam boyu süren dönüşümüdür. Aslolan kayıptır, neyin kaybolduğu değil ve kaybın yerine konulan ikame nesnelere bize daima bastırılanın geri dönüşünü verir. Bu ısrar, tekrarlama ve bir zamanlar tamdı olan, (kayıp) böylece tekinsize dönüşür. İçsel gerçeklik dışarıda, dış gerçeklik olarak belirir ve zihinde karşıtların gerçeklikleri farklılıklarını yitirir. Tüm bunlar Freud'un tekinsiz fenomenlerinden biri olan *Doppelgänger (ing. Double)* için de kapı aralayan anahtar ifadeler olarak görülebilir.

Otto Rank *The Double (Der Doppelgänger)* (1914) kitabında, çifti ya da *Doppelgänger*'i ayrıntılı bir biçimde ele almıştır. Ona narsistik düşünce içinde bir yer veren Rank, genel olarak şeytani bir ikiz olarak söz etmiş, gölge ve ayna imgeleri (yansıma) ile ilgili olan batıl inançlar aracılığıyla da *Doppelgänger*'i ölüm ve ölüm korkusu ile ilişkilendirmiştir. Yine gölgenin yokluğu (gölgenin yokluğu ölüm demektir) ile ilgili batıl inançlar üzerinden Rank da *Doppelgänger*'i, Kristeva'nın öteki kavramında olduğu gibi öznenin varoluşunun garantisi olarak görmek mümkündür (1971, s. 57, 61-62). Fakat Freud, Rank'ın çift olgusunun onun çalışmasında varlığın garantisi olmaktan çıkıp ölümün habercisine dönüştüğünü söylemektedir (2019, s. 54).

*Doppelgänger* aslen Alman Romantizmi içinde Gotik edebiyatta belirgin bir motif ve tema olarak kullanılmıştır. 1896'da Jean Paul'un *Siebenkäs* isimli romanı terimin türetildiği eser olarak görülmektedir. E.T.A. Hoffmann ve Edgar Alan Poe, *Doppelgänger* motif ve temasını anlatılarına katan yazarlardandır. *Doppelgänger*, kötü ve şeytani olan ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla ima, öznenin ya da onun öznelliğinin kusurlu, bölünmüş ya da tehditkâr olduğu üzerinden hareket etmektedir. Psikanaliz bunu kendilikte bir kopuş ya da kayba bir yönelim olarak belirtmiştir (Vardoulakis, 2006, s. 100). Bu bir alter ego formu olarak da görülebilir. Fakat bundan farklı olarak Freud'un *Doppelgänger*'i animistik düşünce biçimiyle ilişkilendirdiği açıktır. Kendi deneyimlerinden verdiği örnekleri açıkladığı sayfalarda bu türden inanışların aslında bir gerçeklik sınaması ile maddi gerçekliğe olan inanışın bastırılması olduğunu belirtmiştir. Çocukluk komplekslerinden kaynaklanan tekinsizliği diğerinden ayırarak daha çok içsel gerçekliğin dışarıya olan müdahalesi ve bu müdahalenin aracı olan düşünsel içeriğin bastırılması olarak açıklar (2019, s. 69-70). Fakat ötekilik ya da alter ego biçiminde yorumlamak da *Doppelgänger*'in mitsel yönü ile ilişkilendirildiğinde oldukça ilişkili görünür.

Freud, önce edebiyatta ikilik olgusu üzerinde durur ve bu tür öykülerde bu olgunun, karakterin ikiliği, bölünmesi ve yer değiştirmesi gibi anlatının birçok sahnesinde tekrarlanan *Doppelgänger* bağlamında bir analogi kurularak yakalanabileceğinden söz etmektedir (2019, s. 53). (Aynı şey Freud'un Tekinsiz

metninin tümü içinde geçerlidir: Tanıdık-yabancı, gerçek-hayali, canlı-cansız, dışarı-içeri vb.) *Doppelgänger*'i tekinsizin bir niteliği olarak gören Freud, "dinler çöküp de tanrılar, şeytan suretine büründüğünde ikilik bir terör nesnesine dönüşmüştür" (2019, s. 55) diye açıklar. *Doppelgänger* şeytani bir ikiz olarak burada da ortaya çıkar. Tekrarın tekinsizlikteki önemini bir İtalyan kasabasında kaybaldığı<sup>11</sup> kendi deneyimleri üzerinden örneklendirerek daha da genişletir. İkinci bir örnek ise Freud'un dipnotunda gizlidir ve bu deneyim ile *Doppelgänger* olgusunu açıklar. Ernst Mach'ın sokakta yürürken iğrenç bir yüzle karşılaşması ve bu yüzün ayna satan bir mağazanın içindeki kendi yansıması olduğunu fark etmesi, uzun bir tren yolculuğundan sonra otobüste karşılaştığı bir yabancı hakkındaki olumsuz fikirleri ve ardından yine Mach'ın aynadan yansıyan kendi görüntüsünü görmesidir. Benzer şekilde Freud'un bir tren yolculuğu esnasında kapağında ayna asılı dolabın kapağının aniden açılması ile kompartımanına yanlışlıkla bir başkasının girdiğini düşünmesi ve hareket ettiğinde onun kendi yansıması olduğunu fark etmesi anlatılmaktadır. Her ikisi de kendi çiftlerine yabancılaşmış ve bu yabancı ötekiyi, tehditkâr ve tekinsiz bulmuşlardır (2019, s. 69-70). Burada ben ve öteki arasındaki bir karşılaşma, ikisi arasındaki sınırları koruyan çizginin anlık olarak muğlaklaşması ile ben ve ötekinin ayırımında bir bozulma meydana getirmiştir. Sanatta tıpkı bu anekdotlar gibi birçok *Doppelgänger* örneği görmek mümkündür. Wendy Mcmurdo'nun fotoğrafları, Vanessa Beecroft'ın Performansları ve Cindy Sherman'ın ilk dönemi buna örnek olarak gösterilebilir. Bu yapıtlar Foster'ın da belirttiği gibi bastırılanın geri dönüşü ve tekrarın belli nesnelere şeytani kılan şey olmasını da örnekler (2011, s.35). Yapıtlardaki *Doppelgänger* teması, yansımaların kullanılması gibi unsurlar içeriden gelen zorunlu tekrar etme isteğini bize hatırlatması sebebiyle tekinsizdir.

McMurdo'nun çalışmaları (Görsel 10. – 11.) canlı-cansız ve yansıyan yüzeylerin rahatsız edici belirsizliği üzerinden ve büyük ölçüde çocukluk imgeleri ve kimlik üzerinden hareket etmektedir. Onun fotoğraf kompozisyonları resim geleneğinin bir mirasçısıdır. Ayrıca fotoğraflarda kullandığı dramatik ışık ve sahneler bir film karesini andırmaktadır. McMurdo, tanınabilir varlığı reddeder ve ona göre her figür, kişi olmayan bir *Doppelgänger*'dir (McMurdo ve diğerleri, 2001, s. 38). Dolayısıyla onun ikiz temalı fotoğraflarında bir ikize sahip olmanın tekinsizliği ile yüzleşilir. Çünkü ikizlerin her biri diğerinin var oluşuna bir tehdittir, tehdit birbirlerinin gerçeklikleri ile ilgili olarak şüphe ve belirsizlik yaratmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu ikizlerden birinin diğerine yönelik bir baskın tutum içinde gösteriliyor olması şeytani ikiz temasına bir atıf olduğunu da düşündürmektedir.

<sup>11</sup> Bir İtalyan kasabasının sokaklarında dolaşırken kendini bir anda pencerelerinden yalnızca boyalı kadınların baktığı ıssız bir sokakta bulan Freud, oradan ayrılmak için tam üç deneme yapar ve her seferinde aynı sokağa geri döner (Freud, 2019, s. 55-56).





**Görsel 10.** Wendy Mcmurdo, *Helen*, 1996, fotoğraf, National Galleries, Scotland



**Görsel 11.** Wendy Mcmurdo, *Kız ve Ayı*, 1999, fotoğraf, Royal Museum of Scotland

Doldurulmuş hayvanlarla dolu bir müzede çocukları kaydeden sanatçı, gerçekte yan yana gelemeyecek bu canlıları tuhaf bir biçimde bir araya getirir. Dijital fotoğrafçılığın teknik olanaklarından yararlanılarak yapılan bu çalışmada camdan yansıyan çeşitli imgeler gerçeğin somut ve yansıyan yüzeylerini iç içe geçmiş katmanlar halinde sunar. Kompozisyonu oluşturan farklı öğelerin birleşmesi ile bu tuhaf görüntüyü yaratmıştır.

Vanessa Beecroft'un performansları ise kadın bedeninin temsili ve kimlik sorunlarına odaklanmaktadır. Aşağıda görsel 12 ve 13'de görülen performanslarda açıkça *Doppelgänger* temasının işlendiği söylenebilir. Birbirinin neredeyse aynı kadınlar, tekrar, çoğaltım ve aşinalık üçgeninde bir araya getirilmiştir. Aslında bu kadınlar fotografik bir kopya değildir, birbirinin tıpa tıp aynısı hiç değildir. Giyim ve peruklar aracılığıyla benzermiş gibi görünürler. Yapay bir boşlukta bir heykel katılığında gösterilen donuk bakışlarıyla kadınlar, sanki bildiğimiz türden bir canlı değillermiş gibi insanlık dışı veya gerçekdışı bir izlenim bırakırlar. Doğal/yapay, gerçek/gerçekdışı, aşina/yabancı gibi çeşitli karşıtlıkların birleşimi ve bunların yarattığı belirsizlik hissi hâkimdir. Küratör Urs Shatel *Unheimlich* sergisinde yer alan Beecroft performanslarının tekinsiz ile olan ilişkisini şöyle açıklamaktadır:

Tüm bu çalışmanın anahtar sözcüğü belirsizliktir, hiçbir güvenlik taşımayan bir geçiş durumu, bir yüzerme, sürüklenme durumudur. Bazen zevkli, bazen tekinsiz (...) Tekinsizlik artık günümüzde masallardaki gibi derin, karanlık ormanlarda kendini göstermiyor, gündelik hayatın her köşesinde, yanımızda, içimizde, bedenlerimiz ve düşüncelerimiz hakkındaki endişeli belirsizliğimizde, hızla ve çarpıcı biçimde değişen bir dünyayla karşılaşmamızın belirsizliğinde... Tekinsiz, iç ve dış durumların bu eleştirel-felsefi algısıdır (Stahel, 1999).

Beecroft'un benzerlik, tekrar ve çoğaltım üzerinden hareketlenen çalışmaları hem izleyici hem de yapıt bakımından öz-kimliği savunmasız hale getiren bir tekinsizlik ortaya koyar. *Doppelgänger* teması bağlamında çoğaltılan bedenlerin gerçek-gerçekdışılığı bu hissini yaratılmasındaki en önemli unsurdur. Görüngüdeki bu tuhaf ama gerçek kadınlar hem kendilerini hem de izleyeni beden aracılığı ile kendi bedenlerine ve kendi kimliklerine yabancılaştırır. Bu hem zihinsel olarak hem de bedenen güvensizlik

duygusunu belirsizlik ile birleştirir. Burada gerçeklik, benzerlik üzerinden ifade edilen ve öz-kimliğe saldıran şeydir.



**Görsel 12.** Vanessa Beecroft, *İsimsiz*, 1999, performans/fotoğraf, Moma Koleksiyonu, New York



**Görsel 13.** Vanessa Beecroft, *İsimsiz*, 1999, performans/fotoğraf, Moma Koleksiyonu, New York



**Görsel 14.** Cindy Sherman, *İsimsiz Film Sitali #56*, 1980, jelatin gümüş baskı, fotoğraf, Metro Pictures, New York



**Görsel 15.** Cindy Sherman, *İsimsiz Film Sitali #81*, 1980, jelatin gümüş baskı, fotoğraf, Metro Pictures, New York

Cindy Sherman ise Hollywood filmlerindeki kadın karakterlere (Görsel 14. ve 15.) odaklanarak kadın ve kimlik kavramları üzerinde durur. Çalışmaları bir eleştiri niteliği taşımadan bu kadınları sinematografik bir an içinde donmuş bir kayıtsızlığa yerleştirmektedir. Dolayısı ile filmlerde sürekli olarak tekrarlanan benzer kadın imgelerini tekrar ve tekrar göstererek bu aşinalığı yaratıcılığının merkezine yerleştirir. Bu kayıtsızlığın içinde görünmeyen referanslar, bir kadın olarak var olabilmek için ötekini taklit ederek ya da kopyalanan imajlarla ortaya çıkar. İzleyicinin ya da Sherman'ın bu imgelerle yer değiştirmesi, yansımaların karşısında kendini konumlandırma çabası, ben ve ben olmayan (öteki) arasındaki sınır çizgisinin silinmesi ile hayranlık ve tiksinti arasında beliren bir tekinsizliğe yol açar. Bu tekinsizlik, gerçeğin kopyasının, kopyası olarak ya da gerçeğe olan simgesel bir yer değiştirme olarak yalancı bir benliğin parçalanmasını ortaya koyarken yansımalarındaki heim ikizin, birçok filmde ve Sherman'ın fotoğraflarında tekrarlanan femme fatale kadın imgelerinde olduğu bağlamıyla, nasıl da Freud'un korkutan şeytani *Doubleganger*'ına dönüştüğünü göstermektedir. Gerçek ve gerçek olmayan, ben ve öteki arasındaki mesafe artık hiç olmadığı kadar yakınımıza gelmiştir.

Baudrillard, bu yakınsamayı şöyle açıklar:

Her yerde mesafeler birbirine karışıyor, her yerde mesafe ortadan kaldırılıyor: Cinsiyetler arasında, zıt kutuplar arasında, sahneyle salon arasında, eylemin başkahramanları arasında, özneye nesne arasında, gerçeğe gerçeğin sureti arasında bir mesafe yok artık (2004, s. 119).

Sherman'ın sonraki yapıtları ise bu ifadelerin canlı birer örneğine dönüşür. Yabancılaşmanın, üretiminin bir parçası haline geldiği yapay uzuvları, oyuncak bebek parçalarını ve mankenleri kullanarak cinselliği pornografik imgelerle sunarak itici ve iğrendirici bir biçimde ele alır. Bu iki yapıt Freud'un tekinsizi ele aldığı iki biçimde de incelenebilir. Bunlar: Çocukluk kompleksleri ve inanış ya da animistik düşünce biçimidir. Freud, eğer tekinsizlik, inançtan ya da öznenin tarihselliğinden kaynaklanıyor ise ortada bir maddi gerçeklik sorunu olduğunu fakat çocukluk kompleksleri söz konusu ise maddi gerçekliğin yerini zihinsel gerçekliğe bıraktığını düşünmektedir. Her ikisi için de bastırma



mekanizması büyük önem taşır fakat çocukluk komplekslerinde bastırılan belirli bir içerikken, diğerinde maddi gerçeklikte bulunan düşünsel inancın bastırılması söz konusudur (2019, s.69-70).



**Görsel 16.** Cindy Sherman, *İsimsiz 262*, 1992, fotoğraf, Metro Pictures, New York



**Görsel 17.** Cindy Sherman, *İsimsiz 255*, 1992, fotoğraf, Metro Pictures, New York

Görsel 16' da dişil ve eril olana atfedilecek iki farklı erojen bölge oldukça gerçekçi biçimde ele alınmıştır. Fakat bu iki uzvun tek vücutta bir araya getirilmiş hali tuhaflıkla bozulmuş rahatsız edici bir gerçeklik sunmaktadır. Cinsiyetler tüm zıtlıkları ile tek bir bedende bir araya getirilerek sınırları belirsizleşmiş ve böylece yok edilmiştir. Kurgunun gerçeğe müdahalesi izleyenin bedene ve cinselliğe yönelik tüm inanışlarını alt üst eder. Böylece tekinsiz gerçek izleyeni kaygı dolu bir tekinsizlik hissi ile baş başa bırakır.

Baudrillard, postmodernitenin ürettiği gerçeği (hipergerçeği) bir klon olarak görmekte ve Oidipus'u çoğaltan bu türden cinselliği insani olmayan olarak nitelendirmektedir (2016, s. 136). Sherman'ın görsel 17' deki bedenleri: Ürkütücü, davranışsal olarak bir insan gibi gösterilen fakat insanlık dışı olan yabancılaşmış ve mekanikleştirilmiştir. Sherman'ın bu yapıtında cinsellik konusunu pornografik öğelerle ele alış biçimi onun bayalaştırma amacına uygun olarak insanlık dışı bir cinselliği göstermektedir. Ribeiro'nun belirttiği gibi hem bu dünyaya ait hem de değildir. Sherman dişil olanı absürt, simülark bir makine gibi göstererek onu insanlıktan yabancılaştırmıştır (2008, s. 91). Gerçeklikteki tüm bu tuhaflık, yabancılaşma, belirsizlik ve ürkütücü atmosfer onları tekinsizliğe götürenin toplamıdır. Fakat Oidipus üçgenindeki ensest yasağının bir kültürel kod olarak öznenin psikolojisindeki yeri ve bu tuhaf pornografik imgelerin sürekli olarak bu kodu çoğaltıyor olması, onları Baudrillard'ın bahsettiği klonlara dönüştürmektedir. Burada izleyeni tekinsizliğe iten şey bu kodun belleğimizde anımsanmasıdır.

Postmodern gerçeklik, gerçekliğin bir yansıması olmaktan öte imgelerin sürekli olarak taklit yoluyla tekrar tekrar kullanılmasıyla çoğaltılan Baudrillard'ın terimiyle *simülark*<sup>12</sup> bir gerçekliktir. Fakat Freud'un tekinsizinde bastırılanın tekrar ve ısrarla geri dönüşü olarak söz ettiği tekrar ile Baudrillard'ın sözünü ettiği kayıtsızlık içindeki gerçeğin ya da imgenin tekrarı arasında fark vardır. Foster, Lacan'ın,

<sup>12</sup> Bir gerçeklik olarak algılanmak isteyen görünüm (Baudrillard, 2016, s. 7). Orijinali olmayan kopyanın kopyası (Cevizci, 2014, s. 393).

tekrarı yeniden üretim olarak görmediğini ve tekrarlama ediminin özne tarafından travmatik olarak algılanmasının yanı sıra gerçeğin kendisini de beraberinde taşıdığını belirtmiştir. Foster, bunun öznenin algısı ile bilinci arasında bir yırtılmaya yol açacağını Lacan'ın *tuchè*<sup>13</sup> ve Barthes'ın *punctum* terimleri üzerinden travmatik gerçekliğin, özne ve nesnenin, içeriğin ve dışarının birbirine karıştığı bir çelişki üzerinden anlaşılması gerektiğini belirtir (Foster, 2017, s. 178-179). Postmodern gerçekliğin arkasında bulmayı beklediğimiz tekinsiz böylece ortaya çıkar.

Burada Lacancı gerçeğin üzerinde tekrar durmak yararlı olacaktır. Evans'a göre Lacancı gerçek, semboliğin ötesinde olan dile gelmeyendir. Dolayısıyla temsil edilemez ancak tekrar edilebilir. Semboliğin aksine gerçek kesindir. Gerçek yakalanması imkânsız olan şeydir. Tıpkı ölüm gibi bilinmez ve doğum gibi bir daha asla geri dönülemez olandır. Ancak anlamlandırma sürecinde gerçeği yırtan şey semboliğin düzenidir. Bu, Lacan'ın gerçeğe atfettiği Hegelci statüde (Gerçek olan her şey ussaldır.) gerçeğin ontolojik olarak kaygı verici bir biçimde bozulması demektir (2006, s. 162). Freud ve Lacan'ın teorilerinde gerçeğe biçtikleri rolün önemi burada ortaya çıkar. Ben ile ben olmayan gerçek ya da gerçek olmayan (taklit-hipergerçek ya da simülark) arasındaki sınırların bulanıklaşması her ikisi arasında bir boşluk yaratır. Boşluk bastırmadan kaçan firari ve kaçak olan travmatik gerçeklikle ve tekinsiz ile doldurulur. Sanat için de böyledir ve postmodern gerçeklik de böyle bir boşlukla birlikte düşünülebilir. Danto, gerçek ve taklit arasında var olduğunu düşündüğü böyle bir boşluktan söz etmektedir. Aristo'dan bir alıntı yapar: "Bazı şeyleri görmek bize acı verir (...) Ancak bunlara tıpatıp benzeyen taklitlerine bakmaktan haz alırız, ister nefret ettiğimiz hayvanlar olsun, ister cesetler." (Aristoteles, 2010; aktaran: Danto, 2019, s. 33). Danto'nun boşluğuna travmatik gerçekliği yerleştirdiğimizde gördüğümüz sanat yapıtının, gerçeğin taklidi olup olmaması ya da gerçek olup olmamasının bir önemi kalmaz. Tıpkı sanatla yaşam arasındaki boşluk gibi gerçek ile taklit arasında da böyle bir boşluk vardır. Bu tekrarlanan travmatik gerçek vasıtası ile izleyici için kurulan fantezi ne kadar tuhaf ve sadistik olursa olsun tekinsiz etkinin kaçındığımız, 'ben değilim' dediğimiz tüm rahatsız edici içeriği mesafeleri silerek yakınımıza getirmesine rağmen 'bu aslında gerçek değil' cümlesi içerikle aramıza belli bir mesafe koymaktadır. Dolayısı ile bir imgenin bir nesneyi temsil etmesi ile onu birebir taklit etmesinden aldığımız haz arasında pek bir fark yok gibidir fakat sanat yapıtlarının sunduğu tekinsiz gerçek ile ona denk düşen gerçeklik arasında fark vardır. Danto'nun da belirttiği üzere "Gerçek hayret verici şekilde çok daha dehşet vericidir"(2019, s.34).

## Sonuç

Tekinsizlik daima somut bir gerçek içerir. Bir nesne ya da olayın gerçek olup olmadığına dair şüphedir. Ama tek başına şüphe değil, ona eşlik eden bir kaygıyı da beraberinde getirir. Tekinsizin bu yönü gerçek kavramının yakalanması zor yapısı ile yakından ilişkilidir. Fenomenoloji, bir gerçeğin algılanmasında iki unsurun öne çıktığını göstermektedir. Birincisi, nesnenin gerçekliğini bilincin yapılandırması, ikincisi ise buna bir duygunun eşlik ediyor olmasıdır. Bu iki unsur gerçekliğe dair algımızı kökten etkilemektedir. Araştırmanın giriş bölümünün ilk satılarında Royle'un tekinsizin ustalıktan yoksun olduğunu söylemesinin de sebebi budur. Nesne ya da yapıt daima somut bir gerçek olarak varlık sürdürür. Fakat bu nesneye yaklaşımda bilincin ya da duygunun algıyı etkileme durumu o nesnede temsil edilemeyen bir şey olduğunu hissettirir. Tekinsizliğe eşlik eden kaygının nedeni de budur. Yine fenomenolojiden öğrendiğimiz şey bu nesnenin somut varlığının Freud'un tanıdık ve yabancı ikilisinden tanıdık yönünü, nesnede temsil edilemeyen de çağrışım yolu ile hissedilen, bastırılmış olması sebebiyle de nesnenin yabancı yönünü oluşturduğudur. Böylece özne, kendi içinde şimdiye kadar var

<sup>13</sup> Kendisini travma biçiminde, yani öznenin dayanmasının da asimile etmesinin de mümkün olmadığı biçiminde sunan şey (Homer, 2013, s. 131).

olduğunun farkına bile varmadığı ölümlerinin, ölümsüz olarak karşısına çıkmasının belirsizliği içinde kaygıya teslim olmaktadır. Gerçeğin ontolojik bir mutlak olarak varlığı, bastırılmışın geri dönüşü ile bir travma ve tuhaflıkla sarılarak bozulur. Gerçeğin mutlaklığı kaybolur ve özne, gerçek ile gerçek olmayan arasında ayırım yapamayan bir belirsizlikle baş başa kalır.

Sanat, gerçeküstücülerden bu yana gündelik gerçekliği tuhaflık ve travma yardımıyla bozma girişimini yani tekinsizi en iyi ortaya koyan alandır. Hiçbir fantastik görünüm, gerçek gibi bu denli yıkıcı olamaz. Günümüz teknolojisi birçok alanda olduğu gibi sinema ve bilgisayar oyunları alanlarında da oldukça ilerlemiş ve sanal ya da arttırılmış gerçeklik özellikle insana en iyi biçimde benzerlik yaratmak için kullanılmaktadır. Başarılarının önündeki en önemli engel tekinsizliktir. Fakat diğer sanat alanları tekinsizi kullanmaya ve bu sayede izleyici için ilginç deneyim alanları yaratmaya devam etmektedir.

Bu bağlamda bu araştırma kapsamı içinde sanatta tekinsiz ve gerçek ilişkisi hem çeşitli tekinsiz teorileri hem de sanatçıların çalışmalarında kendini gösterdikleri biçimiyle ele alınmıştır. Gerçeküstücüler nesnelere bir araya gelişlerini tuhaflaştırarak gerçeği manipüle ederek bozarken, yabancılaşma kavramını Freud'un ele aldığı noktadan alıp derinleştiren fenomenoloji, bu kavramı dünyaya ve yaşadığımız yer olarak bedene kadar indirgemıştır. Bu da gündelik gerçekliğin saf ve naif görünümünün içinde saklı olan tekinsizi ortaya çıkarmada yardımcı olmuştur. Sanat, gündelik gerçekliğin bir parçası olan evin, nesnelere nasıl da tehditkâr bir ton kazandığını göstermiştir. Beden, bellek ve içinde yaşadığımız yer olarak bedenin tekinsiz ve gerçek ile olan ilişkisi, bedenin gerçekliğinin sanatçıların çeşitli müdahaleleri ile gerçekliğinin bozulması ve yabancılaştırılması olarak sunulmuştur. Tekinsizlikte karşıtıyla bir araya gelme, sanat nesnesini bir ikame nesne olarak ortaya koyar ve bu gerçek nesne bastırılanın geri dönüşü olarak ortaya çıkar. Sanat yapıtı kendi gerçekliği üzerinden bir semptom biçiminde bastırılanın geri döndüğünü haber verir. Dış gerçeklik ile iç gerçeklik bir uyumsuzluk olarak zihinde farklılıklarını yitirirler. İçimizdeki yabancı, ben ve ben olamayan öteki ise Freud'un *Doppelgänger* kavramı üzerinden sanatta geniş bir yer edinmiştir. Gerçeğin sürekli olarak tekrar etmesi ve benzerlik üzerine inşa edilmiş bu yapıtlar, gerçeğin temellerini ortadan kaldırır ve kimliği savunmasız hale getirirler. Postmodern sanatın gerçek ile gerçek olmayan arasındaki mesafeyi ortadan kaldırması ve gerçeği travmatik ve itici bir biçimde sunması da tekinsiz gerçeğin gösterildiği örnekler olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak tekinsiz, nesneye ya da olaya bağlı olmaksızın öznel bir deneyimdir. Özne'nin dış gerçeklik deneyiminin öznellik olarak ilişkisini ortaya koymaktadır. Tekinsizlik yaratan sanat yapıtları gerçeklik deneyimini bozarak tanıdık olanı izleyiciye yabancılaştırır ve bir nevi kendini de öteki olarak sunar. En önemlisi izleyiciyi, neyin gerçek olduğuna dair belirsizliğe iterken gerçekliği tehditkâr bir tonda sunar. Bu kaygı verici tekinsiz gerçek aracılığı ile sanatçının izleyicisine sunmak istediği aslolan gerçekliğin tartışılması sağlanabilir.

### Kaynakça

- Albano, C. (2008) Uncanny: A Dimension of Contemporary Art. *ESSE Arts and Opinions*, 62(2), 4–11. <https://esse.ca/en/uncanny-a-dimension-in-contemporary-art/>
- Baudrillard, J. (2004), *Tam Ekran*, (B. Gülmez, Çev.), Ç. B. Güçbilmez (Ed.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları (1997).
- Baudrillard, J. (2014), *Sanat Komplosu*, Ali Artun (Ed), ( 5. Baskı), İstanbul: İletişim Yayınları. (1996).
- Baudrillard, J. (2016), *Simülakrlar ve Simülasyon*, (Ç. O. Adanır, Çev.), (10.Baskı), Ankara: Doğu Batı Yayınları (1996).
- Bozkurt, N. (2013), *Sanat ve Estetik Kuramları* (10. Baskı), Ankara: Sentez Yayınları (2012).

- Cevizci, A. (2014), *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Say Yayınları, (2011).
- Danto, A. (2019), *Sıradan Olanın Başkalaşımı*, (E. Berktaş, Çev.), (2. Baskı), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, (1983).
- Dutton, D. (2017), *Sanat İçgüdüsi: Güzellik, Zevk ve İnsan Evrimi*, (M. Turan, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, (2009).
- Evans, D. (2006), *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*, Taylor & Francis e-Library, <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/>.
- Foster, H. (2017), *Gerçeğin Geri Dönüşü: Yüzyılın Sonunda Avangard*, (E. Hoşsucu, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, (2002).
- Foster, H. (2011), *Zoraki Güzellik*, (Ş. Kaptan, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, (1993).
- Freud, S. (2013a), *Haz İlkesinin Ötesinde*, In *Metapsikoloji: Haz İlkesinin Ötesinde Ego ve İd ve Diğer Çalışmalar*, (E. Kapkın, Çev.), (pp. 265–326), İstanbul: Payel Yayınları, (1920).
- Freud, S. (2013b), *Zihinsel İşleyişin İki İlkesi Üzerine Formülasyonlar*, In *Metapsikoloji: Haz İlkesinin Ötesinde Ego ve İd ve Diğer Çalışmalar*, (E. Kapkın, Çev.), (pp. 7–41), İstanbul: Payel Yayınları, (1911).
- Freud, S. (2019a), *Tekinsizlik Üzerine*, (H. Şahin, Çev.), D. Hezer (Ed.), *Tekinsizliğin Psikolojisi Üzerine/Tekinsizlik Üzerine içinde* (pp. 33–76), İstanbul: Laputa Kitap.
- Freud, S. (2023). *Aktarım Nevrozlarına Genel Bakış*. <https://www.felsefesanatpsikanaliz.com/wp-content/uploads/2021/09/Freud-S.-Aktarim-Nevrozlarina-Genel-Bakis-1915-2.pdf>
- Harman, G. (2008). *On the Horror of Phenomenology: Lovecraft and Husserl. Collapse: Philosophical Research and Development*, 4, 333–364.
- Homer, S. (2013), *Lacan*, (A. Aydın, Çev.), G. Salman (Ed.), Ankara: Phoenix Yayınları (2005).
- Jenstch, E. (2019b), *Tekinsizin Psikolojisi Üzerine*, (H. Şahin, Çev.), D. Hezer (Ed.), *Tekinsizin Psikolojisi Üzerine /Tekinsizlik Üzerine içinde* (pp. 11–29), İstanbul: Laputa Kitap.
- Kristeva, J. (1991), *Stranger To Ourselves*, New York: Columbia University Press.
- McMurdo, W. ve diğerleri, (2001), *The Work of Wendy McMurdo* (2. Baskı), Ediciones Universidad de Salamanca, <https://wendymcmurdo.com/text/wendy-mcmurdo-salamanca/>
- Özcan, G. (2018), *Sartre'in Duygu Fenomenolojisinin Psikoterapiye Entegrasyonu*, *Dinlenen Ben Rüya ve Terapi Dergisi*, 6, 56–61. <https://dinlenenben.com/>
- Rank, O. (1971), *The Double*. H. Tucker (Ed.), Raleigh: The North Carolina State University Press, (1925)
- Ribeiro, A. M. (2008), *The grotesque, The Uncanny and The Femininity within The Work of Cindy Sherman, Ide (São Paulo) [Online]*, 31(47), 88–93, [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-31062008000200016&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-31062008000200016&script=sci_abstract&tlng=en)
- Royle, N. (2003), *The Uncanny*. Manchester: Manchester University Press.
- Schlipphacke, H. (2015), *The Place and Time of the Uncanny*, *Pacific Coast Philology*, 50(2), 163–172, <https://www.jstor.org/stable/10.5325/pacicoasphil.50.2.0163>
- Stahel, U. (1999), *Thin-skinned and Ambiguous*, <https://ursstahel.ch/thin-skinned-and-ambiguous>
- Timuçin, A. (2004), *Felsefe Sözlüğü* (5. Baskı), İstanbul: Bulut Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. (2023). <https://sozluk.gov.tr/?q=gercek&aranan=>
- Trigg, D. (2012), *The Memory of Place: A Phenomenology of the Uncanny*, Athens: Ohio University Press.
- Tunalı, İ. (2013), *Eстетik* (15. Baskı), Ankara: Remzi Kitabevi. *Türk Dil Kurumu*, (2023), <https://sozluk.gov.tr/>

- Vardoulakis, D. (2006), The Return of Negation: The Doppelgänger in Freud's "The Uncanny" *JSTOR/The Johns Hopkins University Press*, 35(110), 100–116.  
<https://www.jstor.org/stable/4152886>
- Warner, M. (2006), *Phantasmagoria: Spirit Visions, Metaphors, and Media into the Twenty-first Century*, Oxford: Oxford University Press.
- Windsor, M. (2019), What is the Uncanny? *British Journal of Aesthetics*, 59(1), 51–56,  
<https://doi.org/10.1093>
- Withy, K. (2015), *Heidegger on Being Uncanny*, Cambridge: Harvard University Press.
- Zizek, S. (2013), *Yamuk Bakmak: Popüler Kültürden Jacques Lacan'a Giriş*, (T. Birkan, Çev.), (6. Baskı), İstanbul: Metis Yayınları, (1989).

### Resim Kaynaklar

- Görsel 1.** [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/meret-oppenheim-object-paris-1936/](https://www.moma.org/learn/moma_learning/meret-oppenheim-object-paris-1936/)
- Görsel 2.** <https://www.tate.org.uk/art/artworks/dali-lobster-telephone-t03257>
- Görsel 3.** <https://www.artic.edu/artworks/210471/surrealist-object-functioning-symbolically>
- Görsel 4.** <https://www.tate.org.uk/art/artists/mona-hatoum-2365/who-is-mona-hatoum>
- Görsel 5.** <https://www.artimage.org.uk/31867/mona-hatoum/dormiente--2008>
- Görsel 6.** <http://stelarc.org/?catID=20265>
- Görsel 7.** <https://aboutstelarc.weebly.com/ping-body.html>
- Görsel 8.** <https://www.ngv.vic.gov.au/exhibition/ron-mueck/>
- Görsel 9.** <https://www.creativityfuse.com/2010/11/hyperrealist-sculptures-by-ron-mueck/>
- Görsel 10.** <https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/57369>
- Görsel 11.** <https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/aug/16/wendy-mcMurdo-best-photograph-girl-bears-museum>
- Görsel 12.**  
[https://www.moma.org/collection/works/163848?artist\\_id=8261&page=1&sov\\_referrer=artist](https://www.moma.org/collection/works/163848?artist_id=8261&page=1&sov_referrer=artist)
- Resim 13.** <https://www.artic.edu/artworks/72442/untitled-film-still-56>
- Resim 15.** <https://www.sothebys.com/en/buy/auction/2020/photographs-2/cindy-sherman-untitled-film-still-81>
- Resim 16.** <https://artsandculture.google.com/asset/untitled-263-cindy-sherman/1QHodVKBF3henw>
- Resim 17.** <http://www.cindysherman.com/images/photographs/Untitled255.jpg>



### 53. Valdimar J hannsson'nun Lamb/Kuzu filminin teolojik, mitolojik ve bilimsel yönlerinin plastik sanatlar kökeninde incelenmesi

Derya Aysun CANSAN<sup>1</sup>

**APA:** Cancan, D. A. (2023). Valdimar J hannsson'nun Lamb/Kuzu filminin teolojik, mitolojik ve bilimsel yönlerinin plastik sanatlar kökeninde incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 887-906. DOI: 10.29000/rumelide.1346236.

####  z

21. Yüzyıl sanatı bilimsel icatların gücüyle geleneksel yapım anlayışının ötesine kendisini taşımıştır. Sanatın her dalı bu buluşlardan kendisine düşen payı sonuna kadar kullanmıştır. Bu bağlamda sanatsal yapıtlar eleştirilere yoğun düzeyde maruz kalabilmekte, sanatsal yaratım toplumsal, kültürel, ekonomik, etik ve inanç bakımından yeniden ele alınabilmektedir. İnsanın merkeze konumlandırıldığı insan merkezci anlayışta, kibrin ve tüm jeolojiye h kim olma vasfıyla hareket etme dürtüsünün son bulması ve kendisinin dışında insan olmayan failleriyle etkileşimde bulunması düşüncelerin bulanıklaşmasına neden olmaktadır. Bu ve benzeri düşüncelerin oluşmasının sanatsal yansımalarının bir temsili olan Kuzu filmi, insan ve kendi dışındaki failleriyle olan g c savaşının ve sahip olduğu kudretin elinden alınmasının bir temsili niteliğindedir. Antroposen  ağın genetik ve biyoteknolojik gelişmeleri,  c nc  bir türün varlığının ortaya konulması ve bu gelişmelerin sonucunda sanata entegre olan bu buluşlara araştırmada değinilmiştir. Kuzu filminin sunduğu insan-hayvan melezi yaratıkların doğa-bilim, din-mitoloji parametrelerinin birbiriyle çelişkileri ya da bağlantıları irdelenmiştir. İnsan türünün üstünlüğünün ve doğaya uyguladığı tahribatın sonucunda insanın aciz olma durumu filmde ele alınmıştır. İzleyiciyi düşündürme gayesi güdülen filmde  c nc  tür olarak nitelendirebileceğimiz melez canlılar ve filmin sahnelerinin beslendiği görsellerin İlk  ağdan günümüze kadar olan süreçteki plastik sanatların yapıtlarından örneklerle karşılaştırılarak sunulması amaçlanmıştır. Bu melez canlıların ayrıca bilimsel araştırmalar ışığında eserler üreten biyosanat uygulamalarındaki  c nc  türlere benzerliği de ele alınmıştır. Bu irdelemeler sayesinde alt temalarına ayırıştırđığımız Kuzu filminin özündeki meselenin sebeplerine ulaşıldığına inanılmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Kuzu filmi, kimera, melez canlı, genetik

### Analyzing the theological, mythological and scientific aspects of Valdimar Jóhannsson's Lamb in the origin of plastic arts

#### Abstract

The art of the 21st century has moved itself beyond the traditional understanding of production with the influential power of scientific inventions. Every branch of art has utilized its share of these inventions to the fullest. In this context, therefore, artistic works can be subjected to intense criticism, and artistic creation can be reconsidered in terms of social, cultural, economic, ethical and religious perspectives. In an anthropocentric understanding where the human is positioned at the center, the end of arrogance and the urge to act with the qualification of dominating the entire geology and interacting with non-human agents outside of oneself causes thoughts to blur. The film Lamb, which

<sup>1</sup> Dr.  ğr.  yesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fak ltesi, G zel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Eğitimi (Sivas, Türkiye), derya1602@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3215-5130 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346236]

represents the artistic reflection of the formation of these and similar thoughts, demonstrates the power struggle between man and non-human agents and discharging of his power. The genetic and biotechnological developments of the Anthropocene era, the existence of a third species, and the inventions integrated into art as a result are discussed in the research. The contradictions or connections between the nature-science, religion-mythology parameters of the human-animal hybrid creatures presented in the movie *Lamb* were analyzed. As a result of the superiority of the human species and the destruction it inflicts on nature, the movie deals with the helplessness of human beings. In the film, which aims to make the viewers think, it is aimed to present the hybrid creatures, which can be characterized as the third species, and the visuals on which the scenes of the film are based by comparing them with examples from the works of plastic arts in the timeline from the antiquity to the present day, the resemblance of hybrid creatures to the third species in bio-artistic practices that produce works in line with scientific research has also been mentioned. Thanks to these examinations, it is argued that the actual reasons of the issue that is dealt in the film *Lamb*, which was divided into sub-themes.

**Keywords:** *Lamb* movie, chimera, hybrid creature, genetics

## 1. Giriş

Yönetmenliğini ve senaristliğini Valdimar Jóhannsson'un yaptığı "*Lamb/Kuzu*" filmi 74. Cannes Film Festivalinde "Un Certain Regard" bölümünde yarışan filmler arasında "Prize of Originality" ödülünün yanında 2022'de Edda Ödüllerinde en iyi film ve en iyi senaryo dahil toplan 12 ödüle layık görülmüştür (Erlingsson, 2022; Wikipedi, 2022). Korku, gerilim türünde değerlendirilen filmin yönetmeni Jóhannsson filmin türü hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

Öncelikle film türü belirlemeyi seven insanlardan değilim ama yine de *Lamb*'i bir korku filmi diye tanımlamadığımı açıkça söyleyebilirim. Film aslında klasik bir aile draması, sadece içerisinde bir adet gerçeküstü bir öge var (Jóhannsson, 2022).

Minimal özellikler doğrultusunda kurgulanan ve İzlanda halk söylencelerine/efsanelerine dayanan film sürrealist bir senaryo sunmaktadır. Yas tutan bir ailenin çocuk sahibi olma tutkusu ve bu istek uğruna doğanın dengelerine müdahale edecek bir cürette bulunmalarıyla birlikte doğanın, kusursuz düzenini bozan bu aileye ödettiği bedelin ne denli kötü olabileceğini göstermesi filmin temasını oluşturmaktadır. Yönetmenin ilk uzun metrajlı filmi olan "*Lamb/Kuzu*" da tekinsizlik, huzursuzluk, korku gibi duyguların yanında mitoloji ve teoloji tarihinden de etkiler bulunmaktadır. Filmin özünde bulunan insan dışı varlıklar bu çalışmada yüklendikleri anlamlar bağlamında irdelenmiş ve sanat tarihi sürecindeki yansımaları ele alınmış, plastik sanatlardaki uygulamalarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın amacını *Lamb* filminde genetik mutasyona sahip melez (hibrit) bir canlının dünyaya gelmesi bilimsel, dinsel ve mitolojik bağlamda ele alınarak özünde yatan temaları ortaya çıkarmak oluşturmaktadır. Bu çalışmada betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımının amacı elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Öncelikle elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir.

"...yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239-240).

Yıldırım ve Şimşek'e göre içerik analiziyle elde edilen veriler tanımlanmaya ve içlerinde saklı olabilecek gerçekler açığa çıkarılmaya çalışılır. Ayrıca çalışmada literatür tarama yöntemi kullanılarak dinsel, mitolojik ve bilimsel kaynaklara ulaşılmıştır.

## 2. Genetik, bilim ve sanat

### 2.1. Genetik biliminin tarihi ve gen araştırmalarının günümüze kadar olan yolculuğu.

Her canlıda var olan özelliklerin bir sonraki nesillere aktarılmasını sağlayan genler küçük bilgi paketlerine benzemektedir. Ayrıca belirgin kalıtsal özelliklerin her biri ayrı bir gene sahiptir (Hogland, 1999, s.15-16). Genetik 1860'lardan sonra Gregor Mendel'in yapmış olduğu deneylerin sonucunda bugün gen olarak bildiğimiz biyolojik elementlerin varlığını içeren biyolojinin bir dalı olarak nitelendirilmektedir. Gen teriminden gelen genetiğin temel konusunu ve genetikçilerin çalışmalarının merkezini genler oluşturmaktadır. Genetik, organizmalardaki kalıtım çalışmaları olarak tanımlandığı gibi (Karakaya, 2020, s.1) genetik bilimi genetik hastalıkları ve organizmalarda var olan kalıtsal yapıların nesilden nesile aktarılma niteliklerini incelemektedir (Teşken, 2006, s.2). Genetik bilimi 1920'lerde yeni bir ilerleme göstermiş, önemli genetikçi Thomas Hunt Morgan, genlerin hücre içindeki yerlerini tespit etmiştir. 1930'larda genlerin nelerden oluştuğu bulunmuş (Hogland, 1999, s.15-16), 1902'de ise Theodor Boveri ve Walter Sutton "kromozom kalıtım teorisi"nin formülasyonuna öncülük etmişlerdir (Janning ve Knust, 2008, s.6) ve yapılan bu çalışmalar şimdi "moleküler biyoloji" olarak adlandırılan modern çağı başlatmıştır. Genetik biliminin tarihsel gelişiminin dönüm noktası ve aynı zamanda en tartışmalı araştırması klonlamaya dairedir. Klonlama üzerine yapılan araştırmalar uzun yıllar sürmüştür. "Klon, bir bireyden fertilizasyon olmaksızın elde edilen yavru olarak tanımlanabilir" (Bağış ve Sağırkaya, 2001, s. 187). Klonlamanın üreme ve tedavi amaçlı iki ayrı parametresi vardır. Bunlar bir canlının çoğaltılması ve çoğaltılan embriyodan kök hücre elde edebilme amaçlarını kapsamaktadır (Ekici, 2012, s. 16). 1996 yılında İngiltere Roslin Enstitüsü'nden Dr. Wilmot ve arkadaşları tarafından yetişkin bir koyundan klonlanan Dolly (Ekici, 2012, s. 16) kendi annesinin bir kopyası olarak yaratılmıştır (Zankl, 1998, s. 89). Dolly anne rahminde olan ve yeniden türetilen koyun mirasından gelen türünün son yansımasıdır. Yeni bir cinsiyetin temsili olan Dolly ataerki akrabalık anlayışının cinsiyet ilişkilerinin uzağındadır (Braidotti, 2014, s. 98). Filozof, feminist ve kuramcı Braidotti üçüncü bir türün varlığı olarak Dolly'i;

Cisimleştirdiği karmaşıklığından ötürü artık hayvan olmayan ama tam bir makine de olmayan bu teşekkül, insan sonrası durumun ikonudur (Braidotti, 2014, s.99) şeklinde tanımlamıştır.

### 2.2. Genetik araştırmaların sanat yapıtlarına etkisi ve üçüncü türün imgenişi.

21. yüzyılın başlarında genetik mühendisliğinin yaşadığı bilimsel gelişmeler, biyosanat adlı yeni bir sanat anlayışının varlığına temel oluşturmuştur. Canlı doku, bakteri gibi çeşitli organizmaların yaşam süreçleriyle çalışarak eserlerini tasarlayan bir sanat anlayışı olan biyosanat, bilimsel yöntemleri biyoteknoloji bünyesinde sanata uyumlu hale getirmiştir. Moleküler biyoloji ve rekombinant genetiğin toplumsal, çevresel ve felsefi etkileri, sanat yapıtlarının bu bağlamda üretilmesine esin kaynağı olmuştur (Azamet ve Karahan, 2019, s. 1456). Biyoloji ve genetik bilimindeki gelişmeler ışığında, sanatın bu disiplinlerle oluşturduğu etkileşimin olanaklarını kullanan sanatçılar, alışlagelmiş sanat anlayışının dışında eserler yapmışlardır.

21. Yüzyıl, sanatın sınırsızlıklarını, sorgularını, eleştirilerini, kişisel dönüşümlerini, varlığın ya da yokluğun sebeplerini, etikliğini, nedenini, nasılını, bilimselliğini, mantığını, bağımsızlığını, özgürlüğünü ve daha birçok nosyonunu tek tek ya da hepsini birden irdelemektedir. Sanatın her disiplini bu yüzyılın getirilerinden nasibini almıştır. Plastik sanatlardan gösteri sanatlarına, analogdan dijitale, eski medyadan yeni medya sanatına, fotoğraftan sinemaya ve daha başka sanat disiplinlerinin içerik, anlayış ve yapım biçimi noktasında değişimlerinin söz konusu olduğu görülmektedir. Bilimsel ve teknolojik

gelişmeler sanatçılara sonsuz düzeyde yaratıcılık olanakları sunmaktadır. Araştırmanın temelini oluşturan ve yüzyıllar öncesine dayanan hayali canavarlar ya da yaratıklar bu yüzyılın sanat disiplinlerinde bilimin ışığında yeniden yorumlandıkları gibi farklı biçimde ve formda başka görüntülerde de ortaya çıkmışlardır. Sanat ve bilimlerin aynı noktada birleştiğini gösteren en belirgin sanat anlayışlarından birisi biyosanattır. Gelişmekte olan bu sanat pratiği;

Küresel zorlukların yaşandığı bu dönemde, biyo-sanat, sanatçı, bilim, halk ve biyolojik organizma ya da biyolojik kavram arasındaki ilişkileri içeren düşünce ve duyguları iletir (Melkozernov ve Sorensen, 2021, s.1313).

#### Biyosanat;

...geleneksel olarak ampirik yaşam bilimi araştırmalarının alanının dışında kaldığı görülen konuların ele alınmasına ve sorunsallaştırılmasına yardımcı olabilir (Kac, 2007, s. 39).

Bilim olgusu kendi kulvarında gelişimini sürdürürken bu gelişimin ekonomiye, kültüre, sanata, düşünce dünyasına yansımaları doğal olarak kültürel, sosyolojik ve felsefi anlayışlarının yeniden sorgulanmasına neden olmaktadır. İzleyicinin bilimle harmanlanmış eserlerle etkileşimi bir sürece girmesi eleştirel ve sorgulayıcı tavrını aktif hale getirebilmektedir. İlkçağlardan itibaren insan dışı, genetik farklılıklar gösteren yaratıklar defalarca betimlenmiş ve bu varlıklara insanlar tarafından yüklenen inanç ve korku gibi öğelerle toplumlarda genel anlamda kabul görmüşlerdir. Son yüzyılda çağdaş sanatın içine aldığı ve yeni arayışlarına kaynak sağladığı en önemli ve tartışmalı disiplin genetik ve biyoloji bilimidir. Bilimsel dinamiklerin sanat eserine müdahalesi yaşamın merkezinde olan insanın, bu kaotik uzamın bir parçasına dönüştüğünü, onun yaşam formlarının en değerlisi olma niteliğinin elinden alınması ve melez canlıların dünyasına dahil olmayı kabul etmesi ya da etik, inanç değerleriyle sorgulayarak reddetmesi mümkündür.

Biyoteknolojilerdeki gelişmelerin sonucunda koyun Dolly, Philip K. Dick'in Blade Runner (1982) android toplumunun öncüsü elektronik koyunu ve araştırma amacıyla yaratılmış, dünyanın ilk patentli hayvanı transgenik bir organizma olan OnkoFare gibi genetik oluşumlar üçüncü türün temsili oldular. Biyogenetik, hayvanların bilimsel deneyler için kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Birçok alanda kullanılan hayvanlar işkence görmekte ve yine çeşitli sektörler için üretken olacak nitelikte genetik olarak yeniden üretilmektedirler. Genetik biliminin kuşkusuz en önemli deneysel sonucu koyun Dolly'nin klonlanmasıdır. Canlıların çoğaltılabilir olması sadece biyoloji biliminin ilgisini çekmemiş aynı zamanda sanatsal alanda üretilen yapıtların geniş ve farklı yöntemlerle ortaya çıkmasına da neden olmuştur.

Geleneksel sanat yapılarını terk eden sanatçı, bilim adamlarıyla iş birliği içinde, biyolojinin araç ve tekniklerini kullanarak biyoteknolojideki temel etik ve politik konulara ilişkin farkındalığı artırmak amacıyla, yapılan çalışmalara halkın ulaşmasını mümkün kılabilmişlerdir. Biyosanat bağlamında yapılan çalışmalar, teoriden kopardığı bilimsel meseleleri, tartışmalı ve kışkırtıcı konuları gündeme getirerek, eleştirel bir tutum geliştirmesinde oldukça etkili olabilmektedir. Transgenik sanat ve genel olarak biyosanat biyolojik malzemelerin farklı seviyelerde manipülasyonu gerçekleştirerek (kişisel hücreler, proteinler, genler, nükleotidler) yeni hayatın fiili yaradılışına neden olmaktadır (Kac, 2007, s.12).

Sanatta canlı organizmaların kullanımı 20. yüzyıla dayanmaktadır. Hayvan ve bitkileri sanat metasına dönüştüren ve bu tavrın da ilk örneklerini sunan Edward Steichen'dan sonra canlı organizmalar sanata dahil olmaya başlamıştır. 1910'da Roland Dorgele bir eşeğin kuyruğuna bağladığı fırçayla üç resim

yapmıştır, 1938'de Paris'te açılan bir sergide Picasso kışkırtıcı olduğunu düşünerek geri çektiği Leo Malet mankeninin midesi olarak canlı balık bulunan bir akvaryum yapmayı planlamıştır. Aynı sergide Salvador Dalí'nin Yağmurlu Taksi adlı yerleştirmesinde, köpekbalığı kafası olan bir şoför, iki manken yolcu, arka koltukta etrafı marulla çevrili ve canlı salyangozlarla kaplı bir kadın yer almaktadır. Ekolojik sanat hareketleri 1960-1970'li yıllarda etkin olmuş, mikroorganizmalarla oluşturulan projeler sanat ve kirlilik, çevre sorunları gibi meselelere yeni fikirler sunmuştur. Bununla birlikte, Arcimboldo insan-bitki çalışmalarıyla, biyomorfik bir hayal gücünün benzersiz vizyonlarını gözler önüne sermektedir. Ayrıca 20. Yüzyılın ikinci yarısına kadar sanatçılar vücut sınırlarını sanata entegre etmişlerdir. Saint Hilare, Philosophie Anatomique kitabındaki çalışmalarında ise fantastik canavarlarla ilgili halk masallarını değil, fetüsün gelişimi esnasındaki kesintilerin önemli deformasyonlara yol açtığını göstererek bu durumun önemini vurgulamıştır (Kac, 2007, s.9).

Bir organizmadaki genlerin farklı bir organizmaya aktarılmasıyla yeni bir yaratma biçimini ifade eden transgenik, birçok sanatçıya organizmaların transgenik manipülasyonunu sanat yapısına dönüştürmesine kaynak olmuştur. Catts ve Zurr Symbiyotika laboratuvarında domuzdan aldıkları kök hücreyle canlı dokuya sahip domuz kanadı üretmişlerdir. Bu serginin amaçlarından birisi insanların biyoteknolojiden beklentilerinin fazla olduğunu göstermekti. Böylece izleyiciler galeriye geldiklerinde uçabilen domuzlar görmenin yerine küçük doku heykelleriyle karşılaşmışlardır (Catts ve Zurr, 2007, s. 127). Kavramsal sanatçı Orlan, bilimin ve kendi bedeninin sınırlarını zorlayarak sanat galerilerinde defalarca estetik ameliyatı olarak kendi vücudunu manipüle ediyor, yüzünü tarihsel ve efsanevi karakterlerin bileşik bir benzerine benzeyecek şekilde biçimlendiriyordu (Andrews, 2007, s. 128). Sanatçının kendi bedeni üzerindeki bu müdahaleleri bir güzellik unsuru olarak kabul edilmemenin ötesinde iğrenç ve tiksindiriciydi. Biyoteknoloji sanatı ve transgenik sanat insan veya hayvan mutasyonu, mükemmel insan ya da canavarların sirkülasyon programını savunarak ileri boyuta götürmektedir (Michaud, 2007, s.394). 1944 yılında modern çağın zirvesinde yayınlanan Schrödinger'in Hayat Nedir? adlı kitabı insanın negatif öjeniğini ve ölümün endüstrileşmesini ironik bir şekilde konu almaktaydı:

İkili sarmalın görselleştirilmesinden tüp bebeğe, birleşik fareden iki anneden doğan ve babası olmayan kemirgene kadar, insan üretimi melezlerin, klonların, mutantların, sentetiklerin ve transgeniklerin cesur yeni dünyasını ortaya çıkaran şey, tam da yaşamın ve süreçlerinin klasik bilimin atomizmi tarafından araçsallaştırılmasıdır (Kac, 2007, s. 9).

### 3. Sanatın tarihsel serüveni içerisinde Kuzu filminin incelenmesi

İzlandalı yönetmen Valdimar Jóhannsson'ın Kuzu filmi senaryosunun dramatik içeriğinin ve filmin neredeyse tamamına hâkim olan görsel manzaraların yönetmenin aynı zamanda görüntü yönetmeni ve efekt teknisyeni olması nedeniyle masalsı bir tablo gibi sunulmasını kaçınılmaz kılmıştır. *Kuzu* filminin özellikle giriş sekansında ve sonraki sahnelerde sisli ve belirsiz gri görüntüler, at sürüsü ve neredeyse filmin uzun sürecinde karşımıza çıkan köpek figürü, filme hâkim olan tekinsizliğin ve korkunun arkasına gizlendiği gizemli, dramatik ve belirsiz manzaralar, zaman zaman görülen düşler görsel anlamda filmi etkileyici kılmaktadır. Gerçek bir aile dramıyla gerçeküstü öğeler arasında bir bağ kurarak kurgulanan filmin kısa özeti şöyledir:

İzlanda'da insanlardan uzak, güneşin batmadığı, puslu ve sisli, gri renklerin baskın olduğu bir çiftlikte geçen filmde, çiftçi Maria ve eşi Ingva'nın sıradan hayatları konu alınmaktadır. Aralarında iletişim yokmuş ya da zıt karakterler gibi düşünülse de Maria ve Ingva birbirlerine benzemektedirler. Ortak bir acıyı yaşamış kahramanlar, çocukları Ada'yı kaybetmiştir. Maria ve Ingva'nın ettikleri toprakları ve

koyun sürüleri vardır. Baharın gelmesiyle birlikte koyunlar yavru lamaya başlamaktadır. Maria'nın doğurduğu bir koyunun yavrusunu annesinden alana kadar her şey sakin ve normal ilerlemektedir. Bu doğan kuzu karşısında şaşkınlık geçiren Maria ona bir bebek gibi bakmaya başlamıştır. Ingva'nın önce karısının bu durumuna herhangi bir karşılık vermemesinin ardından, o da bu kuzuya çocuğu gibi davranmaya başlamaktadır. İzleyicinin önce sıradan bir kuzu olarak düşündüğü bu hayvan aslında yarı insan yarı kuzu görünümündedir. Maria ve Ingva daha önce kaybettikleri kızlarının adı olan Ada ismini çoğunluğu insan olan bu kuzu melezi yaratığa verirler. Ingva'nın kardeşi Petur çiftliğe geldiğinde kardeşi ve Maria'nın bir kuzuya çocuk gibi davrandıklarına şahit olmaktadır. Onlara yaşadıkları durumun normal olmadığını ve çocuk olarak gördükleri yaratığın bir hayvan olduğunu söyler ama sonrasında Petur da Ada'yı kabullenir ve çiftlikten ayrılır. Ada ise kendisinin anne ve baba olarak gördüğü insanlardan farklı olduğunu farkındadır. Sonunda bilinmezden gelen koç başlı, insan gövdeli yaratık Ingva'yı öldürerek zorla Ada'yı kaçıtır. Maria ise kocasının ölümü ve Ada'nın kayboluşu karşısında şaşkın ve üzgündür.

Jóhannsson Lamb filmini üç bölümde ele almıştır. Filmin ilk sekansı ancak son sekansı izlendikten sonra anlamlı bir bütüne dönüşebilmektedir. Karlı, fırtınalı bir havada karşımıza çıkan at sürüsü ilk anda hayvan ayak sesi ve nefesi olarak düşündüğümüz birisi tarafından korkutulur. Dağılan at sürüsünün görüntüsünün ardından bu seslerin sahibi ışık yanan eve yönelir. Tekinsizlik ve bilinmezlik içinde yönetmenin kamerasını odakladığı bu evde de bir şeyler ama kötü şeyler olacağı fikri izleyicide uyanır. Korkan bir koyun sürüsü ve ekranın önüne yatan bir koyun görüntüsü karşısında anlamlı bağlantılar kurmakta zorlanır.

Filmin okunmasında bazı alt metinlerin olduğu belirtilebilir. İlk olarak dinsel motiflere dayandırılabilen filmin, özellikle bahsedilen giriş sahnelerinde bu tür vurgular belirgindir. Film, ancak tamamen izlendikten sonra bu varsayılan düşünce netleşebilmektedir. Dinsel simgeler, mitoloji ve bilimsel yaklaşımlar filmin algısı üzerinde sürekli bir değişim yaşatmaktadır. Bu bağlamda Lamb filminin din ve mitoloji nosyonları doğrultusunda yorumlanmaya açık bir yapısı vardır. Yönetmen senaryoyu halk hikayelerinden yola çıkarak kurguladığını bir röportajında şöyle ifade etmiştir:

İzlanda halk hikâyelerinden genellikle ilham aldığımı söyleyebilirim. Ancak spesifik bir hikâye ismi vermem (Jóhannsson, 2022).

İlk izlenimde Maria ve Ingva'nın bu yeni doğan kuzuya ölmüş çocuklarının varlığını yüklemesi teması hissedilmektedir. Bu süreçte kendilerine ait olmayan bir canlının kendi parçası gibi sahiplenme duygusuyla karşılaşılır. Annelik temasının vurgulandığı sahnelerde, kuzunun gerçek annesinin yavrusunu geri alma çabası, Maria'nın çocuk sahibi olamamasından daha güçlü duygu frekansları yaymaktadır. İnsanın doğaya iletmiş olduğu bu güç gösterisi karşısında ona her şeyi yapabileceğini vurgulanmaktadır. Maria'nın anne koyunu hunharca öldürmesi ve bu sahneye Ada'nın tanıklık etmesi oldukça etkileyicidir.

19. Yüzyıl ressamlarından August Friedrich Schenck'in "Acı" ve "Yetim, Auvergne'nin Anısı" adlı yapıtlarında işlediği tema Kuzu filminde Maria'nın Ada'nın annesini katlettiği sahnelere karşılık gelen bir görsellik sunmaktadır. "Acı" resminde ölen yavrusunun başında etrafını çeviren kargalara karşı yavrusunu koruyan koyunun annelik vasfıyla ve güçlü tavrıyla karşılaşmaktayız (Görsel 1). Sanatçının koyuna yüklediği insani nitelikler tablonun en etkileyici özelliğidir. Hüzünlü bir şekilde bakan koyun, yavrusunu kargalara vermeme kararıdır. Ancak çaresizliğini hissettiğimiz koyunun savunmasız bir anında kargaların yavrusuna saldıracağını hissetmekteyiz. Bu tasvirler filmde Ada'nın annesi olan koyunu yansıtır gibidir. Filmde bulunan koyuna antropomorfist nitelikler yüklenmiş ve koyunun ölene

kadar yavrusunu alma çabasını, yüzündeki duygusal ifadeleri, kararlılığının Maria'nın onu öldürmeden önceki ana kadar sürdürmüştür. Filmin (Görsel1) "Acı" tablosuyla görsel ve anlam bakımından büyük benzerlik gösterdiği sahnesi, Ada'nın biyolojik annesi tarafında ıssız bir yere kaçırdığı, Maria ve Ingva'nın kuzuyu anne koyundan öfkeyle alması görüntüsü (Görsel 2), ardından anne koyun Maria'nın silahı karşısında çaresiz bırakılarak, filmde her şeyin insanın tekelinde olduğu düşüncesi öne çıkarılmıştır.



**Görsel 1.** August Friedrich Schenck, "Angoisses-Aci"



**Görsel 2.** Kuzu, 37:16- 38:6



**Görsel 3.** August Friedrich Schenck, "Yetim, Auvergne'nin Anısı"

Friedrich'in (Görsel 3) "Yetim, Auvergne'nin Anısı" tablosu ise annesinden zorla alınan Ada'nın çaresizliğini ve masumiyetinin bir görseli niteliğindedir. Filmde Maria'nın koyunu öldürdüğü sahnedeki öfkeli ve cani olarak nitelendirebileceğimiz yüzü, koyunu sürükleyerek götürüp gömdükten sonraki ondan kurtulmanın verdiği rahatlık ve Ada'nın çaresizce bu insan ailesine boyun eğmesi tablonun temasıyla uyusmaktadır. Maria ve anne koyun arasında geçen bu sahneler izleyicinin annelik, merhamet ve insan gücünün sınırsızlığını ya da her şeyin merkezinde olma özelliğini yeniden düşünmeye yöneltilir.

Ada bir kuzu olarak dünyaya gelmiş gibi gösterilse de filmin ilerleyen karelerinde onun aslında koyun başlı insan gövdeli, bir kolu toynak diğeri ise insan kolu şeklinde olan melez bir varlık olduğu görülür. Filmin ortalarında bu yaratığın tam olarak görselleriyle karşılaştığımızda, izleyicide uyanan ilk tepki kuşkusuz değişkenlik göstermiştir. Ada'nın bir çocuk karakteri olma vasfını da belirtmek gerekmektedir. Masumiyeti, ürkekliği içerisinde kendisini sorgulayan bir kimlik gösteren bu varlık, belli ki görüntüsünün koyun olduğunun farkındadır. Merhametli, sevecen bir yaklaşımın ötesinde tikslenme ya da iğreti duyma gibi yaklaşımların izleyiciye göre değişmesi tartışılabilir. Ada karakteri çeşitli tartışmalara açık bir tür olarak seyirci karşısına çıkmaktadır. Bu yarı koyun bedeninin en önemli insani niteliklerini taşıdığı bölümü yani kafası koyundur. Alımlayıcı bu bağlamda çağın algılama biçimi göz önüne alındığında Ada'yı bir kuzu olarak nitelendirebilir ki filmin bir sahnesinde Ada'nın suya olan

yansımasına bakması onun da kendisini bu yönde sorguladığını düşündürmektedir. Bu algılama biçimi Ada'nın mitolojik bir varlık ya da dinsel bir figür olmaktan uzaklaştıracaktır. Bir hayvanın dünyaya getirdiği bir yavru yine hayvandır ya da öyle olmalıdır düşüncesine dayalı anlayışta, dünyaya gelen Ada toplum tarafından nasıl karşılanırdı? O bir koyundan doğan bir canavar mıydı? Bu soruların cevapları bireysel olarak değişkenlik gösterebilir. Filmdeyse Ada sadece konuşamamakta ve insani tepkileri verememektedir. “Şimdi, çok sıkça ifade edilmiş olduğu üzere insanı doğadan (hayvandan) ayıran en temel özelliklerden birisi bilinç olgusudur. Bu bilinç sayesinde ki inanç çevresindeki olguları, olayları algılamanın ötesinde ‘anlamlandırmakta’ ve hem değiştirmekte hem de kendisi de değişmektedir” (Bakır, 2008, s. 21-22). Açıklamalar doğrultusunda Ada'ya baktığımızda başının kuzu şeklinde olması onu insani bir özellik olan bilinç olgusundan yoksun bırakmamıştır. Babasıyla yaptığı yürüyüşte, Ingva'nın ona evin yolunu nasıl bulacağını anlatması karşısında tepkisini verdiğini ve anlatılanları onayladığını filmin bahsi geçen karesinde izlenmektedir. Bu niteliklerin dışında Ada annesiyle eğlenebilmekte, dans etmekte ve acıktığını konuşmadan da gösterebilmekte, utanma ve korkma gibi duygu durumlarını da yansıtabilmektedir. Ada karakterinin anatomik yapısı tam tersi bir anlayışta kurgulansaydı, yani başı insan olsaydı o da bu defa kendisini insan olarak görüp ifade edebilecek ve insansı niteliklerini rahat bir şekilde sunabilecekti fakat Ada doğaya ait bir canlıydı ve ondan zorla koparılmıştı. Bir insan tarafından büyütülmesi onu insana daha çok yaklaştırmıştır. Özetle ruhu insan olan bir çocuktur Ada.

Filmin sonunda ekrana giriş yapan güçlü bedeni ve öfkesiyle koç başlı, insan gövdeli yaratık doğanın temsili niteliğinde bir tavır sergilemektedir. Bu melez canlı Maria ve Ingva'nın doğadan zorla alarak normalleştirdikleri yaratığı bu çiftten ağır bedeller ödeterek geri almıştır. Ait olduğu yere götürülen Ada ise insan olan ailesini bırakmak istememektedir.

### **3.1. Filmdeki sembol ve örüntülerin ikonografisi.**

#### **3.1.1. Ada.**

*Kuzu* filminin en önemli kahramanı olan Ada'nın yaratılış süreci ve dünyaya gelmesi dinsel sembelleri akla getirmektedir. Son sekansta ekranda beliren koç insan melezi yaratığın, aslında filmin başında nefesin ve ayak sesinin sahibi olduğu görülmektedir. Uzakta görünen bir evin ışığına yönelen nefes ve ayak sesinin sahibinin, fırtına eşliğinde ilerlediğini ve bu yaratığın gözünden olayların izlediği bu sahnelerde pencereden dışarı bakan bir koyun tarafından beklendiği görülmektedir. Bu yaratığın ahıra girmesi ve koyunların korku dolu bakışları arasında bir koyuna odaklanılan görüntünün ardından, bu koyunun yere düşme sahnesi oldukça etkileyicidir. Barok döneminin görsel etkisinin görüldüğü filmde Francisco De Zurbaran'ın tanrının kuzusu anlamına gelen “Agnus Dei” tablosu (Görsel 5) ilk akıllara gelen görüntü olmaktadır. Tabloda yerde yatan kuzunun hareketi, resmin renk ve ışık etkisini filmin bu sahnesinde de görülmektedir (Görsel 4).





**Görsel 4.** Kuzu Filmi (4:28-4:34)

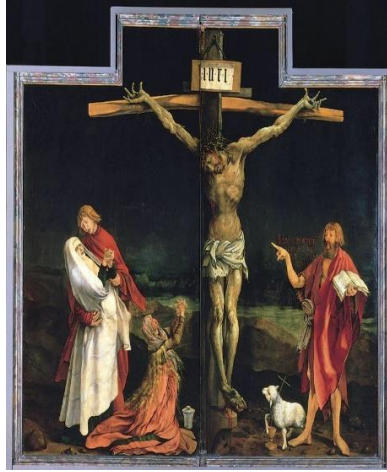


**Görsel 5.** Francisco de Zurbarán, "Agnus Dei"

Hristiyanlık dininin önemli bir temsili olan kuzunun, Lamb filminde de dinsel bir simgenin yansıması olduğu söyleyebilir. Çünkü nefes nefese yere yığılan koyunun canlandırıldığı bu karede aynı zamanda radyodan "Mutlu Noeller" anonsu etraftan duyulmaktadır. Yuhanna İncilin 'de geçen ve İsa için kullanılan isimlerden birisi olan "Tanrı'nın Kuzusu" ya da "Agnus Dei" İsa'nın günahsızlığının ve masumiyetinin temsili olarak kullanılır. İncil'de Yahya, İsa'yı görür ve şöyle der: "İşte, dünyanın günahını ortadan kaldıran Tanrı Kuzusu!" (Tunç, 2022, s. 223). Kutsal bu düşünce doğrultusunda başladığı düşünülen filmde bilinmeyen yaratığın Noel Gecesi bir mucizeyi başlattığı söylenebilir.

Hristiyanlık inancında kuzu hem İsa'yı temsil etmekte hem de çoban olarak nitelendirilen İsa'yı takip eden sürüyü sembolize etmektedir. Kuzu masumiyet, nezaket, sabır ve acı çekerken sabırlı olmanın simgesidir. Bu bağlamda çarpmıha gerilen İsa'nın bu durumu yaşaması günahlar için yaptığı bir fedakârlık olarak görülürken İsa kurban edilen bir kuzuya benzetilmektedir.

"Lekesiz kuzu" olarak da anılan İsa, insanların günahlarına "Kefaret" olarak kendini Allah'a feda etmiştir. İsa'nın feda edilmesi Allah'a sunulan son kurban olarak kabul edilmektedir (akt. Kaplan, 2017, s.133).



**Görsel 6.** Matthias Grunewald, “Çarmıha Gerilme”

Grünevald'ın Çarmıha Gerilme tasvirli sunak resmi sanat tarihi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Görsel 6). Ancak burada değinilecek nokta resimdeki kuzu tasviridir. Bu resimdeki kuzu simgesel olarak yine İsa'nın bir imgesidir. Orta Çağ'dan itibaren dinsel bir motif olarak kullanılan bu kuzu simgesi ön ayaklarından birisiyle haç tutmaktadır.



**Görsel 7.** Raphael, “Holy Family with the Lamb” **Görsel 8.** Leonardo Da Vinci, “Aziz Anna, Bakire ve Çocuk”

Kuzunun Hristiyanlık için önemli bir simge olduğunu Raphael ve Da Vinci'nin resimlerinde de görülür (Görsel 7-8). Resimlerde Meryem, Çocuk İsa ve kuzu birlikte betimlenmiştir. İsa ve kuzu imgeleri iki resimde de bir bütün olarak birbirlerinin ayrılmaz parçalarıymış gibi vurgulanmışlardır. Bu açıdan Kuzu filmi ele alındığında, Ada karakterini oluşturan varlık bir kuzu insan melezidir ve Noel gecesi bir mucize eseri dünyaya gelmektedir. Dünyaya geliş şekli ve ruhunun taşıdığı bedeni göz önüne alındığında Ada babasız dünyaya gelen İsa'nın mucizevi doğumuyla bağlantılanabilir. Tarihi süreç içinde birçok sanat yapıtında kuzuyla betimlenen İsa, Kuzu filminde insan ve kuzu birleşimi bir varlık olarak farklı bir boyuttan ele alınmıştır.

### 3.1.2. Kutsal aile.

Teolojik ve mitolojik bağlamda bir arketip olarak görülen kuzu sembolü filmde her iki düzlemde de yorumlanmıştır. Filmin birçok karesinde karşılaşılan Maria'nın kuzuyu yani Ada'yı kucakladığı ve beslediği sahneler, izleyiciye bu görüntülerin Meryem-İsa tasvirinin bir imgelemi olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda filmde karakterin isminin Maria olması belli ki tesadüf değildir. Dinsel açıdan kuzunun İsa gibi mucizevi bir biçimde dünyaya geldiği görülmektedir. Nasıl ki filmdeki kuzu İsa'yı temsil ediyorsa, Maria ve Ingva da kutsal ailenin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca Maria'nın kuzuyu ilahi bir tavırla sahiplenmesi, kendi doğurmasa da kuzunun doğumunu gerçekleştirerek o mucizeye kendi elleriyle tanık olması, filmin çoğu karesinde kutsal anların yeniden canlandırılması, barok ve rönesans dönemi resimlerinde ele alınan kutsal aile betimlemelerinin filmdeki sahnelerle benzerlikler göstermesi, filmin özünde olan dinsel temaların varlığını güçlendirmektedir.



**Görsel 9.** Francisco de Zurbarán, "Kutsal Aile"



**Görsel 10.** Kuzu Filmi (23:49-24:18)

Zurbarán, "Holly Family" tablosunda Meryem ve Yusuf'u sevgiyle bakan birer ebeveyn olarak gösterirken, bu sahne izleyiciye sıcak bir yakınlık hissettirmektedir (Görsel 9). Filmde ailenin tamamının bir arada olduğu bu sahnede Maria, kuzuyu sevgiyle kucagında tutarken Ingva uzaktan onları izlemektedir (Görsel 10). Ingva'nın onlardan uzakta durması ve herhangi bir karşılık vermemesi, izleyicide Ingva'nın bu durumu kabullenip kabullenmediği düşüncesini uyandırmaktadır. Ancak Ingva, İsa'nın dünyevi babası ve Meryem'in eşi olduğu kabul edilen Yusuf'un (akt. Bedir, 1998, s.126) bir temsili gibidir. Ingva Ada'ya içten sevgisi ve merhametiyle babalık yapmakta ve onun dünyaya geliş şeklini ya da varoluş biçimini sorgulamadan kabullenmektedir. Reni'nin "Yusuf ve İsa" tablosu (Görsel 11) ve *Kuzu* filminin 31:24. saniyesindeki Ingva ve Ada sahnesi arasındaki benzerlik dikkat çekicidir (Görsel 12). Filmde birçok kez ailenin Aday ile bir araya geldikleri mutlu ve sevgi dolu sahnelerle karşılaşmaktayız.

**Görsel 11.** Guido Reni, “Yusuf ve İsa”**Görsel 12.** *Kuzu* Filmi (31:11-31:23)

Babasız bir çocuğun sorgusuzca kabulünü sunan filmde Ingva'nın kardeşi Petur'un bu durumu yadırgamasıyla karşılaşmaktadır. Kuzu melezi bu yaratığı öldürmek için götüren Petur, bu yaratığın şefkatine ve masumiyetine boyun eğerek varlığını kabul etmiştir. İnanç bağlamında bakılırsa Petur isminin Latince karşılığının Petrus olduğunu söylenebilir. Hristiyanlık inancında Aziz Petrus olarak bilinen kişi İsa'nın on iki havarisindedir. Petrus İsa'yı inkâr etmiş ancak sonrasında İsa onun kendisine inanmasını sağlamış ve Petrus en önde gelen havarisi olmuştur. İsa'nın çarmıha gerilme anına kadar onun destekçisi olmuş ancak o andan sonra İsa'ya olan bağlılık yeminini tutmayarak oradan ayrılmıştır (Kutluay, 2017). Filmde Petur inananların yansıması olarak filmin kısa bir bölümünde ailenin yanına gelip sonrasında oradan ayrılmaktadır. Dinsel simgelerin filme yerleştirildiği diğer bir sahne ise Maria'nın Ada'ya papatyadan taç yapması ve onu Ada'nın başına şefkatle takması kutsal bir anın temsili niteliğindedir. Hristiyanlık inancında kanayan taç olarak betimlenen ve İsa'nın çarmıha gerilmeden önce başına takılan (Cherry, 2010), ürpertici gerçekliğe dönüşen bir tür işkence alegorisi olan bu sahne, filmde tam tersi bir düşünceye evrilerek sevginin ve huzurun yansıması olur.

### 3.1.3. Yarı insan yarı hayvan yaratıklar (Koç başlı insan).

Birçok kadim kültürde insan hayvan ya da farklı hayvanların karışımından oluşan yaratıklar defalarca tasvir edilmiştir. Bu yaratıkların her kültürde varlık bulma amacı çeşitlilik göstermektedir. Mitler içinde önemli bir yer tutan karışık yaratıklar tanrılar ve insanlar arasında, bazen tabiat olaylarının kişiselleştirilmesi ya da insanların korkularının bir göstergesi olarak varlık bulmaktadırlar (Temür, 2016, s. 2). Bu yaratıkların ortaya çıkış amaçlarını Temür şöyle ifade etmiştir: Tanrı fikrinin var olmasıyla insanlar arasında oluşan boşluğu doldurmak için ortaya çıkmış, bazen tanrıların emirlerini uygulamış, bazen de tanrıların işlevini yerine getirmiş, tanrıların, insanların veya kutsal mekânların koruyuculuğunu yapıp, insanlar ile ruhlar alemi arasında aracı olmuşlardır (Yiğitpaşa, 2015, s. 12).

*Kuzu* filminde de görülen insan hayvan melezi yaratıklar mitolojide adı geçen kimereleri göz önüne getirmektedir. Farklı canlı türlerinin bir bedende bulunduğu kimeralar ile sanat tarihi sürecinde ve farklı sanat yapılarında karşılaşmaktadır.

Mitolojide adı geçen kimera, tek bedende çok kimlikli bir yaratığın temsili keçi ve aslan karışımından oluşmuş bir canavardır. Bazı versiyonlarda bir keçi gövdesi üzerinde aslan başlı ve kuyruğu yılan olduğu öne sürülürken, biri keçi ve biri aslan olmak üzere iki başlı olduğu ve ateş püskürttüğü de söylenmektedir

(Grimal, 1986, s. 95). Gövdesi insan ve başı kurt görünümünde olan ve bu örnekler gibi pek çok kimerik canlı modeli de mitolojide yer almaktadır (Demirhan ve Demirbek, 2006, s. 54). Birden fazla türün bir bedende birleşmesiyle var olan bu mitolojik varlık, günümüzde genetik bir oluşumun adına da temel oluşturmuştur. Bilimsel anlamda kimerizm kavramının içeriği şöyle açıklanabilir: Genetik biliminde Kimerizm olarak adlandırılan bu durumda, iki farklı döllenmiş yumurta erken gelişim dönemlerinde birleşerek tek bir vücutta yer alırlar (Keskin ve Müdok, 2016, s. 1). Kimerik olarak dünyaya gelen bu canlılarda hem fiziksel hem de ruhsal farklılıklar görülebilmektedir. Kimera tanımlamaları doğrultusunda filmde yaratık olarak nitelendirilebilen melez karakterleri kimera olarak değerlendirmek mümkündür. Filmin en etkileyici görseli denilebilen son sahnede yönetmenin hayal gücünün bir ürünü olarak karşılaşılan kimera ve bu yaratığın şekillenmesinde sanat tarihi sürecindeki kimeraların ya da çağdaş sanattaki yansımaları arasında büyük benzerlikler olduğu görülebilmektedir.

*Kuzu* filminin sonunda ortaya çıkan ve yaşanan tüm olayların sebebini üstlenen, başlangıcın ve bitişin güçlü imgesi koç başlı insan gövdeli yaratık, ana merkezde yer almaktadır. Bu yaratık filmin sonunda güçlü, öfkeli ve ürkütücü bir bedenle kendisini göstermektedir. Efsane yaratık kimera çok güçlüdür ve neredeyse yok edilemezdir. Bunun sebebi bu mitolojik yaratığın kendi gücünün dışında birleştiği diğer varlığın gücüne de sahip olmasıdır (Nikbin, Talebian ve Mohyeddin, 2007, s.2). Filmin başlangıcında anlamlı bir bağ kurulamayan olayların sebebini, en önemlisi de Ada'nın babasının bu kimerik varlık olduğu anlaşılmaktadır. Filmde görsel anlamda sadece son sekansta ortaya çıkan yaratık, aniden filme dair düşünceleri ya da filmin üzerine oturtulan ikonların değişmesine neden olmaktadır. Filmin Hıristiyanlık inancı taşıyan sembolleri mitolojiyle yer değiştiriyor gibidir. Bu koç başlı yaratık filmin başlangıç sekansında görünmese de kurgulanan olaylardaki rolü gereği dinsel sembolere, düşünceleri yönlendirmektedir. Dinsel bağlamda bakıldığında bu melez yaratık, Ada'nın babası olma vasfından dolayı tanrı yerine koyulabilmektedir.

Filmin son sahnesinde yüzünü gösteren bu kimera merhamet, sevgi ya da masumiyet gibi iyi niyetli duyguları ortadan kaldırıp filme yüklediğimiz dinsel metaları yok ederek düşünceleri mitolojiye yönlendirmektedir. Hıristiyanlık inancından ayrıştığı ve doğanın temsili olarak yorumlanabildiğinde koç başlı yaratık, filmin sonunda insan yapımı bir silahla onun yavrusunu alan Ingva'yı öldürmektedir. İnsan her şeye sahip ve gücü her şeyin üstünde bir varlık olarak kendi kendisini nitelendirmektedir. Böylelikle insan merkezli bir bakış açısı sunan filmin sonunda doğanın üstünlüğü vurgulanmıştır. Doğanın sahip olduğu dengelerin insan eliyle bozulması ve ortaya çıkan sonuçların olumsuzluklarını yine insan ödemektedir. Filmde bu yaratık ya da doğa insandan daha güçlü olduğunu göstererek ondan zorla alınan parçasını bedelini ödeterek geri almaktadır.

Jóhannsson, filmi Hıristiyanlık itkisiyle başlatıp izleyiciyi bu doğrultuda düşündürdüğü anın ardından, dinsel anlayış bir anda boyut değiştirmektedir. Hıristiyanlıktan pagan inancına geçişin temsili imgesi ise koyunların tanrısı Pan'dır (Görsel 13). Mitolojide önemli bir yeri olan Pan'ın temel niteliklerinin bilinmesi filmde yer alan koç başlı yaratığın bu bağlamda yorumlanmasını daha gerçekçi kılabilir. Yarı insan yarı keçi olan bu yaratığın yüzü buruşuk ve altında iki tane boynuzu vardır. Vücudu kıllarla kaplı, bedeninin alt tarafı erkek keçi olan Pan'ın ayakları yarı toynaklıdır. Sivri bir çeneye sahip olan bu yaratık çok hızlı koşabilmekte ve kayalıklara rahat tırmanabilmektedir. Zevkine düşkün Pan, çalılıklar arasında uyumayı sever ve öğle saatlerinde rahatsız edilmekten hoşlanmaz. Ayrıca yoğun cinsel güce sahip olan, çok iyi saklanan Pan, perileri ve erkek çocukları izleyerek kovalamaktadır (Grimal, 1986, s. 334-335).

Koyun ve keçi çobanı olarak bilinen Pan aynı zamanda balıkçı, avcı, savaşçı, yolların ve bekçilerin tanrısı, kuşbaz, arı avcısı... gibi özelliklere de sahiptir (Boyana, 2005, s.167).





**Görsel 13.** Pan ve Çoban Daphnis



**Görsel 14.** *Kuzu* Filmi (1:35:17)

Pan'ın tarihi süreçteki tasviri ve kadim kültürlerde görülen yaratıklara yüklenen anlamlar doğrultusunda filmde kurgulanan hayali varlığın ne olduğu tartışılabilir. Filmdeki koç başlı yaratık tanrı ya da tanrının emirlerini yerine getiren tabiatın kendisi olarak nitelendirilebilir (Görsel 14). Koç başlı yaratık Pan'ın fiziksel niteliklerine benzerlik gösterse de karakterini oluşturan özellikleri daha çok yansıtmaktadır. Film boyunca bu aileyi izleyen, filme belirsiz bir gerilim ve huzursuzluk yaydığını varsaydığımız, öfkeli ve intikam duygusuna sahip bu yaratık Pan'ı yansıtmaktadır. Pan'ın mitolojideki tasvirleri, filmde bulunan koç başlı yaratığa, böyle bir varlık olduğu bakış açısı yüklemektedir. Ancak mitolojide tasvir edilen Pan'ın fiziksel nitelikleri filmde ele alınan bu yaratığın görsel tasviriyle tam olarak uyuşmamaktadır. Filmdeki kimeranın gövdesi insan, başı hayvan olarak betimlenmiştir. Bu yapısal niteliğinden baktığımız zaman Jóhannsson'nın yarattığı çağdaş heykел sanatçısı Piccinini'nin yaratıklarıyla benzerlik göstermektedir. Piccinini'nin 2002'de yapmış olduğu "Genç Aile" heykel düzenlemesindeki kimerik canlıların başları domuz benzeri olsa da alışılmış toynakları yerine büyük, insan benzeri elleri ve kolları vardır (Görsel 15). Film mitolojinin de dışına taşarak biyolojik bir dönüşümün ya da genetik bir yapı bozukluğunun niteliklerini sorgulatır gibidir.



**Görsel 15.** Patricia Piccinini, "Kindred"

Çağın bilimsel teknolojik gelişmelerinin yaşamı şekillendiren ve manipüle eden sanatın tavrıyla aynı çizgi doğrultusunda yol almasıyla var olan yeni ve yaratıcı düşünceler, farklı dinamiklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Disiplinlerarası ilişkiler bağlamında yeni anlam ve kavramların bir araya gelerek oluşturduğu bu dinamikler, sanatın yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Biyoloji ve genetik bilimini sanatla bir araya getiren biyosanat anlayışı doğrultusunda eserler veren Patrice Piccinini'nin yapıtları, transtürizm ve posthümanizm etkisindedir. Kullandığı malzemeler ve yaptığı heykellerle kuşkusuz günümüzün en tartışmalı ve düşündürücü sanatçılarından birisi olan Avusturyalı Piccinini hiperrealist, sürrealist heykeller ve enstalasyonlar düzenleyerek, çağdaş sanat aracılığıyla yeni bir türün varlığını ve bu varlığın bilimle, hayal gücüyle ilişkisini semptomatik olarak göstermiştir.

Piccinini'nin eserleri bağlamında *Kuzu* filmindeki yaratıklara bakıldığında zaman Jóhannsson'un filmdeki yaratıkları kendine ait kurgusal görüntüler sunmaktadır. Film teoloji ve mitolojiyle derinden beslenmesine rağmen yönetmenin çeşitli yerlere belirsiz bir şekilde yerleştirdiği simgelerden biyoloji ve genetik biliminin etkisi de hissedilmektedir. Filmde, Ada doğmadan önce geçen sahnede Maria mutfakta, temelinde siyasi bir içeriğin yanında genetik bir dönüşümü anlatan Mihail Bulgakov'un "Köpek Kalbi" kitabını okumaktadır. Bir süre sonra Maria mutfaktan ayrıldığında ve yönetmen kamerayı buraya odaklar. Bu sahnede buzdolabının kapağında, üzerinde soru işareti bulunan yarı insan yarı hayvan bir imgenin fotoğrafı belirmektedir.

Filmin temelinde bulunan, biyoloji biliminde ve sanat tarihinde kimera olarak adlandırılan Ada ve koç başlı yaratık mutant canlı niteliğinde de görülebilirler. Ada'nın babası olarak düşündüğümüz yaratık koç başına rağmen gövdesi tam bir insanı yansıtmaktadır. Ancak Ada'nın fiziksel özellikleri onun genlerinde bir değişim olduğunu göstermektedir çünkü Ada'nın tek kolu toynak biçimindedir. Bilimsel bir yaklaşım da sunan film, bu yaratıkların kurgusal bağlamda öznel tasarımlarla yapıldığını hem de bu doğrultuda sanat tarihinden beslendiğini söyleyebiliriz.

Biyoloji bilimi plastik sanatların anatomik çalışmalardan manzara resmine ve gerçeküstücülüğün biyomorfizmine kadar tarihsel olarak birçok önemli sanatçı için güçlü bir kaynak sağlamıştır. Biyolojik bilimlerin alanlarına ve bunların plastik sanatlara dahil edilmesine atıfta bulunan bir terim olarak ortaya çıkan Biyosanat, gelişen biyoteknolojilerin toplumdaki sosyal, etik ve kültürel değerleri nasıl değiştirdiği noktasında farkındalık oluşturma kapasitesidir (Anker, 2021, s.1389). Kimera kültürünü çağdaş bir yorumla ele alan önemli isimlerden birisi de Alexis Rockman'dır. Bu anlayış doğrultusunda çalışmalarını yürüten Amerikalı çağdaş sanatçı Alexis Rockman iklim değişikliği ve evrimin etkisiyle gelecekte değişen dünyanın manzaralarını resimlemiştir (Görsel 16).



**Görsel 16.** Alexis Rockman, “Biyosfer”

Alexis Rockman eserlerindeki kimeraları bilimsel deneylerin sonuçlarını sorgulama amacı için kullanmıştır (Anker ve Nelkin, 2004). Gamwell, Rockman’ın sanatının özünde yatan düşünceyi şöyle nitelendirmiştir:

“Alexis Rockman, izleyicileri gelecekte mutasyona uğramış canavarlar olabileceği konusunda uyararak için genetiği değiştirilmiş bitki ve hayvanlarla dolu renkli bir manzara çizdi” (Gamwell, 2003, s.817).

Bilimsel bir yönden film ele alındığında Rockman nasıl kimeraları bilimsel deneylerin sonuçlarını sorgulamak için kullandıysa, Jóhannsson’da kimeraları doğaya müdahale eden ve dengesini bozan insanı sorgulamak için kullanmıştır. Yönetmenin kimeraları kullanım amacı Piccinini’nin yaklaşımıyla da benzerlik göstermektedir. Piccinini insan ve doğa arasındaki ilişki sorununu, diğer türleri kendi ihtiyaçlarımız için kullanma hakkı ve etik sorunlarla ilgilenmiştir. Onun sanatında etik konular yer alır ama aynı zamanda önemli bir geçiş süreci olan, insandan insan-hayvan melezi dönüşümü betimler. İzleyiciye duyguları, tutkuları, düşünceleri ve eylemleri üzerinde düşünme ihtiyacı uyandırır ve mantığı zorlayan ve bozan bir şaşkınlık süreci yaşatır (Michna, 2021, s.151). Piccinini’nin sanat yaklaşımı doğrultusunda *Kuzu* filminde de insan doğa birlikteliği, etik, insandan insan-hayvan melezi dönüşüm betimlemelerine yer verilirken aynı zamanda özellikle Ada karakterine karşı değişkenlik içeren duygu durumları yüklenmiştir.

#### 4. Sonuç

*Kuzu* filmi din ve bilim ilişkisi arasında bir yere konumlandırılmış, izleyiciyi düşünmeye zorlayan kurgusal bir düzene sahiptir. Filmde insan gücünün vurgusu ve her varlığa sorgusuzca sahip olma yetisinin görülmesi ve doğanın döngüsünü bozan insanın bu yıkımı karşısında kendisinin daha çok zarar görmesini teoloji ve mitoloji arketipleriyle ele alınmıştır. Aydınlanma felsefesi her şeyin ölçüsü olan insanı, tüm varlıkların ve her şeyin merkezine koymuştur. Bu bakış açısına göre yaratılmış tüm varlıkların var olma amacı insana hizmet etmektir. Modern felsefenin kurucusu olan Descartes ise insanı tüm varlıklardan ayrı bir konumda tutarak, akli her şeyin üstünde bir yere yerleştirmiştir. Bu bağlamda bakıldığında hümanist bir eksenle Maria ve Ingva’nın merkeze yerleştirildiği filmde, onların hayvanlara ve doğaya hükmetme gücünün karşısında inancın ve aklın önemi sorgulanır. Maria’nın anne olamaması ve bu durum sahip olduğu koyunun yavrusunu alma hakkını ona vermiştir. İzleyicinin düşüncelerinde bir devinim oluşturan bu süreçte antropomorfist özelliklerin yüklendiği anne koyunun dramatik durumu, insan varlığının egomanyasını sert bir biçimde göstermektedir. Maria ve Ingva başka bir



canlının yavrusuna zorla sahip olarak onu kabullenmiş, yaşam sürecine dahil ederek olayları normalleştirmişlerdir. Filmin başlangıcından sonuna kadar din, bilim ve mitoloji olguları bir devinin içindedir. Dinsel bağlamda birçok metaforun yerleştirildiği filmde bir müddet sonra mitolojinin temsili varlıkların görülmesiyle düşünceler değişmektedir. Sona geldiğimizde ise filme doğa-insan ikilemi doğrultusunda bakıldığı zaman bilimsel temanın din ve mitlerin içerik ya da görsellerindeki ayrıntılarla harmanlanarak sunulduğunu anlaşılmaktadır. İnançla başlayan algılarımız, melez doğan kuzunun bedensel niteliklerini sorgularken değişmiş, bu yaratığa karşı sevecenlik, iğreti duyma gibi duygu biçimlerinin dışında onun neden bu şekilde doğmuş olabileceğini, Ada'yı bir hayvan olarak mı yoksa bir insan olarak mı kabullenileceği noktası tartışmaya açılmıştır. Filmde doğa-insan ve insan olmayan varlıkların kendi içerisindeki ilişkisini, üstünlüklerini var olma savaşını, doğanın tahrip edilmesi izlenmektedir.

Yönetmenin filmin bütününde izleyicinin aklını bulanıklaştırdığı asıl noktanın filmin konusunun bir dönüşüm anlatısı üzerine kurulu olmasıdır. Dünyaya koyundan doğan bir kuzu olarak geldiğini düşündüğümüz canlının büyük çoğunluğunun insana dönüşmüş olması, filmin sahnelerine yerleştirilmiş simgeler, İsa'nın biçim değiştirerek tekrar dünyaya gelmiş olma fikri ve doğadan gelen her canlının doğaya tekrar dönüşünü gösteren filmin son sahnesi din ve bilim arasındaki çelişkileri ve aralarındaki tutarsızlıkları sunar niteliktedir. İnsan türünün ya da herhangi bir canlının dönüşümünü kabullenmek veya yok etmek antroposen çağda temellenen bilimin bünyesindeki genetik ve biyoteknolojik gelişmelerin etik açısından sorgulanmasını da gündeme getirmektedir. Bu noktada sanat bilimin getirileri doğrultusunda geleneksel tavrının ötesine giderek organik bir yapı oluşturmuştur. Kuzu filminde yer alan tür farklılıklarının ya da melezlerin sorgulanması kadim kültürlerden modern avangart sanata kadar olan süreçte varlık bulmuştur. Kimeraların eski çağlardaki biçimi günümüzde sanatçıların bilimin getirileri doğrultusunda yarattıkları melez canlılarla defalarca yeniden bu yeni dünyaya uyanmışlardır. Posthümanist anlayış içinde olan sanatı Steve Baker şöyle ifade etmiştir: "Sanatçının bir filozof, sanatın da doğada felsefe olduğu" (akt. Azamet,2022, s. 319) anlayışı Piccinini, Rockman, Eduardo Kac gibi sanatçıların eserlerine yansımıştır. Piccinini'nin sanatsal evreninde çevre sorunları ve ileri teknolojik gelişmelerle ilgili güncel sorunlar yatmaktadır (Antonson, 2019). Rockman ise çalışmalarında canlılar üzerinde uygulanan deneylerin bilimsel sonuçlarını ve mutantlaşmalarını ele almıştır. Filmdeki kimeralarla ise yönetmen, doğa-insan ikilemini sorgulamıştır.

*Kuzu* filmi alıcının ilginç deneyimler yaşadığı, bilinmeyen, melez, tuhaf yaratıkların doğal olmayan biçimde kabullenildiği bir dünya sunmaktadır. Bu yaratıkların tasarımlarında hayal gücünün ötesinde yüzyıllar öncesinde defalarca tasvir edilmiş suretleri yatmaktadır. Film görsel gücünü belli ki İlk Çağ'dan başlayarak rönesans ve barok dönemlerin teolojik ve mitolojik içerikli eserlerinden almıştır. İnsan doğa arasındaki ilişki sorununun temelinde yatan üstün olma meselesindeki savaşı tabii ki doğa kazanmaktadır. Jóhannsson doğanın filmdeki konumunu şöyle açıklamıştır;

...en başından beri doğa filmde bir karakterdi. Doğa, hayatın güzelliğini temsil ediyor ama aynı zamanda biz insanlar için de bir tehdit. Bizden daha büyük ve kontrol edilemez. Biz insanlar şimdiye kadar tabiat anaya karşı alçakgönüllü olmayı öğrenmiş olmalıydık, o çok şey veriyor ama alıyor da. Ve ona saygı duymalıyız (Jóhannsson, 2022).

**Kaynakça**

- Andrews, L. B. (2007). *Art As a Public Policy Medium* (1 b.) E. Kac içinde, *Signs of Life Bioart and Beyond*. London: The MIT.
- Anker, S. (2021). Epistemic Practices in Bio Art. *AI & Society* volume, 36, s. 1389–1394.
- Anker, S., ve Nelkin, D. (2004). *The Molecular Gaze: Art in the Genetic Age* (1 b.) New York: Cold Spring Harbor Laboratory.
- Antonson, D. (2019). Embrace the Unknown: Patricia Piccinini and the Aesthetics of Care. Patricia Piccinini: <https://www.patriciapiccinini.net/a-essay.php?id=117>
- Azamet, A. (2022). Posthümanist Sanat Söylemi (1. baskı) S. Buran ve P. Kümbet (Dü) içinde, *Çokdisiplinli Çalışmalarda Posthümanizm* (s. 315-326). London.
- Azamet, A., ve Karahan, Ç. İ. (2019). 21. Yüzyılda Biyosanat. *İdil Dil ve Sanat Dergisi*, 8 (63), s. 1455-1462.
- Bakır, B. (2008). *Sinema ve Psikanaliz* (1 b.) İstanbul: Hayal Et.
- Bağış, H., ve Sağırkaya, H. (2001). Klonlama. *J Fac Vet Med*, s. 187-198.
- Bedir, A. (1998). Kuran ve İncillere Göre Hz. İsa'nın Var Olduğu İleri Sürülen Kardeşleri Meselesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(4), s. 124-131.
- Boyana, H. (2005). Arkadia Kökenli Keçi Tanrı Pan. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 24 (37), s. 167-193.
- Braidotti, R. (2014). *İnsan Sonrası* (4 b.) (Ö. Karakaş, Çev.) İstanbul: Kolektif.
- Catts, O., ve Zurr, I. (2007). *Semi-living art* (1 b.) E. Kac içinde, *Sings of Life and Bio Art Beyond* (s. 127). London: The MIT.
- Cherry, J. F. (2010). *The Holy Thorn Reliquary* (1. baskı) London: The British Museum.
- Ekici, Ö. K. (2012, Mayıs). *Bilim ve Teknik*. Türkiye'nin Dolly'si, İlk Klon Koyunumuz Oyalı. Tübitak.
- Erlingsson, G. S. (Dü.). (2022, August 19). LAMB victorious at the Edda Awards 2022. Ağustos 11, 2023 tarihinde Icelandic Film Centre: <https://www.icelandicfilmcentre.is/news/edda-awards-2022-lamb-won-12-eddas> adresinden alındı
- Demirhan, O., ve Demirbek, B. (2006). Çocuğunun Teyzesi Olmak Tetragamatik Kimerizm. *Bilim ve Teknik*, 54-57.
- Gamwell, L. (2003). Art After DNA The Double Helix Has Inspired Scientists and Artists Alike. *Science in Culture*, s. 817.
- Grimal, P. (1986). *A Conside Dictionary of Classical Mythology* (1 b.) (S. Kershaw, Dü.) England: Basil Blackwell .
- Hogland, M. B. (1999). *Hayatın Kökleri* (14 b.) (Ş. Güven, Çev.) İstanbul: Tübitak.
- Janning, W., ve Knust, E. (2008). *Genetik Allgemeine Genetik Molekulare Genetik Entwicklungsgenetik* (2 b.) New York: Georg Thieme Verlag.
- Jóhannsson, V. (2022). Valdimar Jóhannsson. (E. H. Akbayrak, Röportaj Yapan) <https://bluesyemre.com/2022/03/03/roportaj-valdimar-johannsson/>
- Jóhannsson, V. (2022). Valdimar Jóhannsson. (A. S. Kjærulff, Röportaj Yapan) <https://nordiksimit.org/2022/02/roportaj-valdimar-johannsson/> adresinden alındı
- Kac, E. (2007). Art That Looks You in the Eye: Hybrids, Clones, Mutants, Synthetics, and Transgenics. E. Kac, ve E. Kac (Dü.), *Sings of Life Bio Art and Beyond* (s. 1-29). London: The MIT.
- Kaplan, N. (2017). Resimli KutsalKkitap (Hıristiyan) El Yazmalarındaki Kurban Sahnelerine Genel Bakış. *Kadim Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), s. 125-137.
- Karakaya,H.(2020). *Genetik*. Samsun.

- Keskin, İ., ve Müdok, T. (2016). Bir Ben Var Benden İçeri; Kimerizm. *Ibni Sina Journal of Medical Sciences*, 2(1), 1-6.
- Kutluay, H. (2017, Ekim 6). Aziz Petrus Kimdir, Petrus Haçı Nedir? Makaleler: <https://www.makaleler.com/>
- Jóhannsson, V. (Yönetmen). (2021). Kuzu [Film]. Hrönn Kristinsdóttir.
- Melkozernov, A. N., ve Sorensen, V. (2021). What Drives Bio Art In The Twenty Frst Century? Sources of Innovations and Cultural Implications in Bio Art/Biodesign and Biotechnology. *AI & Society*, s. 1313-1321
- Michaud, Y. (2007). Art and Biotechnology (1 b.) Sings of Life E. Kac içinde, Bio Art and Beyond (s. 394). London: The MIT.
- Michna, N. A. (2021). More-than-human world? A Posthumanist Critique of Anthropocentrism in the Art of Olga Tokarczuk and Patricia Piccinini. *Technoetic Arts: A Journal of Speculative Research*, s. 145-158.
- Nikbin, B., Talebian, F., ve Mohyeddin, M. (2007). Chimerism a New Look. *Urology Journal*, 4(1), 1-9. <file:///C:/Users/derya/Downloads/146-Main%20Text-175-1-10-20090215.pdf>
- Temür, A. (2016). Yunan Sanatında Karışık Yaratıklar ve Kökenleri Işığında, Doğu Sanatları ile Batı Sanatları Arasındaki Etkileşimler. *Uluslararası Amisos Dergisi*, 1(1), s. 1-15.
- Teşken, F. (2006). Tıbbi Biyoloji ve Genetik (2 b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi.
- Tunç, İ. (2022). Kanonik İncillerde İsa ve Şeytan Diyaloğu: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. *Oksident*, 4(2), s. 207-232.
- Yiğitpaşa, D. (2015). Kitap Tanıtım. *Türk Eskiçağ Enstitüsü Haberler* (39), s. 12-13.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zankl, H. (1998). Genetik Von Der Vererbungslehre Zur Genmedizin. (1 b.) München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Wikipedi. (2022, Aralık 19). Kuzu (film, 2021). Ağustos 11, 2023 tarihinde Wikipedi Özgür Ansiklopedi: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuzu\\_\(film,\\_2021\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuzu_(film,_2021)) adresinden alındı

### Görsel kaynakça

Görsel 1 : August Friedrich Schenck "Angoisses-Acı."

[https://de.wikipedia.org/wiki/August\\_Friedrich\\_Schenck#/media/Datei:August\\_Friedrich\\_Albrecht\\_Schenck\\_-\\_Anguish\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/August_Friedrich_Schenck#/media/Datei:August_Friedrich_Albrecht_Schenck_-_Anguish_-_Google_Art_Project.jpg)

Erişim Tarihi: 01.06.2023, Saat: 20:08

Görsel 2: Valdimar Jóhannsson, *Kuzu* Filmi, Saat: 37:16- 38:6

Görsel 3: August Friedrich Schenck, "Yetim, Auvergne'nin Anısı."

[https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:L%27Orphelin\\_-\\_souvenir\\_d%27Auvergne.jpg](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:L%27Orphelin_-_souvenir_d%27Auvergne.jpg)

Erişim Tarihi : 01.06.2023, Saat : 20 :10

Görsel 4 : Valdimar Jóhannsson, *Kuzu* Filmi, Saat : 4:28-4:34

Görsel 5 : Francisco de Zurbarán, "Agnus Dei."

[https://en.wikipedia.org/wiki/Agnus\\_Dei\\_%28Zurbar%C3%A1n%29#/media/File:Francisco\\_de\\_Zurbar%C3%A1n\\_006.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Agnus_Dei_%28Zurbar%C3%A1n%29#/media/File:Francisco_de_Zurbar%C3%A1n_006.jpg)

Erişim Tarihi : 03.06.2023, Saat : 17:59

Görsel 6 : Matthias Grunewald, "Çarmıha Gerilme."

<https://tr.painting-planet.com/carmiha-gerilme-matteas-grunewald/>

Erişim Tarihi : 26.05.2023, Saat :15 :23

Görsel 7 : Raphael, “Holy Family with the Lamb.”

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Raphael\\_Holy\\_Family\\_with\\_the\\_Lamb.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Raphael_Holy_Family_with_the_Lamb.jpg)

Erişim Tarihi : 22.05.2023, Saat : 22 :57

Görsel 8 : Leonardo Da Vinci, “Aziz Anna ile Bakire ve Çocuk.”

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:La\\_Vierge,\\_l%27Enfant\\_J%C3%A9sus\\_et\\_sainte\\_Anne,\\_by\\_Leonardo\\_da\\_Vinci,\\_from\\_C2RMF.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:La_Vierge,_l%27Enfant_J%C3%A9sus_et_sainte_Anne,_by_Leonardo_da_Vinci,_from_C2RMF.jpg)

Erişim Tarihi : 29.05.2023, Saat : 23 :15

Görsel 9 : Francisco de Zurbarán, “Kutsal Aile.”

<https://www.mfab.hu/artworks/the-holy-family-2/>

Erişim Tarihi : 03.06.2023, Saat :18.30

Görsel 10 : Valdimar Jóhannsson, *Kuzu* Filmi, Saat : (23:49-24:18)

Görsel 11 : , Guido Reni, “Yusuf ve İsa.”

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Yusuf\\_\(Yeni\\_Ahit\)#/media/Dosya:Saint\\_Joseph\\_with\\_the\\_Infant\\_Jesus\\_by\\_Guido\\_Reni,\\_c\\_1635.jpg](https://tr.wikipedia.org/wiki/Yusuf_(Yeni_Ahit)#/media/Dosya:Saint_Joseph_with_the_Infant_Jesus_by_Guido_Reni,_c_1635.jpg)

Erişim Tarihi : 22.05.2023, Saat : 19 :45

Görsel 12 : Valdimar Jóhannsson, *Kuzu* Filmi, Saat : (31:11-31:23)

Görsel 13 : Pan ve Çoban Daphnis.

Syrinks[https://tr.wikipedia.org/wiki/Pan\\_\(mitoloji\)#/media/Dosya:Pan\\_Daphnis\\_Altemps\\_Inv8571.jpg](https://tr.wikipedia.org/wiki/Pan_(mitoloji)#/media/Dosya:Pan_Daphnis_Altemps_Inv8571.jpg)

Erişim Tarihi : 03.06.2023, Saat : 19.07

Görsel 14 : Valdimar Jóhannsson, *Kuzu* Filmi, Saat : (1:35:17)

Görsel 15 : Patricia Piccinini, “Kindred.”

<https://www.patriciapiccinini.net/a-show.php?id=2018-Tarrawarra>

Erişim Tarihi : 06.06.2023, Saat : 23 :37

Görsel 16 : Alexis Rockman, “Biyosfer.”

<https://alexisrockman.net/biosphere/>

Erişim Tarihi : 06.06.2023, Saat : 23 :5

## 54. Alternatif bir yayıncılık türü olarak kitlesel fonlamalı gazetecilik: Türkiye'deki örnekleri<sup>1</sup>

Hakan BAKAR<sup>2</sup>

Murad KARADUMAN<sup>3</sup>

**APA:** Bakar, H. & Karaduman, M. (2023). Alternatif bir yayıncılık türü olarak kitlesel fonlamalı gazetecilik: Türkiye'deki örnekleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 907-928. DOI: 10.29000/rumelide.1346237.

### Öz

Haber üretim süreçlerinin finanse edilmesinde ve kamusal yayıncılık anlayışının yeniden tesis edilmesinde önemli bir işleve sahip olan kitlesel fonlamalı gazetecilik, sağladığı fırsatlar nedeniyle tekelleşmiş ana akım medya kuruluşlarının karşısında alternatif olarak konumlandırılmaktadır. Gazeteciler için potansiyel okuyuculara ulaşmanın yollarından biri olan kitlesel fonlamalı gazeteciliğin Türkiye'de bağımsız bir yayıncılık anlayışı yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, çoğunlukla sosyal medya üzerinden habercilik yapan bağımsız ve patronsuz gazetecilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında gazetecilere "kitlesel fonlamalı gazetecilik", "alternatif medya", "okur/izleyici etkileşimi", "pandemi sürecinde habercilik", "ana akım medyanın durumu", "fon sağlayanların motivasyonu", "şeffaflık" ve "güven ilkesi" gibi konularda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak hazırlanmış çeşitli sorular sorulmuş ve kitlesel fonlamalı gazeteciliğin Türkiye'deki durumu, uygulanış biçimleri, sağladığı olanaklar ve taşıdığı risklerin neler olduğuna yönelik ipuçları elde edilmeye çalışılmıştır. Gazeteciler ile yapılan görüşmeler sonrasında kitlesel fonlamalı gazeteciliğin ana akım medya kuruluşları karşısında alternatif bir yayıncılık modeli oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Fikirlerin rahatça ifade edilmesi noktasında gazetecilere editöryal bağımsızlık sağlayan kitlesel fonlamalı gazetecilik, aynı zamanda kaygan bir zemine sahip olması nedeniyle bağımsız gazeteciler açısından birtakım riskler de barındırmaktadır. Sunduğu olanaklar, habercilik alanında çeşitliliğin artmasına katkısı ve demokratik katılımın sağlanması gibi olumlu yanlarıyla birlikte; ekonomik desteğin sürekliliğinin sağlanmasının güç olması, zaman zaman siyasi yakınlıkların bu destekler üzerinde belirleyici olması, sosyal medya ve canlı yayınların yankı odası haline gelmesi ve kadın gazetecilerin maruz kaldığı dijital şiddet gibi nedenler, okur destekli kitlesel fonlamalı gazeteciliğin sorunları olarak ortaya konulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Alternatif medya, kitlesel fonlamalı gazetecilik, kamusal yayıncılık, patronsuz gazetecilik, okur motivasyonu

<sup>1</sup> Bu çalışma, "Alternatif bir yayıncılık türü olarak kitlesel fonlamalı gazetecilik: Türkiye'deki örnekleri" başlıklı doktora tezinin bir kısmına dayanılarak türetilmiştir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Iğdır Üniversitesi, Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü (Iğdır, Türkiye), hakan.bakar@igdir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6861-4525 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346237]

<sup>3</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü (Antalya, Türkiye), m.karaduman@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6700-8547

## Crowdfunding journalism as an alternative type of broadcasting: examples in Turkey

### Abstract

Crowdfunding journalism, which has an important function in financing news production processes, is positioned as an alternative to monopolized mainstream media outlets due to the opportunities it provides. The aim of this study is to find out whether crowdfunding journalism has created an independent publishing approach in Turkey. As the study group, in-depth interviews were conducted with independent and unpatronized journalists who mostly report on social media. Within the scope of the study, journalists were asked various questions prepared in accordance with the semi-structured interview technique on topics such as "crowdfunding journalism", "alternative media", "reader/audience interaction", "journalism during the pandemic", "the situation of mainstream media", "motivation of funders", "transparency" and "principle of trust". After the interviews with journalists, it was concluded that crowdfunding journalism creates an alternative publishing model against mainstream media outlets. While crowdfunding journalism provides journalists with editorial independence to express their thoughts in free way, it also poses certain risks for independent journalists due to its slippery slope. Along with its positive aspects such as the opportunities it offers, its contribution to increasing diversity in the field of journalism and ensuring democratic participation; the reasons such as the difficulty of ensuring the continuity of economic support, the fact that political affinities are decisive on these supports from time to time, the social media and live broadcasts becoming echo chambers, and the digital violence that women journalists are exposed to have been put forward as the problems of reader-supported crowdfunded journalism.

**Keywords:** Alternative media, crowdfunding journalism, public broadcasting, bossless journalism, reader motivation

### Giriş

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren yaygınlık kazanmaya başlayan ve akademik çevrelerce üzerine sıkça tartışılan bir kavram haline gelen küreselleşme; ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel alanları şekillendiren bir fenomen olarak karşımızda durmaktadır. Toplumun enformasyon ihtiyacını karşılamada büyük bir öneme sahip olan medya da küreselleşmenin yarattığı değişim dalgasından etkilenen alanlardan bir tanesi konumundadır. Küreselleşmeye eşlik eden özelleştirme ve deregülasyon politikalarının bir sonucu olarak kamusal yayıncılık anlayışından önemli ölçüde uzaklaşan medya, bugün gelinen noktada büyük sermaye gruplarının kontrolü altında ve mevcut piyasa sistemine hizmet eden ticari bir yayıncılık anlayışını benimsemiştir.

Meseleye Türk medyası özelinde bakıldığında ise 1990'lı yıllardan itibaren basın dışı sermaye gruplarının bu alanda hâkimiyet kurmaya çalıştıklarını söylemek mümkündür. Bu yıllara kadar gazeteci kökenli ailelerin kontrolünde olan medya, zamanla patron tarafından yönetilen ve sermayenin egemen olduğu bir sektör konumuna gelmiştir (Bulunmaz, 2011, s. 238). Türk medyası açısından yeni bir döneme girildiğini gösteren bu durum, beraberinde ciddi sorunların yaşanmasına ve kamusal sorumluluğu bulunan medya organlarının işlevlerini yerine getirememesine zemin hazırlamıştır. Düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanması, patronların siyasilerle kurdukları yakın ilişkiler, taraflı yayıncılık, gazetecilerin sendikasılaştırılması ve magazinleşme gibi sorunlar mesleğin içinin boşaltılmasına ve dolayısıyla gazeteciliğe duyulan güvenin sarsılmasına neden olmuştur. Tekelleşmenin

yarattığı sorunlardan doğrudan etkilenen kesimlerden biri de hiç şüphe yok ki medya mensupları olmuştur. Sendikal haklarını bir bir kaybeden gazeteciler, ekonomik ve siyasi baskılar sonucu ya işsizliğe mahkûm edilmiş ya da kapitalist kitle medyasının benimsediği hâkim değerleri içselleştirmek zorunda bırakılmıştır.

Bugün, ana akım medya olarak da nitelendirilen merkez medyanın dışında kalan gazetecilerin özellikle yeni iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte alternatif medyaya yöneldikleri ve habercilik faaliyetlerini bu mecralarda sürdürmeye çalıştıkları yeni bir döneme girilmiştir. Geleneksel medyanın haberi sınırlandıran yapısının aksine çevrimiçi ve etkileşimli bir haber medyasının hâkim olduğu bu dönemde, gazeteciler açısından da yeni iş modellerine yönelik bir arayışın olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim yazılı basındaki satış ve reklam gelirlerinin düşmesi, medyadaki işten çıkarmalar sonrası haber merkezlerinin küçülmesi ve çevrimiçi gazetecilikteki ödeme duvarları gibi sorunlar serbest çalışan gazetecilerin sayısını arttırmakta ve haber üretim süreçlerindeki maliyetlerin karşılanabilmesi için yeni gelir kaynakları araştırılmaktadır (Çetinkaya, 2020, s. 88).

Medyadaki mülkiyet ve sahiplik yapısının gazeteciler ve gazetecilik mesleği üzerinde yarattığı tahribat tartışılabilir; günümüzde gazeteciliğin yaşadığı krizlerin çözüme kavuşturulması noktasında çoğulculuğu esas alan birçok yeni habercilik modeli inşa edilmeye çalışılmaktadır. Bu modellerden biri olan kitlesel fonlamalı gazetecilik, tek sesli medya yapısının karşısında çok sesli ve kamunun haber alma hakkını savunan bir anlayışla hareket etmektedir. Bağımsız ve patronsuz çalışan gazetecilerin yöneldiği bir alan olarak kitlesel fonlamalı gazetecilik; kamuoyunda fon tartışmaları ekseninde, akademik çevrelerde ise sağladığı olanaklar ve taşıdığı riskler bağlamında ele alınmaktadır.

Literatürde kitlesel fonlamalı gazeteciliğin konu edildiği bazı akademik çalışmalar bulunmaktadır. Yıldız (2018), tarafından yapılan çalışmada, bağımsız gazetecilerin kitlesel fonlamalı gazetecilik yoluyla ekonomik olarak sürdürülebilir bir model inşa edip etmedikleri tartışılmaktadır. Yeni medyanın olanaklarını kullanarak habercilik faaliyetlerini bu platformlar üzerinden sürdüren Ünsal Ünlü, Şükrü Küçükşahin ve Gökhan Özbek'in görüşlerine yer verilen çalışmada, okur destekli kitlesel fonlamalı gazeteciliğin editöryal bağımsızlığa katkıda bulunduğu, gazeteciler üzerindeki patron baskısını ortadan kaldırdığı ve okurlarla doğrudan etkileşim kurma olanağı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca kitlesel fonlamalı gazeteciliğin zorluklarının da tartışıldığı çalışmada, gazetecilerin ekonomik olarak sürdürülebilir bir gelir elde edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine Demir (2020), tarafından yapılan bir diğer çalışmada, kitlesel fonlama sistemini başarılı bir şekilde uygulayan gazetecilik platformları incelenmiştir. Çalışmada T24, Medyascope ve 140journos'un kurucuları ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve serbest çalışan bağımsız gazetecilerin Patreon hesaplarındaki çağrı metinleri veri olarak kabul edilmiştir. Çalışma sonucunda kitlesel fonlamalı dijital gazeteciliğin bağımsız gazetecilik için önemli fırsatlar sağladığı; sadece finansman bulma anlamında değil topluluk oluşturma konusunda da işlevsel bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışma ise Çetinkaya (2020), tarafından yapılmıştır. Betimleyici bir çalışma olarak kitlesel fonlamalı gazeteciliğin dünyada ve Türkiye'deki örneklerini inceleyen araştırmacı, gazetecilik ekosisteminde kitlesel fonlamalı gazeteciliğin nasıl bir rol oynadığını, sağladığı olanakları ve sınırlılıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonunda kitlesel fonlamalı gazetecilikle birlikte eşik bekliliği kavramının ortadan kalktığı, okurların haber üretim süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olduğu ve kitlesel fonlama platformlarının çok sesliliğe katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Medyanın sermaye ile bütünleşmesinin bir sonucu olarak kendisine atfedilen kamu yararı ve dördüncü güç gibi nosyonlardan önemli ölçüde uzaklaştığı bir medya ortamında, kitlesel fonlamalı gazeteciliğin kamu yararı açısından bir alternatif yaratıp yaratmadığının tartışıldığı bir başka çalışma da Taylan (2019) tarafından yapılmıştır. İngiliz The Guardian gazetesi

örneği üzerinden yola çıkan araştırmacı, çalışmanın sonucunda okur kitlesel fonlamalı gazetecilik sayesinde kamusal yayıncılık anlayışının yeniden tesis edilebileceğini ve okurla bütünleşmenin gazeteciliğin geleceği açısından önem arz ettiğini belirtmektedir. Bu çalışmada ise ana akım medya karşısındaki konumu tartışılan okur destekli patransuz gazeteciliğin Türkiye’de bağımsız bir yayıncılık anlayışı yaratıp yaratmadığı sorgulanmaktadır.

Çalışma kapsamında ilk olarak kitlesel fonlama ve kitlesel fonlamalı gazetecilik kavramına odaklanılmakta, ardından kitlesel fonlamalı gazeteciliğin kamu yararı açısından nasıl bir işleve sahip olduğu tartışılmaktadır. Çalışmanın araştırma kısmında ise haber üretim süreçlerini kitlelerin desteğiyle finanse eden patransuz gazetecilerle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Öte yandan bu çalışma, alanda yapılan çalışmaların sayıca yetersiz olması ve başvurulacak kaynak kitapların sınırlı olması nedeniyle kitlesel fonlamalı gazeteciliğin Türkiye’deki güncel durumu, uygulanış biçimleri, sağladığı avantajlar ve taşıdığı risklerin neler olduğuna yönelik sorulara cevap sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

### **Kitlesel fonlama (crowdfunding) kavramı**

Kitlesel fonlama kavramı en temel anlamıyla, bir projenin fikir aşamasından çıkıp kitlelerin maddi desteğiyle hayata geçirilmesi olarak tanımlanabilir. Yaratıcı bir fikir, proje veya konunun internet üzerinden kitlelere sunulması ve kalabalık kitlelerden finansal destek alınması kitlesel fonlamanın temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Günümüzde oldukça popüler olan bu finansman yöntemi, özellikle internet teknolojisinin de gelişmesiyle birlikte ABD başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde yaygınlaşmaya başlamış, ve imece usulü bir yardımlaşma biçimi olarak bugünün alternatif gelir modelleri arasında gösterilmeye başlanmıştır.

Literatürde kitlesel fonlama ile ilgili birbirinden farklı tanımlamaların yapıldığını görmek mümkün olsa da temelde bu kavramın çıkış noktasını “outsourcing” ve “crowdsourcing” kavramları oluşturmaktadır. Çoğunlukla tanımlanmamış, ve muğlak bir grubu ifade eden “crowd” ile dış bir kaynağa vurgu yapan “outsourcing” kelimelerinin birleşmesiyle karşımıza, “crowdsourcing” yani kitlesel kaynak/kitle kaynak ifadeleri çıkmaktadır (Yeğen, 2015, s. 90). Bu yönüyle bakıldığında kitlelerin desteğinin de alınmasıyla ortak bir değer üretilmesi olarak okunabilen crowdsourcing, kalabalıkların gücünü arkasına almakta ve internet teknolojisinin de nimetleriyle oldukça geniş alana yayılmaktadır. İnternet olgusunun bir tür agora olduğu düşünüldüğünde, zaman ve mekan gözetmeksizin kitlelere ulaşmak günümüzde son derece kolaylaşmakta; kalabalık kitleler ise fikirlerin, değerlerin ve projelerin bir parçası haline gelmektedir.

Kitlesel fonlama (crowdfunding) ise kitle kaynak sürecinin bir parçası olarak yine kolektiviteye vurgu yapmaktadır. Yaratıcı bir fikri olan fakat finansman bulmakta zorluk yaşayanlar için oldukça elverişli bir yöntem olan kitlesel fonlamayı Imrek ve Kartal (2019, s. 4) arkadaşlar, aile bireyleri ve bireysel yatırımcıların ortak cabalarıyla internet üzerinden girişilen bir sermaye bulma yöntemi olarak tanımlarken Taylan (2019:125), bu kavramı kitlesel kaynak uygulamalarının bir alt türü olarak görmekte ve bir proje veya girişimin kalabalık bir grup tarafından finanse edilmesi olarak açıklamaktadır. Ünsal (2017, s. 21), bir proje veya girişimin bir grup insan tarafından internet aracılığıyla finanse edildiği bir ortaklık yapısından bahsederken İşler (2014, s. 50), kitlesel fonlamayı girişimciler açısından kamuya açık bir çağrı mekanizması olarak görmektedir. Bu açıdan yapılan tanımlamalara bakıldığında, kitlelerin gücüne ve desteğine vurgu yapan kitlesel fonlama kavramı, alternatif bir finansman kaynağı olması bakımından belki de günümüzün en iyi yardımlaşma/dayanışma örneklerinden birini oluşturmaktadır.



Kitlesel Fonlama sistemi her ne kadar yeni bir finansal ekosistem olarak görölse de aslında kökenleri 1700'li yıllara dayanmaktadır. Ne var ki bugün gelinen noktada büyük bir ivme yakalayan kitlesel fonlama, özellikle internetin ve yeni medyanın olanaklarını kullanarak gelişim aşamalarını büyük ölçüde tamamlamış gözükmektedir. Bunda Web 2.0'la birlikte gelen kullanıcı etkileşimi ve bireylerin salt tüketici olmaktan çıkıp üretici pozisyonuna evrilmesinin payı da oldukça büyüktür. Bugün bin beş yüz civarı kitlesel fonlama platformuyla (Imrek ve Kartal, 2019, s. 6) çok sayıda proje dünya üzerinde milyonlarca kullanıcıya sunulmakta ve yaratıcı projeler kısa zamanda hedefledikleri rakamlara ulaşmaktadır.

### **Kitlesel fonlamalı gazetecilik (Crowdfunding journalism)**

İnternetin katılımcılığı sağlayan yapısı, enformasyona erişim noktasında kullanıcılara büyük kolaylıklar sağlarken aynı zamanda bilgi paylaşımı, borç verme ve kalacak yer bulma konularında da geleneksel aktiviteleri önemli oranda değişikliğe uğratmıştır. Bugün, bu faaliyetlerin tamamını Wikipedia, Kiva.org ve Couchsurfing.org gibi online web siteleri sağlamaktadır. Bu tür girişimlere benzer bir aktivite de kitle fonlama olarak karşımıza çıkmaktadır. Girişimciler ve yatırımcıları, finansal ve finansal olmayan modeller aracılığıyla bir araya getiren kitle fonlama; yaratıcı projeler, müzik besteleri, filmler, yeni cihazlar veya sanatla ilgili projelerin kalabalık kitlelere sunulması ve bu kitlelerden küçük fonlar toplanması şeklinde ifade edilmektedir (Jian ve Shin, 2017, s. 314). Yeni bir iş modeli olarak görülen kitlesel fonlama, gazetecilik ve haber üretiminin fonlanması noktasında da önemli bir finansman kaynağı olarak görülmektedir (Nevill, 2014; Hunter, 2016; Jian ve Shin, 2017; Jian ve Usher, 2014; Saka, 2017; Yıldız, 2018; Bulut ve Karlıdağ, 2015). Özellikle medyada yaşanan tekelleşmeler, gazetecilerin baskı altında tutulması ve düşünce özgürlüğünün kısıtlanması (Yıldız, 2018, s. 67-68) gibi haber medyasını geriye götüren nedenlerden dolayı kitlesel fonlamalı gazeteciliğin ortaya çıktığı söylenebilir.

Bireysel gazeteciler için kitle fonlama, potansiyel okuyuculara ulaşmanın en iyi yollarından biridir. Bu çevrimiçi modelde serbest gazeteciler, kurumsal firmaların veya medya kuruluşlarının desteğine ihtiyaç duymazlar. Okuyucularla doğrudan bağlantı kurulmasına olanak sağlayan kitle fonlama, aynı zamanda kaynakların kıt olduğu bir finansal ortamda gazetecilerin ekonomik olarak desteklenmesinde de bir aracı rolü üstlenmektedir (Hunter, 2016, s. 218-219). Gazeteciler ve okuyucular arasında bir tür işbirliğine dayanan bu gazetecilik türünde, her iki taraf için de herhangi bir baskı unsurunun olmaması, tarafsız ve nesnel haberciliğin mümkün olduğuna duyulan inanç gibi nedenler kitle fonlu gazeteciliği bir adım öne çıkarmaktadır.

Kitle fonlamalı gazeteciliği iki sebepten dolayı anlamlı bir iş modeli olarak gören Jian ve Shin (2017, s. 316), ilk olarak sıradan insanlar tarafından toplanan küçük miktarların halk tarafından fonlanmasına dayandığı için gazetecilerin üzerindeki reklamcı baskısının ortadan kalktığını ve böylelikle kamu yararı taşıyan haberlerin üretilmesinin kolaylaştığını belirtmektedirler. İkinci olarak da kitle fonlu gazeteciliğin diğer gazetecilik türlerinden farklı olması nedeniyle bağışçıların, haberi üreten kuruluşları değil bireysel hikâyeleri fonladıklarını vurgulamaktadırlar.

Okuyucuların okumaya değer buldukları içerikleri/haberleri finanse ettikleri kitle fonlamalı gazetecilik (crowdfunding-journalism) ve kitle kaynak (crowdsourcing) uygulamaları arasında çeşitli benzerlikler olsa da kitlesel fonlamalı gazetecilik esasında önemli bir farklılığa gönderme yapmaktadır. Kitle kaynak durumunda kullanıcılar hem üreten hem de tüketen "üretüketici" (prosumer) konumunda yer almakta ve ücretsiz olarak ortak bir değer üretmektedirler. Oysa kitle fonlu gazetecilikte içeriğe yapılan maddi katkı, kullanıcıları enformasyonun pasif alıcıları yerine aktif tüketicileri haline getirmektedir ki bu da

aynı zamanda Elihu Katz'ın Kullanımlar ve Doyumlar yaklaşımına işaret etmektedir. Bir başka deyişle kitle fonlamalı gazetecilik, Kullanımlar ve Doyumlar yaklaşımının uygulaması durumundadır (Jian ve Usher, 2014'ten akt. Bulut ve Karlıdağ, 2015, s. 22).

Öte yandan sadece bağımsız gazeteciler için değil aynı zamanda çevrimiçi haber siteleri için de bir tür alternatif olarak değerlendirilen kitlesel fonlama, medyada yaşanan finansal ve siyasi krizlerin çözüme kavuşturulması noktasında bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okuyucular, gazeteciler ve haber kuruluşlarını kitle fonlaması yöntemiyle bir araya getiren Spot.us, günümüzde kitle fonlamalı gazeteciliğin en iyi uygulandığı internet tabanlı haber sitelerinden bir tanesi durumundadır (Jian ve Usher, 2014, s. 156). Kitle fonlamalı gazeteciliğin araştırmacı gazetecilik için son derece önemli olduğunun altını çizen (Carvajal vd., 2012, s. 643), Spot.us'un, yalnızca gazetecilere yönelik kurulan Youcommnews.com (Avustralya), Ajudeumreporter (Brezilya), Gojournalism.ca (Kanada), Jaimelinfo.fr (Fransa), Spotus.it (İtalya), Spot.us (Amerika Birleşik Devletleri), Emphas.is (Amerika Birleşik Devletleri), Panenka.org (İspanya) gibi haber siteleri için ilham kaynağı olduğunu ve Spot.us'un kurucusu David Cohn'un ise kitlesel fonlamalı gazetecilikte çığır açtığını belirtmektedirler.

Okuyuculardan aldıkları fonlarla habercilik faaliyetlerini sürdüren söz konusu haber sitelerinin yanı sıra sanatçılar, tasarımcılar, müzisyenler, girişimciler ve gazeteciler gibi pek çok içerik oluşturucu tarafından kullanılan kitlesel fonlama platformlarında da gazetecilik projelerinin fonlandığını görmek mümkündür. Bu platformların başında ise Kickstarter, Sponsume, Rockethub ve Indiegogo gibi kitlesel fonlama girişimleri gelmektedir (Carvajal, 2012, s. 643). Nitekim 2018 yılında Kickstarter'da deyim yerindeyse bir gazetecilik patlaması yaşanmış, ve rekor sayıda gazetecilik projesi bu platformda bağışçılarla buluşturulmuştur. Bu durumun sebepleri arasında da medya sahipliğinin getirmiş olduğu sınırlılıklar, patronaj baskısı ve gazeteciler arasında yaşanan çıkar çatışmalarının etkili olduğu ifade edilmiştir (Sabancı, 2018).

Kitlesel fonlamalı gazeteciliğin Türkiye'deki uygulanış biçimlerine bakıldığında ise bazı çevrimiçi gazeteler ve bağımsız gazetecilerin okur destekli kitlesel fonlamaya yöneldikleri görülmektedir. Günümüzde, kitlesel fonlama kampanyaları düzenleyen çevrimiçi gazeteler olduğu gibi bağımsız ve patronsuz gazetecilerin bir kitlesel fonlama platformu olan Patreon üzerinden habercilik faaliyetlerini devam ettirdiği bir süreç yaşanmaktadır. Çetinkaya'ya göre bir çevrimiçi gazetenin yayın hayatına başlayabilmesi için gerek teknik alt yapı ve ekipmanları karşılamak amacıyla kitlesel fonlama kampanyası düzenlenebileceği gibi herhangi bir konunun araştırılması için gerekli olan parayı toplamak amacıyla da kampanya başlatılabilir (2020, s. 104).

Türkiye'de gazetecilik alanında kitlesel fonlama projeleri sayıca az olsa da yaptıkları kampanyalar veya projelerle başarı elde eden çevrimiçi gazeteler ve bağımsız gazetecilerin olduğunu söylemek mümkündür. T24'ün Okur Fonu Kampanyası, 140journos isimli yurttaş gazeteciliği platformunun düzenlediği kitlesel fonlama kampanyaları, gazeteci Ruşen Çakır'ın sahibi olduğu Medyascope adlı video haber sitesi, bağımsız bir yayın organı olan Çapul TV, alternatif bir mecra olarak Açık Radyo, YouTube üzerinden bağımsız habercilik yapan Cüneyt Özdemir ve Ünsal Ünlü gibi gazetecilerin Patreon platformu aracılığıyla çeşitli kampanyalar düzenlemesi (Demir, 2019, s. 52; Saka, 2017, s. 18), başarılı kitlesel fonlamalı uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu isimlerin yanı sıra Canan Kaya, Murat Aksoy, Murat Yetkin, Özlem Gürses, İpek Yezdani, Nevşin Mengü, Serhat Uçak, Serdar Özsoy, Dilek Dindar, Gökhan Özbek, Musa Özügurlu ve Metin Yoksus gibi gazeteciler de YouTube, Twitter veya Patreon platformları üzerinden yaptıkları yayınlarla okurlardan destek talep etmektedir.

Araştırmacı gazeteciliğin geleceği açısından son derece önemli olan kitlesel fonlamalı gazetecilik, okurlar ve gazeteciler arasındaki rollerin de değişmesine neden olmaktadır. Bu bakımdan kitlesel fonlama ekosisteminin eşik bekçileri haline gelen destekçiler/okurlar, eski zamanlardaki krallar gibidirler ve karar vermelerine yardımcı olacak enformasyon için neredeyse can atmaktadırlar. Gazeteciler ise krallara doğru bilgiyi aktarmakla görevli elçiler konumundadır (Carvajal vd., 2012, s. 638). Bu bakımdan enformasyona seyrine yön verebilen okurlar, internetin katılımcılığı sağlayan doğasına uygun olarak daha aktif hale gelmekte ve ihtiyacı olduğu bilgiye ulaşmada gazetecileri deyim yerindeyse “aracı” olarak kullanmaktadırlar.

Gazeteciliğin sarsılan itibarının yeniden tesis edilmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülen kitlesel fonlamalı gazetecilik, sağladığı avantajlar kadar içerisinde birtakım riskleri de barındırmaktadır. Okur ve gazeteci arasındaki rollerin değişmesine zemin hazırlayan bir yapıda olması nedeniyle kitlesel fonlamalı gazeteciliğin yeni sömürü mekanizmaları yaratacağı düşünülmektedir. Özellikle haber üretiminde daha aktif bir rol oynayan okurlar/destekçiler, kendi sosyo-ekonomik durumlarına ve dünya görüşlerine uygun olarak hangi haberlerin fonlanacağına karar verebilmekte (Hunter, 2015, s. 283) veya kendi ideolojilerine yakın hissettikleri gazetecileri destekleyerek ideolojileri fonlama eğilimine gitmektedirler. Ayrıca Jian ve Usher (2014, s. 159) kitlesel fonlamalı gazetecilikte kamu sağlığı ve şehir alt yapısı gibi konularda yapılan haberlerin daha çok fonlandığını, hükümet ve politika gibi haberlerin ise okurlar tarafından daha az desteklendiklerini yaptıkları çalışmayla amprik olarak ortaya çıkarmışlardır.

### **Kitlesel fonlamalı gazetecilikte kamu yararını aramak**

Kitle kaynak uygulamalarının bir alt türü olarak kitlesel fonlama, bir projenin veya fikrin finansal olarak çok sayıda insan tarafından desteklenmesine olanak sağlayan eşsiz bir ekosistem olarak tanımlanmaktadır. Kalabalıkların gücünü arkasına alan kitlesel fonlama, geleneksel yöntemlere bir alternatif olması bakımından günümüzde gittikçe yaygınlaşmaya başlamış; sanattan edebiyata, teknolojiyen tasarımı kadar birçok projenin hayata geçirilmesine katkı sağlamıştır.

Kolektif bir faaliyet olarak kitlesel fonlama aynı zamanda medyadaki sorunların çözüme kavuşturulması noktasında da önemli fırsatlar sunmaktadır. Gazeteciliğin sarsılan itibarının yeniden tesis edilmesinde kitlesel fonlamalı gazetecilik, ana akım medyanın tekeline kırma potansiyeline sahip olması nedeniyle alternatif bir yayıncılık türü olarak görülmektedir (Jian ve Usher, 2014; Hunter, 2015; Carvajal vd., 2012). Özellikle 1950'lerden sonra haber medyasının birincil gelir kaynağı haline gelen reklamların editöryal bağımsızlığı zedelediğine vurgu yapan Jian ve Shin, editöryal kararların reklamcılarının taleplerinden etkilendiğini, böylelikle kamu yararına yapılan gazeteciliğin ise tehdit altında olduğunu belirtmektedirler (217, s. 315). Bu açıdan kamunun eğlence odaklı haberler yerine daha ciddi konular hakkında bilgilendirilmesi ve araştırmacı gazetecilik ruhunun tekrar canlandırılması noktasında, kitlesel fonlamalı gazeteciliğin önemli bir boşluğu dolduracağına işaret edilmektedir.

Haberciliğe yeni bir soluk getiren ve anlamlı bir iş modeli olarak görülen kitlesel fonlamalı gazetecilik, kamu yararını esas alan gazeteciliği korumaya ve teşvik etmeye dayalı bir yapıya sahiptir. Bu gazetecilik modelinin katılımcılığı teşvik eden doğası, kamu yararına çalışan gazeteciler için önemli imkânlar sunarken (Carvajal, vd., 2012, s. 638) aynı zamanda kamunun doğru bilgi alma hakkını da garanti altına almaktadır. Nitekim kitlesel fonlamalı gazetecilikte “sıradan” insanların sağladığı fonlar sayesinde gazetecilik faaliyeti, herhangi bir patron veya editöryal baskıya maruz kalmamakta (Yıldız, 2018, s. 70), böylelikle kamusal faydayı esas alan haberlerin sayısı da her geçen gün artmaktadır.

Günümüzde piyasayla bütünleşmiş medya organlarının ticari kaygılarla hareket etmesi kamu yayıncılığının da önemli oranda zedelenmesine neden olmaktadır. Piyasa ekonomisiyle bütünleşmiş bu organlarda, kamu yararından çok kâr güdüsüyle hareket edildiği için okuyucuların beklentilerinden ziyade yatırımcıların beklentileri ön plana çıkmaktadır (Bulut ve Karlıdağ, 2015, s. 20). Geleneksel değerleri bir kenara bırakan medya kuruluşları, karlarını arttırmanın peşine düşerken kamunun doğru haber alma hakkını da çoğunlukla ihlal etmektedir. Bu noktada medyadaki sorunlu yapının karşısında alternatif olarak konumlandırılan kitlesel fonlamalı gazetecilik, bağımsız ve nesnel bir haberciliğin inşa edilmesinde ve kamu yararının gözetilmesinde yeni fırsatlar sunmaktadır.

Gazetecilere reklamcı baskısından kurtulma imkânı veren bu finansal ekosistem sayesinde kitleler tarafından desteklenen gazeteciler, kamu yararı taşıyan haberleri üretmek için daha iyi motive olmaktadır (Jian ve Shin, 2017, s. 316). Kamunun yararı için yine kamuyu oluşturan kitlelerin desteğini alan gazeteciler; hem finansal olarak daha rahat çalışma imkânı elde etmekte hem de medyadaki çıkar çatışmalarının dışında kalarak okuyucularla bütünleşme imkânı yakalamaktadırlar. Bu yönüyle bakıldığında kitlesel fonlamalı gazetecilikte okuru veya izleyiciyi karar alma süreçlerine dâhil etmek, okurların yorumlarına ve sorunlarına yer vermek (Taylan, 2019, s. 135) hem demokratik bir medya ortamının oluşmasına katkı sağlamakta hem de kamu yararını esas alan bir habercilik pratiğinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

## Yöntem

Bu çalışma, gazetecilik mesleği açısından yeni bir gelir modeli olarak nitelendirilen kitlesel fonlamalı gazeteciliğe ve bu gazetecilik türünün ana akım medya karşısındaki durumuna odaklanmaktadır. Bu kapsamda ana akım medyada ekonomik veya siyasi nedenlerle yer bulamayan gazetecilerin yöneldiği bir alan olarak kitlesel fonlamalı gazeteciliğin Türkiye’de bağımsız bir yayıncılık anlayışı yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmak araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Çalışmada, okur destekli kitlesel fonlamalı gazeteciliğin Türkiye’deki güncel durumunu ve uygulanış biçimlerini ortaya koymak amacıyla nitel bir araştırma yapılmış ve veri toplama tekniklerinden derinlemesine görüşme tekniğine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında yeni medyanın olanaklarını kullanarak habercilik yapan ve kitlelerden fon toplayan gazetecilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş; kitlesel fonlamalı gazeteciliğin ana akım medya karşısındaki konumu irdelenmeye çalışılmıştır.

Sosyal bilimlerde oldukça yoğun olarak kullanılan derinlemesine görüşme, araştırılan konunun bütün boyutlarını kapsayan, daha çok açık uçlu soruların sorulduğu ve detaylı cevapların alınmasına imkân veren, yüz yüze veya birebir görüşülerek bilgi toplanmasına olanak sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Tekin, 2006, s. 101). Derinlemesine görüşmede temel amaç, bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamak (Karataş, 2015, s. 71), araştırma konusuyla ilgili sorular yönelterek öznel düşünce ve duygularını sistemli bir şekilde öğrenmek esastır. Bu açıdan bakıldığında derinlemesine görüşme sürecini madenci metaforuyla açıklayan Kvale (1995) görüşmeyi kazı, araştırmacıyı da maden bulmak için kazı yapan kişiye benzetmektedir. Nasıl ki bir madenci değerli bir madeni bulmak için kazı yapıyorsa, araştırmacı da görüşme yoluyla bireylerin tutumlarını, düşünce tarzını, duygularını ve yorumlarını gün ışığına çıkarmaya çalışmaktadır (akt. Türnüklü, 2000, s. 544).

Bu çalışmada ise çoğunlukla sosyal medya üzerinden habercilik yapan ve herhangi bir kurum veya kuruluşla bağlı olmadan çalışan gazetecilere yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak;

“kitlesel fonlamalı gazetecilik”, “alternatif medya”, “okur/izleyici etkileşimi”, “pandemi sürecinde habercilik”, “ana akım medyanın durumu”, “fon sağlayanların motivasyonu”, “şeffaflık” ve “güven ilkesi” gibi konularda 20’den fazla soru sorulmuş ve veriler derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Çalışmada, örneklem seçimi belli bir evrenden, belli büyüklükte ve yansızlık kuralına göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük bir küme (Karasar, 2022, s. 148), dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda örneklem, amaca dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve veri doygunluğu sağladığı düşünülen 7 erkek, 3 kadın gazeteci (K2, K4, K7) olmak üzere toplamda 10 patronsuz gazeteciye yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Nitel araştırmalarda örneklem seçimi yapılırken istatistiksel temsil edilebilirlik yerine daha bütünsel ve derinlemesine bilgi sağlayacak kişilerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Yani örneklem sayısının büyüklüğü veya küçüklüğü değil, araştırmacıya ihtiyaç duyduğu bilgiyi sağlayıp sağlamadığına bakılmaktadır (Türnüklü, 2000, s. 548). Dolayısıyla bu çalışmada, örneklem seçimi, temsil edilebilirlik yerine amaca dayalı olarak istenilen bilgiyi sağladığı düşünülen patronsuz gazetecilerden seçilmiştir.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın örneklemine dahil edilen patronsuz gazetecilere temel düzeyde aynı sorular, aynı tarzda sorulmuş ve görüşmeler ortalama 30 ile 50 dakika arasında sürmüştür. K1, K2, K3, K4... şeklinde kodlanan ve çalışmanın örneklem grubunu oluşturan 10 gazetecinin kimlikleri, istekleri doğrultusunda gizli tutulmuştur. Pandemi koşulları nedeniyle çoğunlukla telefon yoluyla veya dijital kanallar kullanılarak yapılan görüşmeler ile veriler toplanmış, elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analize tabi tutulmuştur.

Betimsel analiz tekniğine göre görüşmelerden elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Çerçeve oluşturma, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması gibi süreçlerden oluşan bu analiz tekniğinde; ilk olarak araştırma soruları kapsamında veri analizleri için bir çerçeve oluşturulmaktadır. Daha sonra oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler sistematik bir şekilde anlamlı bir bütün haline getirilmektedir. Düzenlenen verilerin ardından bulguların tanımlanması ve gerekli hallerde doğrudan alıntılarla desteklenmesi gerekmektedir. Son aşamada ise tanımlanan bu bulgular, araştırmacı tarafından neden-sonuç ilişkisi bağlamında birbirleriyle ilişkilendirilmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, okuyucunun daha iyi anlayabilmesi için değiştirilmeden, doğrudan alıntılar şeklinde sunulmaktadır. Bunda farklı kişilerin benzer sorulara verdiği farklı yanıtları ortaya çıkarmak esastır (Demir, 2009, s. 313).

**Tablo 1. Patronsuz gazetecilere ilişkin demografik bilgiler**

Katılımcı numarası	Cinsiyet	Gazetecilik geçmişi	Sosyal medya kullanımı
Katılımcı 1	Erkek	33 yıl	10 yıl
Katılımcı 2	Kadın	16 yıl	14 yıl
Katılımcı 3	Erkek	19 yıl	13 yıl
Katılımcı 4	Kadın	24 yıl	10 yıl
Katılımcı 5	Erkek	26 yıl	20 yıl
Katılımcı 6	Erkek	23 yıl	10 yıl
Katılımcı 7	Kadın	12 yıl	12 yıl
Katılımcı 8	Erkek	20 yıl	12 yıl
Katılımcı 9	Erkek	20 yıl	10 yıl
Katılımcı 10	Erkek	15 yıl	12 yıl

Araştırma sorusu (1): Patronsuz gazeteciler açısından kitlesel fonlamalı gazetecilik, ana akım medyanın tekeli kırma potansiyeline sahip midir?

Araştırma sorusu (2): Kitlesel fonlamalı gazetecilikte, patronsuz gazeteciler ve fon sağlayanlar arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırma sorusu (3): Okurların haber üretim süreçlerine dâhil olması gazeteciler üstünde bir baskı oluşturmaktadır mıdır?

Araştırma sorusu (4): Patronsuz gazeteciler habercilik faaliyetlerinde sosyal medya platformlarından ne ölçüde faydalanmaktadır?

## Bulgular

Çoğunlukla sosyal medya platformları üzerinden habercilik faaliyetlerini devam ettiren gazetecilerle yapılan derinlemesine görüşmeler sonrası oluşturulan 6 tema şu şekildedir: 1. Patronsuz gazetecilikte sosyal medyanın özgürlükçü yapısı ve ana akım medyaya alternatif olma durumu. 2. Haber üretim sürecinde okur, izleyici, dinleyici etkisi. 3. Enformasyon dağıtım aracı olarak sosyal medya platformları. 4. Kitlesel fonlamalı gazetecilikte ekonomik sürdürülebilirlik. 5. Çok amaçlı destekleme pratiği olarak kitlesel fonlamalı gazetecilik. 6. Patronsuz gazeteciliğin zorlukları (dezavantajlar).

## Patronsuz gazetecilikte sosyal medyanın özgürlükçü yapısı ve ana akım medyaya alternatif olma durumu

Patronsuz gazeteciliğinin Türkiye'deki durumuna ilişkin bir bakış açısı kazandırmayı amaçlayan bu çalışmada, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda sosyal medyanın hem kullanıcılar hem de gazeteciler açısından düşünce ve ifade özgürlüğü, çok seslilik ve editöryal bağımsızlığı sağladığı ifade edilmektedir. Sosyal medyanın habercilik faaliyetlerinde demokratik bir ortam yarattığını belirten K1: "Aslında sosyal medya platformları amacına uygun yani bilgiyi ve kanaati yaymak amaçlı kullanıldığında müthiş bir özgürlük alanı yaratıyor ve demokrasiye büyük katkı veriyor ancak yaygın linç kültürü ve yalanın yayılmasına da hizmet etmeye müsait olduğu bir gerçek" demektedir. Bu noktada sosyal medyanın bir çeşit yankı odası görevi gördüğünü de ifade eden K1, çok sesliliğin yanı sıra bu özgürlük durumunun da kötüye kullanılabileceğini belirtmektedir.

Enformasyonun geniş kitlelere ulaşmasına ve demokratik bir yapının oluşmasına katkı sunan sosyal medya platformları, patronsuz gazeteciler ve okurlar/izleyiciler arasında bir çeşit köprü görevi görmekte ve haberlerin sunumunda önemli bir yer oynamaktadır. Bu durumu K2, şu sözlerle ifade etmektedir:

"...aslında bu durum birçok açıdan konuşulabilir. Bence bu platformların çeşitliliği önemli. Platformların kitleleri birbirlerinden farklı ve çeşitli. Bu açıdan biz farklı kitlelere ulaşabiliyoruz. Sosyal mecraların paylaşım olanağı verme yapısı, okurlar açısından da büyük kolaylıklar sağlıyor. Artık çoğu okur, haberi sosyal medyadan okuyor. Dolayısıyla sosyal medya, bizler ve okurlar arasında bir çeşit köprü görevi görüyor. Aslında Twitter gazeteciler için hem bir haber kaynağı hem de bir haber unsuru. Türkiye gibi gündemi hızlı değişen ülkelerde okurlar uzun uzadıya haberleri okumak yerine anında hap bilgilere ulaşmak istiyor. Bu da sosyal medyayı ve özellikle Twitter'ı daha önemli bir hale getiriyor."

Sosyal medya platformlarının ve dolayısıyla Twitter'ın önemine vurgu yapan K2, bu mecranın gazeteciler açısından hem bir haber kaynağı hem de bir haber unsuru olduğunu belirterek buradan beslendiklerini, hatta geleneksel medyanın bile artık sosyal medya gündemini takip ettiği ve bu mecrada

olup bitenlerin geleneksel medyada yer bulduğunu kaydetmektedir. Sosyal medyanın özgürlükçü yapısının patronsuz gazeteciler için editöryal bir bağımsızlık sağladığını vurgulayan K4: “ilk olarak istediğiniz zaman burada paylaşımda bulunabiliyorsunuz. Bir özgürlük alanınız var. İsteddiğiniz konuyu yazıp çizebiliyorsunuz. Editöryal bağımsızlığınız var burada ama tabi ki etik ilkeleri de unutmamak lazım bu konuda” demektedir. Bu noktada sosyal medyanın özgürlükçü yapısının gazetecilere yüklenen sorumluluğu unutturmaması gerektiği de açık bir şekilde ifade edilmektedir.

Patronsuz gazetecilikte sosyal medya, gazeteciler açısından mesleği devam ettirme noktasında önemli bir motivasyon sağlamak ve geleneksel medyadaki pasif alıcı/tüketici algısını yok etmektedir. K5: “...bu platformları benim için özel kılan neden bir özgürlük ortamının olması. Sansürsüz ve önyargısız, patronsuz çalıştığımız için güvenilir buluyor insanlar. Ayrıca ana akımdaki duvarlar yok aramızda seyirci veya okuyucuyla. Bu yüzden samimiyet var.” derken K8 ise “...bu mecralarda anlık etkileşimler alabiliyorsunuz. İnsanlar size anlık olarak ulaşıyor, erişim sağlıyor. Kullanıcılar, gazeteciler ve politikacılara direkt ulaşma şansı yakalıyor. Bu da bize ve onlara büyük bir avantaj sağlıyor” ifadelerini kullanmaktadır.

Sağladığı özgürlükler kadar ana akım medyaya karşı alternatif olduğu düşünülen sosyal medyanın ve dolayısıyla kitlesel fonlamalı gazeteciliğin patronsuz gazeteciler için bir tür sığınak olarak görüldüğünü de söylemek mümkündür. Doğru ve tarafsız bilgiye ulaşma noktasında sosyal medyanın geleneksel medya karşısında bir alternatif yarattığını düşünen K1, K4, K5 ve K8 özellikle ana akım medyaya duyulan güvensizliğin bu noktada etkili olduğunu belirtmektedir. Görüşmecilerden K5, kullanıcıların gerçek bilgiyi sosyal medyadan edindiklerini ve hatta ana akım medyanın bu mecralardan beslendiğini ifade ederek: “Habere ulaşma anlamında sosyal medya, ana akım medyanın tekeline kırmış durumda. Örneğin artık akşam ana haberlerde yayımlanan haberlerin çoğu zaman gün içinde çoktan Twitter’da yer almış ve üzerine konuşulmuş oluyor. Ana haberler bile Twitter-YouTube gündemini takip ederek bülten hazırlıyor” demektedir. K5 ile benzer şekilde görüş bildiren K1 de alternatif medyanın ana akım medya için malzeme sağladığını ve toplumun gündemini belirlediğini şöyle ifade etmektedir: “...bunun testini yapmak için de alternatif medyada yapılmış haberlerin ve yayınların ana akım tarafından da sıklıkla kullanılmaya başladığını söylemek yeterli olacaktır.”

Görüşme yapılan gazetecilerden bazıları sosyal medyayı ana akım medyanın karşısında konumlandırırken bazı gazeteciler de ana akım medyanın tekelinin hala kırılmadığını ve görsel medyanın hâkimiyetinin devam ettiğini düşünmektedir. Görüşmecilerden K3, K6, K7 ve K9 benzer düşünceler ışığında şunları dile getirmektedir:

Katılımcı (3): ...gerçek bilgi anlamında kırdığını düşünüyorum. Ancak oransal olarak baktığımızda bu etki oldukça dar gözüktüyor. Ne var ki Anadolu’da hala ana akım medyanın hâkimiyeti sürüyor. Bir tekel durumu olduğunu düşünmüyorum. Görsel medyanın hâkimiyeti devam ediyor. Kadın programları, tarihi diziler bir anlamda bu tekelin kırılmasını engelliyor.

Katılımcı (7): ...bence hayır kırmadı. Çok ciddi bir noktada ancak sosyal medyanın ana akım medyanın tekeline kırdığını düşünmüyorum. Çünkü sosyal medya genel olarak kullanım çok arttı ama hala ciddi bir kesim ana akım medyayı kullanıyor. Görsel medya Anadolu’da hala yoğun bir şekilde kullanılıyor. Entelektüellik seviyesi artmış olan insanlar daha çok sosyal medyada gerçeklere ulaşmaya çalışıyor.

Katılımcı (9): Yani tam olarak kırdığını söyleyemem. Sadece bir şeylerin bilinmesi anlamında kırılmış durumda ancak hala ana akım çok güçlü Türkiye’de. Sosyal medya dediğimiz YouTube, Twitter, Facebook gibi platformlar sadece o kayayı aşındırmaya devam ediyor şimdilik. Geleneksel medyanın önemi hiçbir zaman azalmayacak.

Ana akım medyanın sermayeyle olan ilişkisinin bir sonucu olarak halktan koptuğunu ancak hala hegemonyasını sürdürdüğünü kaydeden K6 ise;

“Bence ana akım diye bir şey kalmadı. Ana akım dediğimiz yapı çok kıymetliydi. Ne zaman ki sermayeyle bütünleşti o zaman da halktan uzaklaştı. Böylelikle etki gücünü yitirdi. Ana akımda sendikalaşma oranı düştü. Sermayenin baskısı artınca gazetecilik mesleği de bozuldu. Ana akım olmazsa olmaz ama doğru şartlarda yapılmalı. Ne var ki bu platformlar yine de ana akımın tekeline kramadı. İnsanlar, halen ana akım televizyon kanallarını izliyorlar.”

Yukarıda da ifade edildiği gibi sosyal medyanın sağladığı gündemi belirleyebilme, çift taraflı etkileşim olanağı, kullanıcılar açısından içeriğe katkı sunma gibi avantajlarının yanında benzer dünya görüşlerine sahip kullanıcıların bir araya gelerek sosyal medyayı bir çeşit yankı odası gibi kullanması durumları da söz konusu olabilmektedir. Görüşmecilerden K2 ve K3 bu platformların gücüne inandıklarını ifade etmelerine rağmen dezenformasyonun yayılmasına da hizmet ettiğini düşünmektedir. K3: “Sosyal medyada da insanlar kendileri gibi düşünen insanları ortaya çıkarıyor. Bir anlamda yankı odaları oluşuyor ve burada da bir dezenformasyon söz konusu. Herkes kendisi gibi düşünen kişiler ve gruplarla bir araya geliyor sosyal medyada” diyerek sosyal medyanın gazeteciler açısından taşıdığı riskleri vurgulamaktadır. Aynı şekilde sosyal medyanın gücüne vurgu yapan K2 ve K9 da yankı odası kavramına vurgu yapmaktadır. K2 ise: “Bugün, Twitter’da suçlu tutuklatabiliyoruz. Böyle bir gücü var sosyal medya kanallarının. Kullanıcılar büyük bir baskı oluşturuyor bence. Yankı odası olduğu durumlar var ama Twitter’ın büyük bir gücü var aynı zamanda.” K9: “Bizim bir bakış açımız var ve bu bakış açısına sahip ve bizim söylediklerimizi olumlayan, bizimle dünyaya aynı yerden bakan insanların desteklediğini söylemem mümkün. Bu da beraberinde bir yankı durumunu meydana getiriyor” demektedir.

### **Haber üretim sürecinde okur, izleyici, dinleyici etkisi**

Patronsuz gazeteciler için potansiyel okuyuculara ulaşmanın en iyi yollarından biri olan kitlesel fonlamalı gazetecilik, okurlar ve haberciler arasında bir tür işbirliği sağlaması bakımından anlamlı bir gazetecilik modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle kamu yararına yapılan bir iş olması nedeniyle bu gazetecilik türü, tekelleşmiş medya organlarının karşısına aktif bir izleyici/dinleyici ve okuyucu profili koymakta ve bu yönüyle de kitle fonlu gazetecilik için ortak bir değer üretilmektedir. Günümüz medya sisteminde yaşanan finansal ve siyasal krizlerin çözüme kavuşturulması noktasında önemli bir işleve sahip olan patronsuz gazetecilik, haber üretim sürecinde kullanıcıları bu işin bir parçası haline getirmekte ve dolayısıyla haberin üretimine aktif bir şekilde dâhil etmektedir.

Haber üretim süreçlerinde ve canlı yayınlarda sosyal medyanın yarattığı sinerjiyi faydalı bir şekilde kullanmayı tercih ettiğini belirten K1, izleyici/okuyucunun da yayın içeriğine etki ettiğini ve programları interaktif bir şekilde yürüttüğünü şöyle ifade etmektedir: “...yayın başlıklarını ve ana gövdeyi ben oluşturmama rağmen yayının mutlaka interaktif olmasına çaba harcıyorum. Böylelikle izleyiciyi sadece pasif bir şekilde ekran karşısında oturur konumdan çıkartmak dışında haberin üretimine aktif şekilde dâhil etmeyi de amaçlıyorum.” Benzer şekilde K5 ve K7 ise, bireylerin ulaşılabilirlik anlamında anlık geri dönüşler yaptığını ve yeni medyanın etkileşim özelliği sayesinde kullanıcıların salt tüketici olmaktan çıkıp üretici pozisyonuna evrildiğini ifade etmektedir. K5 bu durumu: “...televizyondan farklı olarak, gerçek zamanlı bir şekilde görüş ve yorumlarını paylaşıyorlar. Programları beraber yapıyoruz diyebilirim” şeklinde özetlemektedir.

Bağımsız gazetecilik konusunda okur ve izleyici desteğinin çok önemli bir yer tuttuğunu ifade eden K8, alternatif medyaya yöneldiğinde okurların da sürecin bir parçası olduğu “birliktelikçi gazetecilik” gibi bir hayali olduğunu ve bugün bunu büyük ölçüde başardıklarını kaydetmektedir. Destekçilerinin aynı



zamanda birer içerik üreticisi konumunda olduğunu belirten K8: “...birliktelikçi gazetecilik derken bunu laf olsun diye söylemiyorum. Tüm okurlarım sürecin bir parçası. Bizim destekçilerimiz aynı zamanda içerik üreticisi pozisyonunda” demektedir ve şöyle devam etmektedir:

“Benim tüm yayınların dış politik eksenli. Yeni Zelanda’da yaşanan bir olay ajanslara düşmeden önce ilk olarak bize gelebiliyor okurlarımız sayesinde. WhatsApp gruplarımız var, 846 destekçimizle sürekli bir araya geliyoruz. Destekçilerimiz bize sadece para vermiyor aynı zamanda haber üretmekle mükellef hepsi. Destekçilerimiz haber üretim sürecinin bir parçası konumunda. Farklı meslek grupları, farklı eğitim seviyelerine sahip insanlarla ortak bir amaç için bir araya gelerek ortak bir değer üretiliyor hep birlikte. Okuru işin içine katınca paylaşım da çok hızlı oluyor yayılım da çok hızlı oluyor.”

Bu durum, aynı zamanda Toffler’in üreten tüketici (prosumer) kavramına önemli bir gönderme yapmaktadır. Kitlesel fonlamalı gazetecilikte içeriğe maddi olarak katkı sağlayan kullanıcılar, bu aşamada enformasyonun pasif alıcıları değil aynı zamanda aktif tüketicileri haline gelmekte ve patronsuz gazetecilerin programları için haber üretmekte, canlı yayın esnasında yorumlar yapmakta, emojilerle duygularını ifade etmekte ve anlık maddi destekler sağlayarak içeriğe katkıda bulunmaktadır.

Ayrıca, okurun haber üretim sürecine dâhil olmasının kendilerinde bir baskı yaratmadığının da altını çizen katılımcılar, bu durumun patronsuz gazetecilik konusunda kendilerini motive ettiğini kaydetmektedir. Bu anlamda okurların istek ve taleplerine de cevap vermeye çalıştığını belirten K4, haber üretim sürecinde okurlarının etkisinin olduğunu ve kendisini yönlendirdiklerini vurgulayarak; “...Onların yapmış olduğu yorumlar beni yönlendiriyor ve bilinçli olarak onları dikkate alıyorum. Tamamen etki altında da olmuyorum yüzde yüz; ama mesela hangi türde program yapmamı istiyorlarsa okurlar ben de onların isteklerine cevap vermeye çalışıyorum” demektedir.

Yaptığı yayınlara okurları tarafından çok az bir etkinin olduğunu kaydeden K10, sosyal medyayı okuyucular aracılığıyla bir istihbarat ağı olarak kullanmaya çalıştığını ancak görünürlüğün veya tanınırlığın bu durum üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir. K3 ise sosyal medyayla birlikte insanlarda gözetlenme korkusunun oluşmaya başladığını ve bu nedenle kullanıcıların pasif izleyiciler olarak kalmaya devam ettikleri kanısındadır. Hatta izleyici, dinleyici etkisinin kitlesel olarak bir tür linç faaliyeti haline gelebileceğini de vurgulayan K3, şöyle devam etmektedir:

“Bazı haber önerilerini paylaşıyor okuyucular. Ya da “Bakın şurada şöyle bir şey var, üzerine gitseniz iyi olur.” diyorlar. Öte yandan insanlar korkuyor bir taraftan da. Gözetlendiklerini bildikleri için sadece izleyici olarak kalmayı tercih ediyorlar. Hem korku var hem de hoşlarına gitmeyen durumlarda bazı okuyucular mesajlarla sizi yıpratabiliyor. Mesela önceki yıllarda YouTube ’da bir kadın astrologla yaptığım yayın sonrası astrolojinin dinde yeri olmadığına dair çeşitli mesajlar almıştım kullanıcılardan.”

K3’ün bu yorumu, kullanıcıların bir kısmının sosyal medyayı panoptikon olarak gördüğünü ve enformasyonun pasif alıcıları olarak kalmayı tercih ettiğini göstermesi bakımından oldukça anlamlıdır.

### **Enformasyon dağıtım aracı olarak sosyal medya platformları**

Geleneksel medyanın tek başına enformasyon kaynağı olma özelliğini önemli oranda değiştiren yeni medya araçları, katılımcılığı sağlayan doğası ve etkileşim olanağı sağlayan yapısı nedeniyle pasif izleyici kültürünü ortadan kaldırmış, bunun yerine kullanıcıların aktif olduğu etkileşimli ve online bir medya kültürünün ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Özellikle patronsuz gazeteciler açısından okurlarla kurulan etkileşim, habercilere hem küçük maddi katkılar sağlamakta hem de bağımsız yayıncılığın ve çok sesliliğin gelişmesine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda patronsuz gazetecilerle yapılan

derinlemesine görüşmeler kapsamında gazetecilerin sosyal medyayı ne sıklıkta kullandıkları ve haberlerini en çok hangi platformlar üzerinden kitlelere ulaştırdıkları yönünde sorular sorulmuştur.

Görüşmeler sonrası elde edilen verilere göre patronsuz gazetecilerin, okur ve izleyicilerle yoğun bir etkileşim trafiğine girdiği ve habercilik faaliyetlerinde YouTube ve Twitter platformlarını aktif bir şekilde kullandıkları saptanmıştır. Yine yayınların birden fazla platformda yer almasının okur/izleyici etkileşimini ne düzeyde arttırdığına yönelik soruya verilen cevaplara bakıldığında, neredeyse bütün katılımcılar bu durumun kendilerine bir avantaj sağladığını ve enformasyonun geniş kitlelere ulaştırılmasında platformların paylaşım olanağı sağlayan yapısının etkili olduğunu ifade etmektedir.

Katılımcılardan K1, habercilik faaliyetlerinde ağırlıklı olarak Twitter'ı kullandığını belirtirken, yayınlarını birden fazla sosyal medya platformunda paylaştığını ve bu durumun kullanıcı etkileşimini arttırdığını vurgulamaktadır. Sosyal medya platformlarının birbirini besleyen bir yapıda olması nedeniyle neredeyse bütün mecralardan okurlara veya izleyicilere ulaştığını kaydeden K4, Twitter, YouTube ve Instagram aracılığıyla kullanıcılara ulaştığını ve yayınlarını kişisel hesapları üzerinden link vererek paylaştığını ifade etmektedir. Yeni medyanın hipermetinsellik gibi özellikleri sayesinde ağ üzerinden başka platformlara link verme imkânı yakalayan haberciler, yayınlarını bu sayede çok daha büyük bir kitleye ulaştırabilmekte ve yaptıkları haberler geniş bir ağ yapısı içinde dolaşıma girmektedir. K6, Twitter'ın Retweet, beğeni ve paylaş butonu sayesinde içeriklerin etki aralığını arttırdığını ve platformların eş güdümlü kullanılması durumunda büyük bir avantaj sağladığını vurgulamaktadır.

Kendisine ait haber sitesindeki içerikleri YouTube kanalı üzerinden yorumlayan K2, eş zamanlı veya art zamanlı olarak bu içerikleri diğer platformlarda paylaştığını ve bu sayede izleyicilerden yüksek oranda etkileşimler aldığı şu sözlerle ifade etmektedir:

“Mesela kendi haber sitemdeki bir habere ilişkin değerlendirmeleri YouTube üzerinden yaptığımda ve diğer platformlardan da paylaştığımda yüksek sayıda etkileşimler alabiliyorum... Aslında tüm platformların doğası farklı. Kendi web sitemde bir haber yayımladığımda hemen Twitter'a gönderiyorum... Kullanıcılarla daha çok Twitter ve YouTube üzerinden etkileşim kuruyorum. Aslında Facebook ve Tik Tok'ta da yer almamız lazım. Bu açıdan kendimi eleştiriyorum. New York Times 'in bugün Tik Tok hesabı var ve buradan çok güzel içerikler paylaşıyor. Haber anlamında diğer tüm platformları oturtmamız lazım herkese ulaşmamız için. Önyargılarımızdan kurtulur ve biraz daha yaratıcı olabilirsek hemen herkese ulaşmak açısından önemli mesafeler kaydedebiliriz.”

Sosyal medya kanallarının daha çok kullanıcıya ulaşma noktasında sağladığı avantajların farkında olan K2, sadece belirli platformlarla sınırlı kalmamak gerektiğini ve diğer mecraların da kullanılması durumunda habercilik açısından daha iyi işlere imza atacaklarını kendisi üzerinden özeleştiri yaparak açıklamaktadır. Kullanıcılarla daha çok Twitter üzerinden etkileşim sağladığını belirten K8 ise hemen hemen bütün mecralarda var olmaya çalıştıklarını ve tek bir yayını ortak olarak aynı anda yayımladıklarını kaydetmektedir. Kullanıcı kitlesinin farklılığına da vurgu yapan K8 bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“...Her platformun kendine ait bir kullanıcı kitlesi var. Youtube ve Twitter kitlesi birbirinden farklı ve onları çekemiyoruz. Twitch çok çok farklı, oradaki kullanıcı kitlesi çoğunlukla genç, ve dinamik. Instagram kitlesi de çok farklı. Onlar biraz daha magazinsel bakıyor olaya. Ortak bir kitle de var %20 civarında. Tek bir yayını ortak olarak aynı anda yayımlıyoruz... Biz aslında uzun süre hem YouTube hem Twitter hem de diğer platformlarda eş zamanlı yayımlar yaptık. Ekipmanları birleştirdik. Hala da eş zamanlı yapıyoruz bunu. Şu an Twitch'i de ekledik. Asıl olan habere ulaşmak olduğu için okuyucu bir şekilde sizi buluyor ve destek olmaya başlıyor.”

K8'le benzer düşüncelere sahip olan K10, her sosyal medya platformunun kendine has bir okuyucu kitlesinin olduğunu ve haber içeriklerini platformlara göre ayarlamak gerektiğini belirtmektedir. Ancak haberim üretim süreçlerinin zorluklarına da değinen K10: "bir haberi tüm platformlara aynı anda atmak hem maliyet hem de zaman açısından oldukça zahmetli bizim için" demekte ve meselenin başka bir boyutunu ön plana çıkarmaktadır.

Patronsuz gazetecilik açısından yapılan haberlerin, canlı yayınların ve son dakika bilgilerinin sosyal medya platformları aracılığıyla geniş kitlelere ulaştırılması aidiyet duygusu, gönüllü olma ve topluluğa katılma arzusu duyan kullanıcıları da kitlesel fonlamalı gazeteciliğin bir parçası haline getirmekte ve bu sayede kamunun enformasyon ihtiyacı önemli oranda karşılanmaktadır. Bu durum hem gazetecilik mesleğine duyulan güvenin yeniden tesis edilmesinde itici bir güç oluşturmakta hem de yurttaşların dâhil olduğu haber üretim sürecinin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

### **Kitlesel fonlamalı gazetecilikte ekonomik sürdürülebilirlik**

Bireysel gazeteciler için potansiyel okuyuculara ulaşmanın en iyi yollarından biri olan kitlesel fonlamalı gazetecilikte, reklamcılara veya medya kuruluşlarının desteğine ihtiyaç duyulmamaktadır. Gazetecilik faaliyetini bireysel olarak sürdüren patronsuz gazeteciler için en büyük destek kalabalık kitleler tarafından sağlanmaktadır. Okurlar ve izleyicilerle doğrudan bağlantı kuran patronsuz gazeteciler, yaptıkları işle kamunun haber alma hakkını yerine getirirken diğer taraftan da maliyetli bir iş olan haber üretim sürecini okur ve izleyicilerin maddi destekleriyle sürdürmeye çalışmaktadır. Bu aşamada sosyal medyanın olanaklarından faydalanan haberciler, hem YouTube üzerinden yaptıkları canlı yayınlarda hem de Patreon gibi kitlesel fonlama platformları aracılığıyla kitlelerin maddi desteğini talep etmektedir.

Ekonomik sürdürülebilirlik anlamında kitlelerin sağladığı maddi desteklerin patronsuz gazetecileri motive ettiğini belirten K2, sektördeki emek sömürüsünün patronsuz gazetecilikle birlikte kırıldığını ve kendi kazancını elde etmenin yarattığı motivasyonu şöyle açıklamaktadır:

"Hiç bu aşamaya geleceğini tahmin etmezdim ama patronsuz gazetecilik bana ekonomik olarak katkı sağladı. Bizim sektörde ciddi bir emek sömürüsü var ama buradan kazandığımız parayı kendi emeğinizle elde ediyorsunuz. Her şeyden önce bir şey üretiyorsunuz ve bunun karşılığını alıyorsunuz. Bu açıdan çok güzel bir şey bu. Ekonomik sürdürülebilirliğin olduğunu gördüğünüzde heyecanınız ve bu işi devam ettirme noktasındaki motivasyonunuz da artıyor buna paralel olarak. Nihayetinde haber üretim süreçleri ciddi maliyet istiyor ve ortaya bir ürün çıkarıyorsunuz. Bu da haberin ve yaptığınız işin ne kadar kıymetli olduğunu gösteriyor."

Yukarıda da ifade edildiği gibi, maliyetli bir iş olan haber olgusu kitleler tarafından desteklendikçe gazetecilerin hem çalışma motivasyonu artmakta hem de hayatlarını idame ettirme noktasında kendilerine ekonomik bir kazanç sağlamaktadır. Sosyal medyadaki izleyici etkileşimine paralel olarak artan bu ekonomik getiri, tüm platformların kendine has reklam seçenekleriyle çeşitlilik kazanmakta ve K1'in ifadesiyle "yayıncılar için alternatif bir gelir kapısı" oluşturmaktadır.

Hemen her platformun kendine has gelir modelinin olması gazetecileri daha yaratıcı olmaya ve sosyal medya kullanımı konusunda belirli ölçüde uzmanlık kazanmaya zorlamaktadır. Patronsuz gazeteciliği aynı zamanda "birliktelikçi gazetecilik" olarak tanımlayan ve Türkiye'deki ilk patronsuz gazetecilerden biri olduğunu ifade eden K8, alternatif mecraların kullanıcılara ulaşma noktasında kendilerine önemli avantajlar sağladığını ve bu sayede yüksek etkileşimler olarak ekonomik sürdürülebilirlik anlamında yaptıkları işten kazanç sağladıklarını belirtmektedir. 2016'dan beri patronsuz bir şekilde çalıştığını ve o

dönem 640 dolar kazandığını ifade eden K8, o günden sonra bu işi profesyonel olarak sürdürdüğünü ve bugün gelinen noktada 840 destekçisinin olduğunu söylemektedir. Aynı zamanda Türkiye’de Periscope ile ilk reklam anlaşması yapan kişi olan K8, daha sonra alternatif modeller geliştirmek amacıyla YouTube’a yöneldiklerini ve YouTube’daki katıl butonu, süper chat ve süper stiker gibi anlık desteklerin kendileri için oldukça önemli olduğunun altını çizmektedir.

Benzer şekilde K5, K6, K7 ve K9 da sosyal medya aracılığıyla yaptıkları yayımlarda belirli bir ekonomik kazanç elde ettiklerini ancak bu kazancın kendileri için henüz istenilen seviyede olmadığını vurgulamaktadır. Bunun sebepleri arasında Türkiye’de yaşanan ekonomik kriz, yapılan işe duyulan güven ve haber masraflarının (yol, yemek, akaryakıt vd..) fazla olması gelmektedir. Patreon ve YouTube platformları üzerinden ekonomik bir geliri olduğunu belirten K6, sürdürülebilir bir kazanç için bu mecralarda belirli bir seviyeye ulaşmak gerektiğini ve yapılan işin maliyetli olduğunu; özellikle sahada yapılan haberlerde masraflarının çok fazla yükseldiğini kaydetmektedir.

Sosyal medya platformlarının patronsuz gazetecilere sağladığı reklam desteğinin yanında kitlelerin de habercilik faaliyetlerini maddi olarak desteklemesi hem yapılan işin niteliğini arttırmakta hem de tekelleşmiş medya ortamında neredeyse kaybolmaya yüz tutmuş alanlardan biri olan araştırmacı gazeteciliğin yeniden canlandırılmasına katkı sağlamaktadır. Ne var ki medya sektöründe yaşadıkları büyük zorluklar sonrası bağımsız gazeteciliğe yönelen ve patronsuz bir şekilde mesleği devam ettirme çabası içinde olan gazeteciler için ekonomik sürdürülebilirlik her zaman mümkün olmamaktadır. Yeterli ölçüde desteklenmeyen patronsuz gazeteciler, haber üretim süreçlerinde emeklerinin karşılığını kimi zaman elde edememekte ve mesleği devam ettirme noktasında motivasyonları azalmaktadır.

Görüşmecilerden K3, K4 ve K10 patronsuz gazetecilikte sürdürülebilir bir ekonomik kazanç elde edemediklerini belirtmektedir. K4 ve K10 yaptıkları işin henüz emekleme aşamasında olduğunu ifade ederken K3 ise insanlar için haberi fonlamanın ikinci planda kaldığını vurgulamakta ve başka bir alana yöneldiğini şöyle açıklamaktadır:

“Patronsuz gazetecilik bana pek bir ekonomik kazanç sağlamadı. Başka bir haber sitesinde yazmaya başlayınca Patreon’daki yayınlarımı bir anlamda sonlandırdım. Bu nedenle destekçilerim de azaldı. Dediğim gibi bunun istisnaları var. Onların da başarısı, bu işi tutarlı bir şekilde yapmalarıyla ilgili. Ne var ki bu oldukça dar bir alan. Türkiye, zor bir süreçten geçiyor ekonomik olarak. İnsanlar temel düzeyde geçim derdi yaşıyor, haberi fonlamak insanlar için ikinci planda kalıyor.”

Yukarıda pasajdan da anlaşılacağı üzere Türkiye’de yaşanan mevcut ekonomik sorun, her alanda olduğu gibi patronsuz gazetecilik alanında da kendini hissettirmektedir. Bu noktada insanlar için enformasyona ulaşmak, temel geçim kaynaklarına ulaşmanın yanında ikinci planda kalmakta ve haber olgusunun “bedava” olma algısı toplumun bir kesimi tarafından hala geçerliliğini korumaktadır. Hâlbuki oldukça maliyetli bir iş olan haber üretim süreçlerinin okurlar tarafından desteklenmesiyle birlikte hem enformasyon olgusu gerçek değerine ulaşmış olacak hem de bir habercilik faaliyeti olarak patronsuz gazeteciliğin yaşatılmasına olanak sağlanacaktır.

### **Çok amaçlı destekleme pratiği olarak kitlesel fonlamalı gazetecilik**

Kitlesel fonlamalı gazetecilikte kalabalık kitlelerin içeriğe yaptıkları maddi katkılar, patronsuz gazeteciliğin sürdürülmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Özellikle ana akım medyada yer bulamayan haberlerin alternatif medya aracılığıyla kamuoyuna duyurulmasında kitlelerin desteği patronsuz gazeteciler için hayati bir öneme sahiptir. Tek sesliliğin hüküm sürdüğü tekelleşmiş medya

organlarına karşı duyulan güvensizliğin bir sonucu olarak okurlar ve izleyiciler, objektif haber alma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla da alternatif medyaya yönelmektedir.

Bu kapsamda okurlar ve izleyiciler tarafından desteklenen patronsuz gazetecilerle yapılan görüşmeler ışığında; okurların hangi motivasyonla hareket ettikleri, gazeteciler üzerinde fon baskısının oluşup oluşmadığı ve okurların dünya görüşlerinin bu destekler üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığına yönelik birbiriyle bağlantılı sorular sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen veriler doğrultusunda; destekçilerin temel düzeyde objektif habere ulaşmak, farklı sesler duymak, gazetecilere maddi katkılar sağlamak, muhalif medyayı desteklemek ve siyasi yakınlık gibi ideolojik süreçlerin belirleyici olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Patronsuz gazetecilikte fon sağlayanları güdüleyen şeyin ne olduğuna yönelik sorulan soruya K1, insanların başlangıçta farklı sesler duyma amacı taşıdığını ancak son kertede haber alma özgürlüğünün belirleyici olduğunu söylerken K2; fon sağlayanların objektif habere ulaşma isteği taşıdıklarını ve ana akım medyada uygulanan sansürün bu durum üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde K3 de içeriğe maddi katkı sağlayanların gerçek habere ulaşma amacı taşıdıklarını şu sözlerle ifade etmektedir: “Birincisi gerçek habere ulaşma isteği. İkincisi de mesleğin sürdürülmesi noktasında gazetecilere katkı sağlamak. Okuyucular gazetecilerin yanında olmak için de yapıyor bunu. Yurtdışındaki kurumlar da bu tür projeleri destekliyor. Orada temel mesele şeffaflık ilişkisi. Diğeri de telkinlere açık olup olmamakla ilgili...”

Ana akım medyaya duyulan güvenin azalmasının bir sonucu olarak okurların bağımsız ve patronsuz gazeteciliği desteklediklerini kaydeden K4 ve K5 ise, ana akım medyadaki haberlerin yanlı veya eksik olarak sunulmasıyla birlikte insanların alternatif kanallara yöneldiğini, güvенеbilecekleri birini gördüklerinde ise o gazeteciyi desteklemeye başladıklarını belirtmektedir. Görüşmecilerin ana akım medyadaki sansür, taraflı yayıncılık ve tek sesliliğe yaptıkları bu vurgu izleyiciler, okurlar ve dinleyicilerin alternatif medyaya yönelmelerindeki temel nedenlerden birkaçını oluşturmaktadır.

Okurların temel düzeyde gerçek ve tarafsız bilgiye ulaşmak amacıyla gazetecileri destekledikleri açıktır. Ne var ki salt bu güdülerle hareket etmeyen okurların, bunun yerine siyasi yakınlık duydukları gazetecileri, dünya görüşlerini veya ideolojileri desteklediklerini söylemek de mümkündür. Görüşmecilerin bir kısmı verdikleri cevaplarda, okurların tarafsız habercilik dışında ideolojileri de fonladıklarını, kendi dünya görüşlerine uygun olmayan gazetecileri desteklemekten kaçındıkları ve istemedikleri türden haberlerle karşı karşıya kaldıklarında verdikleri maddi desteği geri çektikleri yönünde bulgulara da ulaşılmıştır.

Türkiye gibi ülkelerde tarafsız ve objektif haberciliğe sağlanan desteğin zayıf kaldığını belirten K7 ve K9, okurların dünya görüşlerinin ve siyasi yakınlığının sağlanan maddi destekler üzerinde belirleyici olduğunu şu sözlerle açıklamaktadır:

Katılımcı (7): Bence okurların önemli bir yüzdesi ideolojileri fonluyor. Bunun belli bir kısmı salt gazetecilik faaliyetlerini destekliyor ama dediğim gibi büyük bir çoğunluk sizin ideolojiniz doğrultusunda size destek veriyor. Türkiye gibi keskin bir ülkede ideolojiler mutlaka öne çıkıyor. Yayınlarınıza izleyicinin dünya görüşüne uygun olmayan konular aldığınızda bile hemen tepki görebiliyorsunuz. Gerçek gazeteciliğe destek biraz zayıf kalıyor.

Katılımcı (9): Gerçek ve tarafsız gazetecilik tamam ama bence izleyiciler ideolojileri fonluyor. İzleyicinin temel derdi de olumladığı fikri duymak. Kendi dünya görüşüne uygun şeyler görmek istiyor insanlar. Bir tür tatmin sağlıyor izleyici. İkincisi gerçeklerin dile getirilmesi. Üçüncüsü de bunu dile getiren gazetecilerin yaşatılması.

Gazetecilerin kişisel performanslarının, düzenli haber yayını yapmalarının ve okurlarla kurdukları samimi diyalogun desteklerin sürekliliği açısından önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunların yanında patronsuz gazeteciliği destekleyenlerin daha çok siyasi tercihlerde bulduklarını ve son tahlilde her şeyden ideolojik olduğunu vurgulayan K3, gazetecilerin muhafazakâr ya da seküler olmasının okuyucunun kimi destekleyeceğine etki ettiğini belirtmektedir. Bu durum bizlere, siyasi yakınlıkların da okurların fonlama motivasyonları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### **Patronsuz gazeteciliğin zorlukları (dezavantajlar)**

Gazeteciler ve okurlar arasındaki bariyerleri ortadan kaldıran kitle fonlamalı gazeteciliğin, patronsuz gazetecilere sağladığı avantajlar veya dezavantajları ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerde; yeni iletişim teknolojilerinin gazetecilere ciddi bir sığınak sağladığı, mesleği evrensel ölçütlerle yapabileceğine verdiği, gazetecilerin patronsuz bir şekilde direkt okuyucuyla bir araya gelebildiği ve tarafsız bir yayıncılık anlayışı oluşturma noktasında çeşitli avantajlar sağladığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan birtakım riskleri de barındıran kitle fonlamalı gazetecilikte; okur ilgisinin sürekliliğini sağlamak, pahalı bir iş olan haberciliğin sürekli desteklenmemesi, canlı yayınların yankı odası haline gelmesi, yetersiz abone sayısı, düşük gelirler, uzmanlık ve son olarak da kadın gazetecilerin dijital şiddete maruz kalması gibi dezavantajların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşmecilerden K1, patronsuz gazeteciliğin dezavantajlarını açıklarken gazeteciliğin temel ilkelerinden biri olan haber kaynağıyla maddi ilişki içine girme kuralının kimi zaman çiğnenebildiğini belirtmektedir. Gazetecinin buna asla müsaade etmemesi gerektiğinin altını çizen K1'in bu sözlerine ek olarak denilebilir ki gazetecinin haber kaynağıyla kurduğu maddi ilişki aynı zamanda tarafsızlığını zedelemekte ve haber medyasında etik ihlallerin yaşanmasına neden olmaktadır.

Öte yandan benzer dünya görüşlerine sahip olan kullanıcılar tarafından da desteklenen patronsuz gazeteciler açısından canlı yayınların yankı odası haline evrilmesi gibi durumlardan da söz etmek mümkündür. Çoğunlukla gazetecilerin söylediklerini olumlayan kullanıcılar veya destekçiler, haberlere karşı muhalif okumalar yapabilmekte ve bir linç kültürünün oluşmasına neden olabilmektedir. Görüşmecilerden bazılarının bu duruma ilişkin daha önce yaptığı değerlendirmeler, yankı odası sorununun patronsuz gazetecilikte de yaşanabileceğini doğrular niteliktedir.

Ayrıca, araştırmanın örneklemini oluşturan üç kadın gazeteciden ikisinin, mesleğin sürdürülmesi noktasında yaşadıkları zorluklar ise benzer niteliktedir. Görüşmecilerden K2 ve K4 özellikle ana akım medyada çalıştıkları dönemde kadın kimliklerinden dolayı ayrımcılığa maruz kaldıklarını ancak yeni medya temelli kitlesel fonlamalı gazetecilikle birlikte bu durumun nispeten kırıldığını belirtmektedir.

K2, medya sektöründeki erkek hegemonyasını: “Bir kadının kendi ayakları üstünde durmasını kabul etmeyen bir erkek güruhu var bizim sektörde” sözleriyle açıklamakta ve devamında şunları söylemektedir: “Kadın gazeteciler olarak bizler, magazin haberleri yapması gereken, ekrana çıkması gereken veya yaşam haberleri yapması gereken kişiler olarak görülüyoruz medyada. Zaten meslek zor bir de bunlarla mücadele etmeye çalışıyoruz.” Benzer şekilde sosyal medya platformlarında dijital şiddet veya benzeri türden sorunlarla da karşılaştığını belirten K2, son kertede erkek hegemonyasının yeni medya temelli bağımsız gazetecilikle birlikte kırıldığını ve kimseden işiyle ilgili bir talimat almadığını ifade etmektedir.

Ana akım medyada çalıştığı dönemde kadın kimliğinden dolayı düşüncelerinin zaman zaman görmezden gelindiğini belirten K4, medyadaki erkek egemen dilin tam olarak yok olmadığını ancak sosyal medyayla birlikte bu durumun bir nebze de olsa azaldığını dile getirmektedir. Profesyonel meslek geçmişı bulunan bir diğer görüşmeci K7 ise diğer iki kadın gazetecinin aksine mesleki anlamda kadın kimliğinden dolayı herhangi bir baskıyla karşılaşmadığını ifade etmektedir. Bu durumun sebebi olarak da emek haberciliği ve işçi sınıfı üzerine çalışmasını örnek gösteren K7, işçiler tarafından saygı duyulan biri haline geldiğini ve mesleği yaparken her zaman orta yolu bulmaya çalıştığını kaydetmektedir.

## Sonuç ve tartışma

Gazeteciler ile okurlar arasında karşılıklı faydayı esas alan kitlesel fonlamalı gazetecilik, internetin yarattığı etik sorunlara karşı yine internet temelli bir çözüm modeli olarak karşımızda durmaktadır. Okuru haber üretim sürecinin bir parçası haline getiren ve haberin maddi olarak desteklenmesine olanak sağlayan kitlesel fonlamalı gazetecilik aynı zamanda finansal ve siyasal krizlerin çözüme kavuşturulması noktasında bir fırsat olarak görülmektedir. Gazetecilerin yaşadığı editöryal baskılar, medyadaki ekonomik ve siyasal sorunlar, düşünce ve fikir özgürlüğünün kısıtlanması gibi nedenlerden dolayı gazeteciler için bir tür sığınak olarak görülen kitle destekli gazetecilik, bağımsız ve nesnel haberciliğin gelişip yaygınlaşmasında oldukça hayati bir rol oynamaktadır.

Çalışma kapsamında yapılan mülakatlar göstermektedir ki, kitlesel fonlamalı gazetecilik Türkiye'de daha şimdiden hatırı sayılır bir gazeteci ve okur kitlesine ulaşmıştır. Geleneksel yayıncılığın artan maliyetler karşısındaki durumu ve yaşanan politik baskıların bir sonucu olarak sosyal medya temelli habercilik anlayışının önümüzdeki yıllarda daha fazla yaygınlaşmaya başlayacağı düşünülmektedir. Her ne kadar görsel medyanın hâkimiyeti devam etse de medya sahiplik yapıları ve otosansür mekanizmaları, insanların doğru bilgiye ulaşmasını zorlaştırmakta; geleneksel medya, artan bilgi talebini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu durum aynı zamanda haberin her çehresini görmek isteyen medya tüketicisinin de alternatif kanallara yönelmesine neden olmaktadır. Burada kuşkusuz bağımsız ve patronsuz gazetecilere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Her şeyden önce halka karşı bir sorumluluğu bulunan gazetecinin doğru, tarafsız ve güvenilir bir gazetecilik anlayışını benimsemesi, okur destekli kitlesel fonlamanın geleceği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Öte yandan yapılan her işte olduğu gibi gazetecilik mesleğinde de sürdürülebilir bir kazanç elde etmek gazeteciler için oldukça hayati bir öneme sahiptir. Ne var ki Türkiye'deki medya ortamı düşünüldüğünde, kitlesel fonlamalı gazetecilik, her ne kadar toplum tarafından kabul görmeye başlamışsa da bağımsız haberciler için ekonomik anlamda henüz sürdürülebilir bir model olmaktan uzaktır. Aynı zamanda ana akım medya karşısındaki konumu değerlendirildiğinde kitlesel fonlamalı gazetecilik, alternatif bir yayıncılık türü olarak gösterilse de haberi ve haberciliği destekleyen kişi ve kuruluşların neden belirli gazetelerde ve gazetecilerde ısrarcı oldukları sorgulanmaya muhtaçtır. Tüm bunların yanında yaşanan ekonomik kriz, okurların haberi destekleme pratikleri, ideolojilerin belirleyici olması, canlı yayınların yankı odası haline gelmesi, yetersiz abone sayısı ve düşük gelirler gibi görmezden gelinemeyecek sorunlar; okur destekli gazeteciliği aynı zamanda riskli bir alan haline getirmektedir. Bu durum, mesleği bağımsız ve patronsuz olarak sürdürmek isteyen gazeteciler için daha şimdiden aşılması gereken engellerden birkaçını oluşturmaktadır.

Bağımsız gazetecilerle gerçekleştirilen mülakatlar esnasında edinilen tecrübeler ışığında, ana akım medya karşısında alternatif olarak konumlandırılan okur destekli gazeteciliğin barındırdığı riskler ve yaşadığı sorunların çözüme kavuşturulması adına birtakım önerilerin dile getirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca gazetecilik mesleğini bağımsız ve patronsuz olarak sürdürmek isteyen kişilerin de başvurabileceği bir kaynak olması adına söz konusu önerilerin demokratik ve çok sesli bir medya ortamı yaratacağı düşünülmektedir. Bu öneriler şunlardır:

Kamusal faydayı esas alan kitlesel fonlamalı gazetecilik, medyanın içinde bulunduğu açmazların ve internet temelli sorunların çözüme kavuşturulması noktasında bir fırsat olarak görülmektedir. Reklamsız ve şeffaflığı esas alan bu gazetecilik türünde her şeyden önce gazetecinin haber kaynağıyla maddi bir ilişki içerisine girmemesi ve reklam almaması gerekmektedir. Özellikle son dönemlerde bağımsız gazetecilik yapan habercilerin sponsorluk veya iş birliği adı altında reklam alması, gazetecilik etik ilkelerinin ihlal edilmesine ve okurların gazetecilik mesleğine olan güveninin sarsılmasına neden olmaktadır.

Okur destekli patronsuz gazetecilikte sürdürülebilir bir model inşa etmek adına okurlar tarafından maddi olarak desteklenen gazetecilerin gelirlerini şeffaf bir şekilde yine okurlarıyla paylaşması gerekmektedir. Gazetecilerin 3 aylık veya 6 aylık gelir-gider tablolarını haberin patronu olan okurlarla paylaşması, kitlesel fonlamalı gazeteciliğin şeffaflık ilkesiyle doğrudan ilgili olan bir konudur. Bu durum, gazeteciliğe duyulan güvenin tesis edilmesinde önemli olduğu kadar hesap verilebilirlik açısından da meslek etik ilkelerinin gereklerinden bir tanesini oluşturmaktadır.

Kitlesel fonlamalı gazetecilikte kalabalık kitlelere ulaşmanın en önemli yolu sosyal medya platformlarıdır. Yapılan işi niteliği düşünüldüğünde bağımsız ve patronsuz gazetecilerin YouTube, Twitter, Instagram ve Twitch gibi sosyal medya platformlarının kendine özgü işleyiş mantığını kavramaları ve habercilik faaliyetlerinde bu mecraları etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Geniş bir ağ yapısı içinde çok sayıda kullanıcıya ulaşmak, haberi doğru kanallar aracılığıyla okurla buluşturmak ve internetin hipermetinsellik özelliğinden en iyi şekilde faydalanmak, bağımsız gazetecilerin abone ve takipçi sayılarını arttıracak gibi sağlıklı bir kamuoyunun oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Bu konuda yeterli donanımına sahip olmayan gazetecilerin bağımsız kuruluşlar tarafından verilen sosyal medya ve teknoloji odaklı eğitimlere katılmasının daha nitelikli bir gazetecilik anlayışı yaratacağı düşünülmektedir.

Yeni medyanın ekonomi politik yapısı göz önünde bulundurulduğunda teknolojik ağlar sayesinde yeni ekonomik alanların ortaya çıktığı bir döneme girildiğini söylemek mümkündür. Bu ekonomik alanların birkaç bağımsız gazeteciye bırakılmasının beraberinde tekelleşme gibi bir sorunu yaratacağı düşünülmektedir. Bu sorunun önüne geçilmesi adına kitlesel fonlamalı gazetecilik yapan bağımsız habercilerin sektöre henüz giriş yapmış veya yapmaya çalışan gazetecilere maddi ve manevi destek olmaları gerekmektedir. Ekipman paylaşımından, haber kooperatifine kadar bireysel sosyal sorumluluk projeleri de dâhil olmak üzere bir yardımlaşma bilincinin oluşturulması, hem reklam gelirlerinin paylaşılmasına olanak sağlayacak hem de gücün ve paranın tek elde toplanmasını engelleyecektir.

Haber medyasının yaşadığı dönüşümle birlikte birçok yeni gazetecilik türünün ortaya çıktığı günümüzde özellikle gazetecilik eğitimi alan öğrencilere de bağımsız ve patronsuz gazetecilik konusunda gerekli eğitimlerin verilmesinin sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Bu konuda gerekli altyapıya sahip olan gazeteci adaylarının mesleğe başladıkları süreçte yeterli donanımına sahip olmaları, sektördeki riskleri görmelerine olanak sağlayacağı gibi teknoloji temelli kitlesel fonlamalı gazeteciliği de daha kolay icra etmelerine katkı sağlayacaktır.



Resmi ilanların basın yayın kuruluşlarına dağıtılmasını sağlayan ve gazeteleri maddi olarak destekleme hakkına sahip olan Basın İlan Kurumu'nun bağımsız gazeteciliği de desteklemesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Kültür Bakanlığı'nın sanatsal faaliyetleri maddi olarak desteklediği gibi Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı'na bağlanan Basın İlan Kurumu'nun da bireysel yayıncılığı desteklemesi önem arz etmektedir. Nitekim basının ülke içinde ve ülke dışında sesinin güçlü bir şekilde çıkması hem sağlıklı bir kamuoyunun oluşmasına hem de demokrasinin daha iyi işlemesine katkı sağlayacaktır.

Kamu yararına yapılan bir iş olarak kitlesel fonlamalı gazetecilik, tek sesli ve habere ticari bir değer atfeden mevcut medya düzeninin karşısında, çok sesliliğe ve demokrasiye sunduğu katkı nedeniyle gazeteciliğin yaşadığı krizlerin çözüme kavuşturulması noktasında iyimser bir bakış açısı sunmaktadır. Son dönemlerde yaşanan fon tartışmaları, bağımsız gazeteciliğin kimi çevrelerce sorunsallaştırılması ve haber olgusuna karşı takınılan mesafeli duruş, kitlesel fonlamalı bağımsız ve patronsuz gazetecilikle ilgili eleştirilerin odağını oluşturmaktadır. Yaşanan bu durum, kitlesel fonlamalı gazeteciliğin üzerine daha fazla düşünülmesi ve tartışılmasını birçok noktada zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada her ne kadar ana akım medya karşısındaki konumu tartışılmış olsa da patronsuz gazeteciliği destekleyen kişi ve/veya kurumların hangi motivasyonlarla yapılan işi destekledikleri eleştirel bir bakış açısıyla ayrıca ortaya çıkarılmaya çalışılmalıdır. Bu nedenle kitlesel fonlamalı gazeteciliğin geleceği açısından meselenin bilimsel çevrelerde, medyada ve kamuoyunda tüm boyutlarıyla ele alınması önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Bulunmaz, B. (2011). Holdingleşme ekseninde Türk medyasında tekelleşme sorunu. *Öneri Dergisi*, 9(36), 237-246.
- Bulut, S., & Karlıdağ, S. (2015). Dijital gazetelerin ekonomi politiği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(2).
- Carvajal, M., García-Avilés, J. A., & González, J. L. (2012). Crowdfunding and non-profit media: The emergence of new models for public interest journalism. *Journalism Practice*, 6(5-6), 638-647.
- Çetinkaya, A. (2020). "Çevrimiçi gazetecilikte alternatif bir gelir modeli olarak kitlesel fonlar. Mecralar, deneyimler, olanaklar, 82.", *Yeni gazetecilik mecralar, deneyimler, olanaklar*. Ö. Erkmen, B. Ataman ve B. Çoban (drl.). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Demir, D. (2019). Kitlesel fonlamalı dijital gazetecilik. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (12), 44-60.
- Hunter, A. (2015). Crowdfunding independent and freelance journalism: Negotiating journalistic norms of autonomy and objectivity. *New Media & Society*, 17(2), 272-288.
- Hunter, A. (2016). "It's like having a second full-time job": Crowdfunding, journalism and labour. *Journalism Practice*, 10(2), 217-232.
- İmrek, P. & Kartal, B. (2019). *Kitlesel fonlama hikâyeleri*. İstanbul: Abaküs Kitap Yayın Dağıtım Hizmetleri.
- İşler, S. T. (2014). Modern finansmanda yeni bir dönem: kitlesel fonlama – Crowdfunding. *Gösterge*, 11(c), 363-367.
- Jian, L. ve Shin, J. (2017). "Bağışçıların kitle fonlu gazeteciliğe yaptığı bağışların ardındaki güdüler. İçinde Hülür ve Yaşın (Editörler), "Yeni medya geleceğin gazeteciliği", Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Jian, L., & Usher, N. (2014). Crowd-funded journalism. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 155-170.
- Nevill, G. (2014). Funding news freedom: how reporting is paying its way. *Index on Censorship*, 43(3), 63-66.

- Sabancı, A. A. (2018, 11 Kasım). *Kitlese fonlama, dijital yayıncılık, Beyaz Saray'ın medya ilişkileri*. <https://www.newslabturkey.org/2018/11/11/kitlese-fonlama-dijital-yayincilik-beyaz-sarayin-medya-iliskileri/>
- Saka, E. (2017). "Dijital dönüşüm ve gazetecilik için yeni iş modelleri", *Yeni medya çalışmaları IV*, İstanbul: Taş Mektep Yayınları.
- Taylan, A. (2019). "Ana akım medyanın kamu yararıyla imtihanı: kitlese fonlama kamu yararına katkı verebilir mi?" H. Köse (Ed.), *Kamusuz yararlar ülkesi sağ popülist siyaset çağında medya ve kamu yararı ilkesi*. (ss. 105-141). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ünsal, S. (2017). *Kitlese fonlama iş yapma yöntemini değiştirecek yeni sistem*. İstanbul, Ceres Yayınları.
- Yegen, C. (2015). İletişim teknolojileriyle gelişen crowdsourced bir sistem olarak crowdfunding ve "fonlabeni" örneği. *Yeni medya çalışmaları III* (ss. 87–111). İstanbul: Taşmektep Yayınları.
- Yıldız, A. (2018). Gazeteciliğin geleceği açısından Türkiye'de "Patronsuz" gazetecilik. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (47).

## 55. Türk sinemasında din ve intihar: korku sineması ekseninde Dabbe (Hasan Karacadağ, 2006) filmi örneği

Cangül AKDAŞ<sup>1</sup>

**APA:** Akdaş, C. (2023). Türk sinemasında din ve intihar: Korku sineması ekseninde Dabbe (Hasan Karacadağ, 2006) filmi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 929-949. DOI: 10.29000/rumelide.1346239.

### Öz

İnsanlık geçmişten günümüze ölümlle yüzleştiği andan itibaren ölümsüzlüğün yollarını aramıştır. Yok olma düşünceyi ağır geldiğinden, öldükten sonra yeni bir yaşama devam edeceklerine dair birtakım teoriler üretmiş ve böylece ölüm korkusu dinleri var etmiştir. Ölümsüzlük gibi bireyin yaşamak yerine ölümü tercih etmesi de tüm insanlığın merak ettiği konulardan biridir. Bu çalışma, sinemada intihar eyleminin egemen İslam inancı perspektifinde nasıl yeniden inşa edildiğini konu edinmektedir. Çalışmanın amacı 2000 sonrası Türk sinemasında önemli bir janr olarak kabul edilen korku sinemasının şekillenmesinde egemen İslam inancının etkisini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın diğer bir amacı ise ilk İslami korku filmi olarak tanımlanan Dabbe filminde intihar eyleminin egemen din ideolojisi perspektifinde nasıl yeniden inşa edildiğini tespit etmektir. Bu doğrultuda çalışmada öncelikle İslam dininde intihar olgusunun nasıl nitelendirildiğine yönelik görüşler üzerinde durulmuştur. 2000 sonrası Türk sinemasında din olgusunun inşasında etken olan nedenler açıklanmaya çalışılmıştır. Özellikle 2000 sonrası bir janr olarak ortaya çıkan korku filmlerinin yeniden inşasında İslam dinine yönelik düşünce ve motiflerin sıklıkla yer aldığına değinilmiştir. Son olarak örnekleme alınan film, yorumsamacı yöntem ile sosyolojik ve ideolojik yaklaşım çerçevesinde çözümlenmiştir. Filmde intihar eyleminin egemen inanç ideolojisi perspektifinde yeniden inşası İslam inancı, İslami motifler ve Kur'an-ı Kerim gibi İslam dinine yönelik temel öğelerden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Dabbe filminde karakterlerin bedenlerinin cinler tarafından kontrol edilmesi nedeniyle bilinçli olarak intihar eylemini gerçekleştirmediği ve Tarık'tan sonraki karakterlerin intiharlarının edilgen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Türk sineması, din, intihar

## Religion and suicide in Turkish cinema: the example of Dabbe (Hasan Karacadağ, 2006) in the axis of horror cinema

### Abstract

Mankind has sought immortality and theorized a new life after death, leading to the development of religions based on fear of death. Suicide is a curiosity for humanity, similar to immortality. This study focuses on how the act of suicide in cinema is reconstructed in the perspective of the dominant Islamic faith. The aim of the study is to reveal the influence of the dominant Islamic belief on the shaping of horror cinema, which is considered as an important genre in post-2000 Turkish cinema. Another aim of the study is to determine how the act of suicide is reconstructed within the perspective of the dominant religious ideology in the film Dabbe, which is defined as the first Islamic horror film. In this direction, the study firstly focuses on the views on how the phenomenon of suicide is

<sup>1</sup> Dr., (İstanbul, Türkiye), akdscangul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5333-6059 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346239]

characterised in Islam. In the post-2000 Turkish cinema, the reasons for the construction of the phenomenon of religion were tried to be explained. In particular, it was mentioned that ideas and motifs related to the Islamic religion are frequently included in the reconstruction of horror films that emerged as a genre after 2000. Finally, the sampled film was analysed within the framework of sociological and ideological approach with interpretivist method. The film reconstructs suicide using Islam's belief, motifs, and Holy Quran, focusing on the dominant belief ideology and its impact on the act. It has been concluded that except Tarık, Dabbe characters' suicides are passive due to jinn control, character unconsciously committed suicides.

**Keywords:** Turkish cinema, religion, suicide

## Giriş

Bireylerin yaşadığı dünya ve dış gerçeklikle olan ilişkisi dolaylı yollarla meydana gelmektedir. Sinema hem kitle iletişim aracı hem de sanat dalı olması nedeniyle dış gerçekliğin anlamlandırılması hususunda bireylerin en büyük beslenme kaynaklarından biridir. Seyirciler film süresi boyunca sonlu hayatı temsil eden filmleri ve sonlu hayata sahip olan film karakterlerini izleyerek ölümsüz tanrılara dönüşmektedir. Bu yönüyle sinema, seyircilerin kendilerini ölümsüz hissetmelerine ve geçici de olsa ölümsüzlük yanılgısı içerisinde olmalarına imkân tanıyabilmektedir (Oskay, 2014, s.68). Bununla birlikte sinemada ölüm olgusunun neredeyse her filmde konu edinildiğini de söylemek mümkündür. Bireylerin kendi ölümlülüğünü unuttuğu ve ölümsüzlük yanılgısı içerisine düştüğü sinemada, seyirci tıpkı gerçek yaşamda olduğu gibi başkalarının ölümü ile yüzleşmekte ve ölümlü olduğunu hatırlayıp kendi ölümünü de karakterle özdeşleşme yaşayarak tasavvur edebilmektedir. Bu doğrultuda sinemada ölüm ve ölümsüzlük olgularını bütüncül bir perspektifte tartışmanın mümkün olduğu görülmektedir.

İnsanlığın en temel korkusu bir gün hayatının sonlanacak olmasıdır. İnsanlık var olduğu zamandan itibaren ölüm korkusu ile karşı karşıya gelmekte ve ölümü yenmek, ölümsüz olabilmek için birtakım yollar aramaktadır. İnanç kurumlarının, bireylerin ölümsüzlük mücadelesinde günümüzde de geçerliliğini koruyan en eski kurumlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Geçmişten günümüze pek çok dinde öldükten sonra da bir yaşamın olduğuna inanılmakta ve bu nedenle ölen kimseler diğer dünyaya çeşitli ritüellerle uğurlanmaktadır. Sinema kültürel bir ürün olarak üretildiği toplumun gelenek, görenek ve inancını yansıttığı için yaşamı yeniden inşa ederken aynı zamanda yaşamın tamamlayıcısı olan ölümü de inşa etmektedir (Akdaş, 2022a, s.9). Bu doğrultuda sinemada, ölüm olgusunu yalnızca karakterlerin hayatının son bulması olarak nitelendirmekten ziyade ölümün toplumu temsil eden kültürel anlamlarının olduğunu da belirtmek mümkündür.

Korku sineması insanın en temel korkusu olan ölümü ve ölüm kaygısını yeniden inşa ettiği için dünya sinemasında popüler bir janr olarak kabul görmektedir. Korku sinemasında yaşamın kaybedilecek olmasına dair kaygı, bir canavara -korku nesnesine- dönüşerek somutlaşmaktadır. Filmlerde korku nesnesinin yok edilmesiyle seyirci kısa bir sürede olsa ölüm korkusundan uzaklaşmaktadır. Böylece seyirci hem ölümsüzlük yanılgısına kapılarak filmi izlemekte hem de filmde sonlu yaşama sahip olan, ölümlü burun buruna gelen karakterlerle özdeşleşerek ölüm korkusu ile baş edebilmektedir (Abisel, 1995, s.133; Oskay, 2014, s.68,71). Korku janrı, Türk sinemasında 2000 sonrası ortaya çıkmakta ve yıllar içerisinde günümüze geldikçe daha da popülerleşmektedir. 2000 öncesi Türk sinemasında nicel olarak az sayıda korku filmi çekilmektedir. Korku filmlerinin çekildiği dönemde istenilen gişe başarısına ulaşamaması ve teknik olanakların kısıtlı olması nedeniyle bu dönemde korku sineması popüler bir janr olamamaktadır. 2000 sonrası Türkiye’inde muhafazakâr-milliyetçi ideolojinin egemen olmasıyla

birlikte sıklıkla din olgusunu ele alan, İslami motifler içeren filmler üretilmekte ve bu durum da korku sinemasının popüler bir janr olmasının önünü açmaktadır. Böylece ölüm ve ölüm korkusunu ana öğe olarak ele alan korku sinemasında, dini motiflerin kullanılması ve egemen din inancının filmler aracılığıyla yeniden inşası gerçekleşebilmektedir.

Minois, ölüm nedenlerinden biri olan intiharın geçmişte olduğu gibi günümüzde de akıl almaz bir eylem olarak nitelendirildiğini savunmaktadır. Ona göre bireyin, insanlığın ortak korkusu olan ölümü arzu etmesi yaradılışına uygun değildir çünkü insanlık daima yaşama iç güdüsüyle hayatını devam ettirmekte ve geleceğini de bu şekilde inşa etmektedir (Minois, 2008, s.9). Bu doğrultuda sinemada karakterin ölmeyi arzuladığı ve yaşamına kendi elleriyle son verdiği bir dünya tasavvurunu izleyen bireylerin, insanlığın en temel korkusu olan ölüm korkusunu daha derinden hissedebileceğini söylemek mümkündür. 2000 sonrası Türk korku sinemasında intihar eden karakterlerin olduğu filmlere “Okul” (Durul Taylan, Yağmur Taylan, 2003), “Gen” (Togan Gökbakar, 2006) ve “Ümmü Sibyan: Zifir” (Efe Hızır, 2014) filmleri örnek olarak verilebilir. Korku janrının ilk örneklerinden biri olan “Okul” filminde üniversite sınavına hazırlanan liseli bir genç intihar etmekte ve daha sonra bu gencin ruhu arkadaşlarından intikam almak için okula geri dönmektedir. Film yaşananların gerçekleşmediğine yönelik bir sonla bitse de film süresince izleyici bu gerçeği bilmediği için korku ögesi işlevini yerine getirebilmektedir. “Gen” filminde ana karakterin hastaneye geldiği ilk gün bir intihar vakası gerçekleşmekte ve film, intihar vakası üzerinden derinleşmektedir. “Ümmü Sibyan: Zifir” filminde ise okul müdürü tarafından işgal edilen bir genç kız intihar etmekte ve yıllar sonra bu genç kızın ruhu intikam almak için geri dönmektedir.

Bu çalışma sinemada intihar eyleminin egemen İslam inancı perspektifinde nasıl yeniden inşa edildiğini konu edinmektedir. Çalışmanın amacı; 2000 sonrası Türk korku sinemasının şekillenmesinde egemen İslam inancının etkisini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın diğer bir amacı ise ilk İslami korku filmi olan Dabbe (Hasan Karacadağ, 2006) filminde intihar eyleminin egemen din ideolojisi perspektifinde nasıl yeniden inşa edildiğini tartışmaktır. Çalışmada Türk sineması tarihinde bir kilometre taşı olarak kabul gören “Dabbe” filminin üretildiği yıl da dikkate alındığında, sinemada din olgusunun incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Film, Türk sinema tarihinde ilk “İslami Türk korku filmi” olarak anılmaktadır. Bununla birlikte Dabbe serisinin önemli bir gişe başarısı elde ederek Türk korku türünde en çok filmi olan serilerden biri olduğu görülmektedir (Aytekin, 2016, s.30). Bu bilgiler ışığında “Dabbe” filminin, çalışmanın amacı doğrultusunda intihar ve din ilişkisini değerlendirebilmek açısından iyi bir örnek teşkil ettiğini söylemek mümkündür.

Örnekleme alınan film, çalışmanın amacı doğrultusunda yorumsamacı yöntem ile sosyolojik ve ideolojik yaklaşım perspektifinde çözümlenmektedir. Yorumsamacı yöntemde asıl amaç, eylemlerin arkasında yatan anlamı ortaya çıkarmaktır. Yöntem anlam kavramını merkeze almaktadır. Bu yöntemde anlamın çok katmanlı olduğu, yüzeysel olmadığı üzerinde durulmakta ve eylemlerin yorumlanmaya başka bir deyişle farklı perspektiflerde değerlendirilmeye açık olduğu savunulmaktadır (Kaya, 2019, s.272). İntihar çok katmanlı, birden çok sebebi içinde barındıran bir eylemdir. Bu nedenle intihar eyleminin ardında yatan anlamı ya da anlamları ortaya çıkarmak için “Dabbe” filminde yorumsamacı yöntem kullanılmaktadır. Yorumsamacı yöntemle incelenen filmde intiharın ardında yatan anlamın egemen din ideolojisi perspektifinde nasıl yeniden inşa edildiği açıklanmaya çalışılmaktadır.

## İslam Dini ve İntihar

Toplumu oluşturan en önemli kurumlardan biri olan din, inanç söylemleri sayesinde insanları bir arada tutarak yaşama bağlamaktadır. Din ve intihar olgusu: din psikolojisi ve din sosyolojisi olmak üzere iki alanda incelenmektedir. Modern toplumlarda bireyin dine bağlılığı perspektifinde yapılan birey bazlı çalışmalar din psikolojisi alanının, intihar oranları ve toplum ile din arasındaki ilişki ise din sosyolojisi alanının çalışma konusudur. Din ve intihar eylemi sosyologlar tarafından bütünleşme kuramı çerçevesinde tartışılmaktadır. Durkheim'ın bütünleşme kuramına göre din olgusu bireyin kendi bedenine zarar vermesini engellemektedir. Toplumu oluşturan kurumlardan biri olan din, bireyin toplumun genelinde ahenkli ve uyumlu bir şekilde işlevlerini gerçekleştirmesinde etkin rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalara göre toplumda din kurumu ne kadar güçlü olursa bireyin intihar etme olasılığı da o kadar azalmaktadır (Kalyoncu, 2011, s.70; Ağılkaya, 2010, s.177; Cırhinoğlu & Ok, 2010, s.1; Durkheim, 2013, s.158).

Bu çalışmada, araştırmanın sınırlılığı doğrultusunda İslam dininde intihar olgusuna odaklanılmaktadır. Gearing ve Alonzo "Religion and Suicide" adlı çalışmasında, İslam dininde intihar olgusuna yönelik sınırlı araştırmalar olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar sınırlı çalışmalardan yola çıkarak İslam dininde intihar davranışının diğer dinlere oranla daha düşük olduğunu aktarmaktadır. Bununla birlikte din olgusunun değişken olarak kabul edilmediği çalışmalar değerlendirildiğinde ise intihar eyleminin İslam ülkelerinde daha fazla gerçekleştiği sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Bu iki farklı sonuç bir tartışmayı ortaya çıkarmaktadır. Kimi araştırmacılara göre İslam toplumunda kaydedilen verilerin yapaylığı ya da yetersizliği söz konusu olduğu için intihar oranı azdır. Kimi araştırmacılar ise intihar eden bireylerin psikolojik problemlerinin olması nedeniyle dindarlık seviyeleri düştüğü için intihar ettiğini belirtmekte ve intihar oranlarının din olgusu perspektifinde değerlendirildiğinde etkisinin az olduğunu savunmaktadır (Gearing & Alonzo, 2009, s.336).

Türkiye'de intihar istatistikleri 1962 yılından itibaren "T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü" (DİE) tarafından kaydedilmektedir. Kurumun adı 2005 yılında "Türkiye İstatistik Kurumu" (TÜİK) olarak değişmektedir. 1974 yılından sonra "Adalet İstatistikleri" başlığı altında kayda geçen intihar olaylarına yönelik sayısal bilgiler ayrı bir başlık altında yayımlanmaktadır. Güçlü'ye göre Türkiye'de kırsal bölgelerde yaşayan halk, polise ve jandarmaya gerçekleşen her intihar olayını bildirmemektedir. Bu nedenle, bu bölgelerde gerçekleşen intihar eylemlerinin kayda alınan intihar olaylarından nicel olarak daha fazla olduğu düşünülmektedir (Alptekin & Duyan, 2014, s.37; Güçlü, 2001, s.9). Ayrıca araştırmacılar geçmiş döneme ait intihar istatistiklerine güç ulaşılması ve bilgilerin titizlikle, doğru tutulduğu konusunda şüpheli yaklaşılmasına yönelik uyarılarda da bulunmaktadır (Oktik, Öngören, & Sezer, 2006, s.389-390). Bununla birlikte TÜİK'in yayımladığı intihar istatistiklerinde<sup>2</sup> bireylerin intihar nedeni yalnızca tek bir kategori ile sınırlandırıldığı için intihar eyleminin farklı nedenlerle bağlantılı olduğu, başka bir deyişle çok perspektifli bir yapıda olduğu gerçeğinin göz ardı edildiğini de söylemek mümkündür. Bu nedenle intihar nedenleri özelinde yapılacak çalışmaların bu durumu gözetmesi büyük önem arz etmektedir.

Ağılkaya, Türkiye'de intihar ve din ilişkisini konu edinen çalışmaların sınırlı olduğuna dikkat çekmektedir. İntihar konusuyla ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla "psikiyatrik hastalıklar, risk faktörleri, psiko-sosyal nedenler, çocuklar/ergenler ve kadınlar" özelinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Araştırmacı, ilgili çalışmaların satır aralarında; intihar eyleminin din perspektifinden de incelenebilir

<sup>2</sup> Ölüm ve ölüm nedenleri istatistikleri, bkz. TÜİK <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-ve-Olum-Nedeni-Istatistikleri-2022-49679>

olduğuna, dindarlığın intihardan uzaklaştırıcı bir etmen olduğuna, dinin bazı durumlarda bireyi intihar düşüncesinden uzaklaştırdığına bazı durumlarda ise bireyin intihar etme riskini arttırdığına yönelik çeşitli bilgilere yer verildiğini aktarmaktadır. İntihar ve din ilişkisinin doğrudan incelendiği sınırlı sayıda olan araştırmalarda ise intihar eylemi ve inanç ile ahlak arasında ters yönlü bir ilişki olduğundan, ahiret inancının intihar eylemini değerlendirmede önemli bir etmen olduğundan, güçlü dini alt yapıların bireyleri intihar düşüncesinden uzak tuttuğundan ve Türkiye’de intihar oranlarının düşük olma nedeninde aile kurumunun ve dini inancın yadsınamaz bir etkisi olduğundan bahsedildiğini belirtmektedir (Ağılkaya, 2010, s.177). Bu bilgiler doğrultusunda Türk toplumunun yapısını oluşturan temel öğelerden olan aile ve din kurumlarında meydana gelecek çözümlerin intihar istatistiklerinin artmasında birincil derecede etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

İntihar, “Bir kimsenin toplumsal ve ruhsal nedenlerin etkisi ile kendi hayatına son vermesi” olarak tanımlanmaktadır (TDK).<sup>3</sup> İntihar kelimesinin kökeni Arapça’dır. İntihar sözcüğü “boğazımı keserek öldürmek, boğazlamak” anlamına gelen Nahr kelimesinden türetilmektedir (Hökeleki, t.y., s.351). Kur’an-ı Kerim’de intihar eyleminin yasaklı olduğuna dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır. İslam kültüründe öldürmenin yasaklı olduğu belirtilen ayetlerde kendini öldürmek başka bir deyişle intihar da yasaklanmış bir eylem olarak kabul edilmektedir. Örneğin din alimleri, Necm suresinin 44. ayetinde yer alan “Öldüren de O’dur, yaşatan da!”<sup>4</sup> sözünü insanların bir başkasının canını alma ya da kendi canına kıyma hakkı yoktur şeklinde yorumlamaktadır. Allah’ın verdiği canı yalnızca ve ancak Allah alabilmektedir (Sümer, 2015, s.157-158). Maide<sup>5</sup> suresinin 32. ayetinde de bir cana kıymanın cezasının bütün insanlığı öldürmeyle eş tutulduğu ve bir canı kurtarmanın ise bütün insanlığı kurtarmaya eş değer olduğu belirtilmektedir. Ayette yer alan bu ifade ile her ne sebeple olursa olsun bireyin kendisini öldürmesi de cinayet işlemek olarak görülmektedir (Ulutaş, 2011, s.35).

Hz. Muhammed de intihar etmenin yasaklı bir eylem olduğunu, bireyin kendisini öldürmesini Allah’ın verdiği cana kastetmek ve cinayet işlemekle eş değer olduğunu hadislerinde belirtmektedir. Hz. Muhammed uçurumdan atlama, zehir içme ya da öldürücü bir aletle kendisini öldürme gibi intihar yöntemlerini belirterek bu şekilde yaşamına son veren kimselerin ne sebeple olursa olsun sonsuza kadar cehennemde kalacağını belirtmektedir (Yücel, 2007, s.130; Ulutaş, 2011, s.35). İntihar eden bireyin cenazesinin İslam dininde belirtilen usullere uygun olarak kaldırılıp kaldırılmayacağına yönelik iki farklı görüş söz konusudur. Hz. Muhammed’in intiharın yasaklı bir eylem olduğu hususundaki keskin görüşü ve intihar edenin belirtilen usullere göre cenazesinin kaldırılmamasına yönelik yaklaşımı Hayber savaşı sırasında gerçekleşen bir olay üzerinden aktarılmaktadır. Ebu Hureyre, savaşta yaralanan bir Müslüman’ın çektiği acı nedeniyle elindeki kılıçla kendisini öldürdüğünü anlatmaktadır. Hz. Muhammed bu kimsenin savaşa bile İslam için ölmediğini, başka bir deyişle şehit olmadığını ve acısına dayanamayıp intihar ettiği için cehenneme gittiğini belirtmektedir (Yücel, 2007, s.130-131).

İslam dini bireylerin zorluklar karşısında sabretmelerini, yanlış davranış sergilediklerinde tövbe etmelerini ve sahip olduklarına şükretmeyi bilmelerini öğütlediğinden bireyler yaşama daha sıkı tutunmakta, zorluklar karşısında dirençli ve sabırlı olmaktadır. Kötü şartlar altında yaşamını sürdüren bireyin yaşamış oldukları bir sınav olduğu için birey tevekkül edip sabretmekte ve bu durum da onu intihar düşüncesinden uzaklaştırmaktadır (Sümer, 2015, s.161). Bu doğrultuda bireylerin intihar düşüncesinden uzak durmasının en merkezinde ahiret inancı olduğunu söylemek mümkündür. İslam dinine göre ölüm bir son değildir. Ölüm, sonsuz ve gerçek yaşamın başlangıcıdır. Birey bu dünyada

<sup>3</sup> TDK, “İntihar”, (Çevrimiçi) <https://sozluk.gov.tr/>

<sup>4</sup> Necm Suresi, 44. ayet, bkz. Diyanet İşleri, <https://www.kuranvemeali.com/necm-suresi/44-ayeti-meali>

<sup>5</sup> Maide Suresi, 32. ayet, bkz. Diyanet İşleri, <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/M%C3%A2ide-suresi/701/32-ayet-tefsiri>

yaptıklarıyla ahirette cezalandırılmakta ve/veya ödüllendirilmektedir. Sonsuz yaşamında cezalandırılmamak başka bir deyişle cehenneme gitmemek için de yasaklı olan eylemlerden biri olan intiharı düşünmemektedir.

## 2000 Sonrası Türk Korku Sinemasında Din Olgusu

1980 Askeri Darbesi'nden sonra din vazgeçilmez bir kurum olarak toplumda etkisini göstermeye başlamaktadır. 2000 sonrası yaşanan gelişmeler şüphesiz Türkiye tarihinde din olgusunun ve söyleminin en yoğun hissedildiği yıllardır. 2000'lerden sonra milliyetçi-muhafazakâr ideolojinin egemen olmasıyla tek başına iktidar olan AKP, ilk zamanlarda laik bir tablo çizerek söylemlerinde din ve siyaseti birbirinden ayrı tutsa da zamanla bu söyleminin tersi yönünde din temelli bir politika inşa etmektedir (Özel, 2017, s.887). 2000 sonrası Türkiye'de egemen olan muhafazakâr-milliyetçi ideoloji hem kitle iletişim aracı hem de bir sanat dalı olan sinemada yeniden inşa edildiği için yerli sinemada egemen din ideolojisinin ve İslam dinine yönelik motiflerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Türk sinemasında din ya da din söylemi kimi zaman düşünce olarak, kimi zaman korku filmlerinde olduğu gibi korkuyu daha gerçekçi kılan bir referans olarak, kimi zaman da Medeniyetler savaşında bir tarafın belirleyicisi konumunda inşa edilmektedir. Bu filmler genel olarak din olgusunu olumlu yönde ele alan ve dini, yaşamın olağan akışında inşa eden filmlerdir (Yıldırım, 2009, s.162).

2000'lerin başında ülkemizde din kurumu özelinde egemen ideolojiyi inşa eden Diyanet İşleri Başkanlığı, sinema ve din konulu birtakım çalışmalar gerçekleştirmektedir. 2004 yılında uluslararası alanda ikincisi düzenlenen "II. Dini Yayınlar Kongresi"nin konusu "Sesli ve Görüntülü Dini Yayıncılık"tır (Lüleci, 2009, s.139-141). Diyanet İşleri Başkanlığı'nın düzenlediği kongrenin sonuç bildirgesinde sesli ve görüntülü yayıncılıkta din olgusunun nasıl ele alınması gerektiğine yer verilmektedir. Kısaca değinmek gerekirse sonuç bildirgesinin ikinci maddesine göre: sesli ve görüntülü yayınlarda din olgusunun toplumu bütünleştiren, huzura kavuşturan ve aile yapısını koruyan yönleri ön plana çıkarılmalıdır. Bununla birlikte dinin yalnızca bireysel değil toplumsal ve evrensel olduğu da vurgulanmalıdır. Söylemin sesli ve görüntülü yayınlarda didaktik olmamasına, yaşamın akışı içinde gerçekleşiyormuş gibi doğal olmasına önem verilmelidir. İkinci maddede dini bilgilerin didaktik olmaktan çok hayatın içinden, olağan akışında verilmesine yönelik görüş sonuç bildirgesinin on birinci maddesinde de yeniden tekrar edilmektedir (Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü, 5-7 Kasım 2004, s.8-12). Yaşamın olağan akışında yer alan dini öğeleri 2000'li yıllarda vizyona giren pek çok filmde görmek mümkündür. "Karpuz Kabuğundan Gemiler Yapmak" (Ahmet Uluçay, 2002), "Meleğin Düşüşü" (Semih Kaplanoğlu, 2005), "Beş Vakit" (Reha Erdem, 2006), "Orada" (Melik Saraçoğlu & Hakkı Kurtuluş, 2009), "Dedemin İnsanları" (Çağan Irmak, 2011) ve "İftarlık Gazoz" (Yüksel Aksu, 2016) filmleri din olgusunun hayatın içinde verildiği filmlere örnektir.

Sonuç bildirgesinin yedinci ve sekizinci maddelerinde din adamlarının, Hollywood filmlerinde olduğu gibi kültürlü, saygın ve uzlaştırıcı olarak inşa edilmesi gerektiğine değinilmektedir. 2000 sonrası Türk filmlerinde dindar karakter tipolojisi olumlu yönde değişim sergilemektedir (Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü, 5-7 Kasım 2004, s.10). "Dondurmam Gaymak" (Yüksel Aksu, 2006), "Ademin Trenleri" (Barış Pirhasan, 2007), "Orada" (Melik Saraçoğlu & Hakkı Kurtuluş, 2009) ve "İtirazım Var" (Onur Ünlü, 2014) filmlerini din adamlarının olumlu bir imaja sahip olduğu filmler olarak örneklendirmek mümkündür.

Son olarak sonuç bildirgesinin onuncu maddesinde sesli ve görüntülü yayıncılık alanında üretilen filmlerin estetik açıdan yüksek olması için üniversitelerin iletişim fakültelerinde TRT ve Diyanet İşleri



Başkanlığı'nın ortaklığında din konulu çalışmalara yer verilmesi, din konulu film senaryo yarışmalarının düzenlenmesi, kazanan projelerin filme çekilmesi için gerekli yapım desteğinin sağlanması, ulusal ve uluslararası din konulu film festivallerinin periyodik olarak düzenlenmesi hususunda görüşler belirtilmektedir (Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü, 5-7 Kasım 2004, s.11). Sonuç bildirgesine yönelik elde edilen bilgiler doğrultusunda Türk sinemasında egemen din ideolojisinin etkin bir rol oynaması için çeşitli adımlar atıldığı görülmektedir. TRT ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ortaklığında yürütülen senaryo yarışmaları, film festivalleri gibi etkinliklerin yanı sıra büyük yapımcıların da din konulu senaryolara destek vermesiyle 2000 sonrası Türk sinemasında egemen din söyleminin temel olarak ele alındığı filmler çekildiğini söylemek mümkündür.

2000 sonrasında milliyetçi-muhafazakâr ideolojinin egemen olmasıyla din kurumunun etkisi gün geçtikçe her alanda daha çok hissedilmektedir. Bu durumun 2000 sonrası Türk sinemasında korku türünün popüler olmasına olanak sağladığı görülmektedir. Din alanı düzleminde değerlendirildiğinde ölüm korkusu ve öte dünya, 2000 sonrası yerli korku filmlerinde işlenen ana temalardan biri olmaktadır (Pösteki, 2012, s.116). Özkaracalar, günümüzde Türk sinemasının güldürü ve dram janrından sonraki üçüncü popüler janrını korku olarak belirtmektedir. Ona göre 2004 yılından günümüze vizyona giren yerli korku filmlerinin ana gövdesini İslami motifli korku filmleri oluşturmaktadır. Özkaracalar, filmlerin genellikle dinsel motiflerden yararlanılarak oluşturulmasını birkaç farklı perspektifte değerlendirmektedir. İlk olarak korku filmlerinin 2000'li yıllarda bir жанr olmasında en etkin rolün teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgisayar destekli özel efekt yapımı olduğunu belirtmektedir. Özellikle dinsel motifleri kullanan İslami korku filmlerinin 2004'ten sonra bir furya olmasının nedenlerinden diğeri ise milliyetçi-muhafazakâr ideolojinin temsilcisi AKP'nin iktidar olmasıdır. İslami korku filmlerinin nicel olarak daha fazla olmasının diğeri bir nedeni ise Batı sinemasına ve popüler kültüre ait korku motiflerinin Türkiye'de bir karşılığı olmamasıdır. Türk sinemasında doğüstü öğeler içeren bir korku filmi çekilmek istendiğinde doğal olarak inandırıcılığı sağlamak için Türk kültürüne ve inancına uygun olan motifler kullanılmaktadır. Özkaracalar, korku filmlerinin yeniden inşasında egemen inanç ideolojisinin nasıl bir hakimiyet sergilediğini vizyona giren İslami korku filmlerinin niceliğine bakarak ölçmektedir. 2015 yılında vizyona giren 19 Türk korku filminden 17'sinin dinsel ya da dini çağrıştıran filmler olduğunu belirtmektedir (Özkaracalar, 2016).

2004 yılından günümüze vizyona giren korku türündeki filmlerin sayısının her yıl katlanarak arttığı aşağıdaki tabloda görülmektedir:<sup>6</sup>

<b>Filmlerin Vizyona Girdiği Yıllar</b>	<b>Türk Filmi Sayısı</b>	<b>Korku Film Sayısı</b>
2005	29	-
2006	34	5
2007	43	5
2008	51	2
2009	70	2
2010	66	5
2011	75	5
2012	60	4
2013	88	4

<sup>6</sup> Film sayıları <https://boxofficeturkiye.com/> sitesi üzerinden filmlerin vizyona girme tarihlerine göre belirtilmektedir.

2014	110	9
2015	136	19
2016	135	24
2017	144	16
2018	172	23
2019	143	30
2020	58	13
2021	75	21
2022	177	57

**Tablo 1.:** Yıllara Göre Vizyona Giren Türk Filmi ve Türk Korku Filmi Sayıları

Türk sineması adına 2005 yılı önemli bir yıl olarak kayda geçmektedir. 2004 yılında vizyona giren yerli filmlerin iki katı film 2005'te vizyona girmektedir. Türk filmleri bu yıl yüksek gişeler yaparak yeniden Türk seyircisini kazanmaktadır. 2005'te seyirciyle buluşan 29 yerli film 11.457.034 kişi tarafından izlenmektedir. Bu yıl en çok izlenen ilk 10 filmden 7'si yerli filmdir ve bu filmler sıralamada ilk 6'da yer almaktadır (Aytekin, 2016, s.42). Yukarıdaki tablo dikkate alındığında 2005 yılından sonraki her yıl mutlaka korku türünde bir film çekildiği görülmektedir. Hatta yıllar geçtikçe korku türünün daha sık tercih edilen bir tür olduğu ortaya çıkmaktadır.

Box Office sitesinde "Seyirci Rekortmeni Korku Filmleri" başlığı altında Türkiye'de en çok gişe yapan yerli ve yabancı 50 korku filmi listelenmektedir. 50 filmlik listenin 18 filmi yerli, 32 filmi ise yabancı filmlerden oluşmaktadır. Bu listeye göre yerli filmlerin ortalama olarak vizyonda daha az kalmasına rağmen yabancı filmlerle yarışacak düzeyde bir gişe yaptığını söylemek mümkündür. Listede yer alan yerli filmlerin gişe başarısına göre sıralaması aşağıdaki tabloda belirtilmektedir:<sup>7</sup>

1. Dabbe 5: Zehr-i Cin (Hasan Karacadağ, 2014)	11. Dabbe 3: Bir Cin Vakası (Hasan Karacadağ, 2015)
2. Siccin 5 (Alper Mestçi, 2018)	12. Üç Harfliler: Beddua (Alper Mestçi, 2018)
3. Büyü (Orhan Oğuz, 2004)	13. Siccin (Alper Mestçi, 2014)
4. Dabbe (Hasan Karacadağ, 2006)	14. Semum (Hasan Karacadağ, 2008)
5. Dabbe 6 (Hasan Karacadağ, 2015),	15. Musallat (Alper Mestçi, 2007)
6. Musallat 2: Lanet (Alper Mestçi, 2011)	16. Siccin 2 (Alper Mestçi, 2015)
7. Siccin 4 (Alper Mestçi, 2017)	17. Siccin 3: Cürmü Aşk (Alper Mestçi, 2016)
8. Siccin 6 (Alper Mestçi, 2019)	18. Dabbe 2 (Hasan Karacadağ, 2009)
9. Dabbe 4: Cin Çarpması (Hasan Karacadağ, 2013)	
10. el-CİN (Hasan Karacadağ, 2013)	

**Tablo 2.:** En Çok Gişe Yapan 50 Filmlik Listede Yer Alan Türk Korku Filmleri

Yukarıdaki tabloda belirtilen yerli korku filmlerinin tamamında İslam dinine yönelik motifler görmek mümkündür. "Büyü" (Orhan Oğuz, 2004) filmi haricinde diğer filmlerin yönetmenleri Alper Mestçi ve Hasan Karacadağ'dır. Bununla birlikte yerli korku filmlerinden "Siccin" ve "Dabbe" serisinin tüm filmleri de en çok izlenen ilk 50 film arasında yer almaktadır. "Dabbe" serisinin ilk İslami Türk korku

<sup>7</sup> Box Office Seyirci Rekortmeni Korku Filmleri, Box Office <https://boxofficeturkiye.com/tum-zamanlar/turler/korku-filmleri>

film olması, cin temalı korku filmleri üretmesi ve yakalanan gişe başarısının da yerli korku filmlerinde cin temasını ele almasında önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür (Aktaran: Aytekin, 2016, s.30). “Dabbe” filmi Türk korku janrının başlangıcı olarak kabul görmektedir. Altı filmden oluşan “Dabbe” serisi kendisinden sonra çekilen diğer filmler için ilham kaynağı niteliğindedir (Özpay, 2019, s.562).

### **İntihar Eyleminin İslam Dini Perspektifinde İnşası: Dabbe Film**

Akdaş, sinemada intihar eyleminin egemen ideoloji perspektifinde nasıl yeniden inşa edildiğini tartıştığı “Türk Sinemasında İntihar” konulu çalışmasında 1980-2015 dönemi arasında intihar sahnelerinin inşa edildiği 47 film tespit etmektedir. Bu filmlerde karakterlerin gerçekleştirdikleri intihar eylemlerini toplumsal roller, toplumsal kurumlar ve toplumsal travmalar kategorileri çerçevesinde tartışmaktadır. Araştırmacı, karakterlerin intiharına etki eden toplumsal kurumları: aile, din, eğitim, sağlık ve idari kurumlar olarak belirlemekte ve karakterlerin intiharlarının bu kurumlarda yaşanan çözümler yahut baskılar nedeniyle gerçekleştiğini aktarmaktadır (Akdaş, 2022b, s.595-596). Bu çalışmada ise Dabbe filminde karakterlerin intihar eylemlerinin İslam dini perspektifinde nasıl yeniden inşa edildiği tartışılmaktadır.

“Dabbe” filmi, Kur’an-ı Kerim’deki A’râf Suresinin 27.8 ayetinden bir kesitle başlamaktadır. Ekranda siyah arka plan üzerine beyaz belirsiz bir yazıyla “Onlar sizi, sizin onları göremediğiniz yerden görürler” cümlesi yer almaktadır. Ayetin tamamı incelendiğinde ‘Onlar’ dan kasıt olarak şeytan ve yandaşlarından bahsedildiğini belirtmek mümkündür. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, “Dabbe” filminde bu dünyaya ait olmayan varlıklar tarafından gözetlendiğimiz ve takip edildiğimiz sonucuna ulaşılmaktadır. Tekinsizlik, korku filmlerinin temel öğelerinden biridir. “Dabbe” filminde de İslami söylemler aracılığıyla tekinsiz bir atmosfer oluşturulmaya çalışılmaktadır.

“Dabbe” filminde kutsal metinden yola çıkılarak metafizik öğelere yer verilmekte ve böylece egemen olan inanç hegemonyası söylemleri kullanılarak ‘Kıyamet alametleri’ tasviri görsel işitsel alanda yeniden inşa edilmektedir. Uyku, filmde metafizik bir boyuta geçiş olarak ele alınmaktadır. Filmin başında duyulan “Rüyadasın Tarık, uyan!” üst sesi emredici ve tok bir tondadır. Bir sonraki sahnede yerde yatmakta olan Tarık, doğrularak “uyan” diye bağıırken; ayakta duran Tarık ise onu izlemektedir. En’am suresinin 60. ayetinde uyku ve uyanıklık halinin yaratıcı tarafından verildiğinden ve uykunun ölüm, uyanıklığın ise yaşam olduğundan bahsedilmektedir. Bu bağlamda Tarık’a uyanması için seslenen varlığı -sinemasal anlamda da yaratıcı konumunda olarak yorumlanan üst sesi- Allah olarak aktarmak mümkündür. En’am suresini yorumlayan din bilginleri uykudayken ruhun ve beden ne durumda olduğu konusunda farklı görüşler bildirmiştir. Bu görüşlerden biri ruhun uykudayken bedenden ayrıldığına yöneliktir. Bu bilgidenden yola çıkarak yerde uzanmakta olanın Tarık’ın bedeni, ayakta duranın ise Tarık’ın ruhu olduğunu belirtmek mümkündür. Ruh ve beden ayrılığı uyku halindeyken ruhun bedenden çıkarak başka bir aleme geçtiğini göstermek amacıyla kullanılmıştır. Tarık’ın fiziki aleme dönebilmek için uyanması gerektiğine dair telkinle, Tarık’ın ruhu bedenine yeniden çağrılmaktadır.

İnsanoğlu hemen hemen her gece uyuduğunda çeşitli rüyalar görmektedir. Bazı rüyalar gelecekte haber verirken bazıları ise geçmiş yaşama yönelik bilinçaltının etkisinde gerçekleşen rüyalar olabilmektedir. Rüya olgusu filmde egemen inanç söylemi olarak gelecekte haber verme –gayb- bağlamında ve geçmiş olayları aktarıırken kullanılmaktadır (Eren, 1995, s.99). İslam dininde gayb olarak değerlendirilen Hande’nin görmüş olduğu rüya, Tarık’ın gerçekte nasıl intihar ettiğini gösterir niteliktedir. Hande

<sup>8</sup> A’râf Suresi, 27. ayet bkznz. Diyanet İşleri (Yeni) <http://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=7&ayet=27>

rüyasında sanki o günü yeniden yaşıyor gibidir. Hande'nin rüyasında Tarık, dolabın içinden aldığı bıçağı bez parçasına sararak evin üst katına çıkar. "Rüyadasın artık, uyan" diye kendisine telkinde bulunur. Bıçağı boynuna doğru götürür. Uyan artık, uyan sözlerini tekrar ederek bıçağı boğazına saplar. Filmin başında Tarık'ın yerde yattığı sahne yeniden gösterilir. Tarık'ın ruhu duvarın içinden geçerek odaya girer ve yukarıda bahsedilen beden ve ruh ayrılığının uyku ve uyanıklık üzerinden değil de yaşam ve ölüm üzerinden tamamlandığı ortaya çıkar. Tarık'ın uyan çılgınlıklarıyla Hande de rüyasından uyanır. Filmin ilk sahnesinin bu sahnede tekrarlanması, Hande'nin görmüş olduğu rüyanın daha sonra gerçekleşmiş olacağını da düşündürmektedir çünkü Hande Tarık'tan haber alamadığı için endişelenmiş, arkadaşlarına ondan haber olup olmadığını sormuş, merak edip Tarık'ın evine kadar gitmiştir. Gelecekte haber veren rüyalardan bir diğerini de Cem görmüştür. Rüyasında bilgisayarın başındayken izlediği videoda gördüğü görüntüleri uyanırken birebir yaşayan Cem'in, rüyasında "damarlarını çatlıyor" diyerek kendisini arayanın da daha sonradan yine kendisi olduğu anlaşılmıştır.

Filmde rüyalar gerçekleri açıklamak için kullanıldığından gelecekte olacakları göstermektedir. Bununla birlikte filmde geçmişte yaşanan olaylar da rüyada gösterilerek karakterlerin geçmiş hayatına dair bilgiler edinilmesine olanak sağlamıştır. Bu bağlamda rüyaların geçmişte yaşanan gerçeklerle gelecekte yaşanan gerçekleri göstermek için film metninde bir inşa aracı olarak kullanıldığını belirtmek mümkündür. Rüyaların geçmişe dair gerçekleri açıkladığı duruma örnek olarak Komiser Süleyman'ın rüyaları verilebilir. Süleyman, eşi Sultan'ın intihar ettiğine dair geçmiş gerçekliği rüyasında görür. Sultan'ın intiharının arkasındaki gerçek eşinin kendisini aldatma olayıdır ve Sultan'ın banyoda bileklerini keserek intihar ettiği geçmiş gerçeklik de rüya aracılığıyla inşa edilir.

Gerçek ve rüya arasında kurulan bu ilişki, bilirkişi olarak televizyonda bir programa katılan psikiyatrist Ahmet Taşlı tarafından film metninde yer alan "İnternette olan bu olayların, intiharların, cinayetlerin hiçbirinin bilimsel açıklaması yapılamıyor. Bu sanki gerçekle rüyanın yer değiştirmesi gibi bir şey..." söylemi gerçekleşen intihar olaylarının bilimin karşısında yer alan inanç olgusuyla açıklanabilecek bir durum olduğuna işaret etmektedir. Film metninde bu söylemi bir din adamı yerine bilim insanının yapmış olmasını, bilimin çaresizliği ve dinin bilime karşı olan üstünlüğü şeklinde yorumlamak mümkündür. Filmde intihar sahnelerinin inşasında karakterin gerçekte/uyanırken değil de rüyadayken/uyurken bir intiharın gerçekleşmesi ve bu intihar görüntülerinin sinematografik olarak görselleştirilmesi, rüyanın gerçekle yer değiştirdiğini yahut rüyanın gerçekleşecek olanın habercisi olduğunu göstermektedir.

Cem'in izlemiş olduğu videonun sonunda "gerçeği ters yüz etmeye hazır mısınız?" diye bir yazı belirir. "Gerçeği ters yüz etme" film metninde bir yansıma yaratarak görünenin tersini gösteren cisim olan ayna imgesiyle gerçekleştirilmektedir. Ayna imgesi film metninde: "Okumak aynanın içine bakmaktır; aynanın arkasındaki 'sırrı' bilenler öteki tarafa geçerler, harflerin sırrından haberdar olmayanlar ise bu dünya içinde kendi yüzlerinin yavanlığından başka bir şey bulamazlar" şeklinde nitelendirilmektedir (Pamuk, 2015, s.359). Monitöre yansıyan "Gerçeği ters yüz etmeye hazır mısınız" yazısını okuyan Cem'e, aynanın içine bakarak arkasındaki sırrı bilmek isteyip istemediği sorulur. Bu sırrı, arkadaşı Tarık'ın intiharının nedeni olarak yorumlamak mümkündür. Film metninde yazı bir gerilim unsuru olarak kullanılmaktadır. Seyirciye yansıyan ekrana ya da beyaz perdeye bakarak bu gerçekliği ters yüz etmek isteyip istemediği sorulur. Dabbe'nin ne olduğunu internetten araştıran Hande'nin monitöre bakarak okuduklarını, onun karşı açısından başka bir deyişle aynanın arkasından okuyan izleyici, yazılanlarla birlikte aynanın ardındaki sırrı ters yüz etmeye hazırdır.

388@o film metninde çözülemeyen bir sırdır. Bu sır, gerçeğin ters yüz edilebileceği ayna imgesiyle gün yüzüne çıkmaktadır. İnternet üzerinden araştırma yapan Hande, amcasıyla konuştuktan sonra dudağında çıkan uçuğa makyaj aynasıyla bakar ve arkasında asılı olan film afişindeki yazıların ters olduğunu görür. Monitörün başına geçerek 388@o yazısını ekrana alır, monitörün karşısına aynayı koyar ve 388@o yazısının tersten okunduğunda Dabbe olduğunu görür. Bir sır olarak çözülemeyen ve intiharla bağlantısı olan 388@o sırrı çözülür. Bu noktada gerçek artık ters yüz edilmiştir. Bir sır olan intihar salgını nedeni film metninde 388@o yazısıyla şifrelenmiş ve gerçeğin ters yüz edildiği ayna imgesiyle bu şifre Dabbe olarak çözülmüştür. Böylece intihar salgını inanç hegemonyası söylemi üzerinden tartışılan bir boyuta taşınmıştır. Gerçeğin ters yüz edilmesinden sonra egemen inanç söyleminin intihar salgınına açık bir şekilde kıyamet alameti olarak inşa ettiğini monitöre yansıyan şu cümlelerle örneklemek mümkündür: “Maskeler düşünce, kalpler taş dönüşünce, gölgeler uyanınca, gerçekler ters yüz olunca, cinler dünyaya akın edip Deccal’e secde edince, Mehdi gözyaşı döküp Deccal’e meydan okuyunca emin olun ki kıyamet savaşı çok yakındır.”

İntihar eylemlerinin yakın zamanda gerçekleşecek kıyametin alametlerinden biri olduğu olay yerinde bulunan televizyon kamerasının ekranından ve olay yerinden kesitler sunularak gösterilir. Bu anlatım tarzı gerçeğin ve tersinin bir aradalığı olarak yorumlanabilir. Olay yerinde ortaya çıkan esrarengiz bir adam, Neml suresi 82. ayeti ezbere söyleyerek, intihar eylemlerine yönelik cevabı kutsal kitapta aramak gerektiğini belirtir. Bu cümleleri sıradan insanlardan ayrılıp sarı olay yeri bandının arkasına geçerek söylemesi -her ne kadar polisler müdahale etse de sözünü tamamlayabilmiş olması- emniyetin de egemen din söylemi üzerinden şekillendiğinin göstergesidir.

Esrarengiz adam (Ziya): “İşte Kuran işte ayet gözleriniz kör, kulaklarınız sağır, kalbiniz taş mı oldu? Bu insanları öldüren Dabbe’dir. Dabbe’tül Arz’dır. O harekete geçti, örümcek ağı gibi yayılıyor. Dabbe cinleri kullanıyor. Dabbe cinleri kullanıyor...” diyerek topluluğu uyarmaktadır. İslam Dini’nde kıyametin geleceğini haber veren ve insanları din konusunda uyaran varlık Dabbe’dir. Esrarengiz adamın sıradan insanlardan ayrılarak sarı bandın diğer tarafında insanlığa uyarıda bulunması onu ayrıcalıklı -sıradan olmayan- bir konumda değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda esrarengiz adamı Dabbe olarak tanımlamak mümkündür.

Dabbe, debelenmek, ağır aksak yürümek anlamında kullanılan Debbe kelimesinden türemiştir. İsim olarak “hayvan, canlı” anlamında kullanılmaktadır (Yahya, 2001, s.99). Dabbe’nin kim ya da ne olduğu konusunda pek çok din adamının farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu nedenle tanımdan yola çıkarak insanın da bir hayvan olduğu göz önünde bulundurulduğunda, esrarengiz adamın jest ve mimiklerinin tuhafılığı, yürüyüşünün ağır aksak olması fiziksel anlamda verilen tarife de uymaktadır. Film metninde dabbe sadece bu esrarengiz adam değildir. Belirtildiği üzere dabbe her yere örümcek ağı gibi yayılmaktadır.

Yahya, Dabbe’nin özelliklerini topraktan oluşan, her türlü milletin dilini konuşabilen, belli bir mesajı iletebilen, hareket halinde olan canlı bir varlık olarak belirtmektedir. Dabbe’nin genellikle hayvan olduğu düşünülse de “debelenme” ile sürekli devinim halinde olan tren, otomobil gibi otomatik araçlar için de din adamları tarafından Dabbe nitelendirilmesi yapılmaktadır. Yahya’ya göre Dabbe, teknolojinin gelişmesiyle birlikte icat edilen televizyondur. Televizyon dünyanın her yerinden insana erişerek her toplumun dilinden konuşarak bir mesajı iletebilmektedir. Aynı zamanda televizyonu oluşturan tüm mamuller topraktan üretildiği için tanımlamaya uymaktadır (Yahya, 2001, s.104-105). Bu bağlamda, film metninde esrarengiz adamın mesajını kamerayla kaydeden teknoloji ile mesajı iletecek olan televizyonun da Dabbe olduğunu belirtmek mümkün görünmektedir. Dijital kameralar

teknolojik birer araç olduğu için film metninde Dabbe olarak nitelendirilmektedir. Hande'nin dijital kamerası, Cem'in mailine gelen video ve fotoğraf bu duruma birer örnektir.

Kutsal kitapta Dabbe, kötü bir haber olan kıyametin geleceği mesajını dünyaya iletir. Elde edilen bu bilgiler ışığında film metninde telefon, televizyon, kamera, bilgisayar gibi varlık amacı mesaj iletmek olan iletişim araçlarının her biri Dabbe olarak tanımlanabilir. Bir salgın olarak başlayan intihar eylemlerinin interneti kullanan bireylerin başına geldiği yönünde inşa edilen gerçeklikte, salgının başladığı yerin Amerika olduğu bir televizyon haberinde belirtilmektedir. İntihar salgınının egemen dini inancı Müslüman bir ülkeden ziyade farklı dini inanca sahip olan Amerika'da başlaması egemen İslam inancının inşa etmiş olduğu bir söylemdir. Bu söyleme göre kötülük her zaman öteki olandan gelmektedir. Kötü haberin yayıldığı merkez olarak Amerika'nın belirtilmesinin nedenini teknoloji ve iletişim araçlarının yaygın kullanılmasına da bağlamak mümkündür. Bu araçlar ne kadar çok kullanılırsa Dabbe de bir örümcek ağı gibi her yere o kadar hızlı yayılmaktadır.

İnternet teknolojisi dünyayı birbirlerine ağlar yoluyla bağladığından film metninde egemen inanç söylemi doğrultusunda Dabbe için kullanılan örümcek ağı benzetmesini internet için de kullanmak mümkündür. Castells'in "Enformasyon Çağı" toplumu film metninde Amerika olarak inşa edilmektedir. Amerika, teknolojinin geliştiği ve yayıldığı bir yerdir. Enformasyon çağında toplumu meydana getiren ağlar merkezsiz ve birbirine bağlantılı düğümler dizisiyle oluşturulmaktadır. Ağlar, küreselleşmeye ve kapitalist ekonomiye uygunluk gösterebilecek esnekliğe sahiptir (Castells, 2008, s.622-623). Bu bağlamda küreselleşmenin en yoğun görüldüğü ve kapitalizmin tüm dünyaya yayılmasına neden olan Amerika'dan uzanan örümcek ağının dünyayı kaplaması, film metninde Dabbe olarak nitelendirilebilir. Bu örümcek ağını oluşturan internette yer alan 388@0 şifresi dünyada gerçekleşen tüm intiharların ortak noktası olarak değerlendirildiğinde, egemen inancın inşa ettiği teknolojinin kötülüğü yayması söylemi film metninde yinelenerek yeniden inşa edilmektedir. Amerika'nın bile intihar salgını konusunda çaresiz olduğunu katıldığı televizyon programında belirten psikiyatrist Taşlı, intihar salgınında müntehirlerin arasındaki tek ortak noktanın internet olduğunu belirtmektedir. Film metninde internet, insanlara zarar vererek onların intihar etmelerine neden olduğu için kötülüğün yayılmasından sorumludur. Taşlı'nın "İnternet üzerinden iletişim artık din, dil, ırk, sınır ve pasaport meselesini ortadan kaldırıyor" görüşü internetin film metninde Dabbe olarak inşa edildiğinin bir diğer kanıtı niteliğindedir.

Telefonun, filmde kötü haberi vermek amaçlı kullanılan teknolojik bir araç olarak inşa edildiğine dair olaylar dizisini şöyle belirtmek mümkündür: Tarık ve Cem'in intihar haberinin Komiser Süleyman'a ilk olarak telefon aracılığıyla bildirilmesi, Tarık'ın internet geçmişinde 388@0 şifresinin bulunduğu dair haberin Komiser'e telefon aracılığıyla verilmesi, Cem'in kendi ölümünü ve "Damarlarım çatıyor" yakarışını ilk olarak telefonda duyması, Tarık'ın Cem'i arayarak çıkar beni buradan diye yalvarması sonucunda Cem'in ölüme yaklaşması, Süleyman'ın banyodayken telefonun çalması ve açtığında intihar eden eşinin şarkı mırıldandığını duyduktan sonra cin tarafından saldırıya uğrayıp ölmesi, Hande'nin Sema'yı İstanbul'a gidip gitmediğini öğrenmek için aradığında Sema'nın ve taksi şoförünün ölmüş olması, Haluk'un, Tarık'ın öldükten sonra mail attığı fotoğraftaki tünelin bulunduğunu Süleyman'a haber verdikten sonra tünele telefonun ışığına güvenerek girip ölmesi, öldükten sonra Süleyman'ın kılığına giren cinin telefonda kısa mesaj atarak Hande'ye tünele gelmesi için adres vermesi ve Hande'nin tünelde ölmesi gibi olaylar dizisi film metninde egemen din inancı perspektifinde teknolojinin kötülük yaydığına dair söylemi yeniden inşa etmektedir.

Filmin ilk sahnesinde gelen çığlık sesleriyle birlikte telefonun çalması korkunç, kötü bir haberin geleceği mesajını taşımaktadır. Görüntünün parazitlenmesi ve jump cut tekniği de tekinsiz bir atmosfer yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Sema, Tarık'ı aramış fakat ona ulaşamamıştır. Dört gündür kendisinden haber alınmayan Tarık'ın hayatındaki değişimleri arkadaşlarının gözlemleriyle şöyle özetlemek mümkündür: Tarık son zamanlarda garip cümleler kurarak tuhaf davranmaya başlamıştır. Sema'ya olan hislerini açtığı ve reddedildiği için içine kapanmıştır. İnsanlardan uzak bir yere yazlığa taşınmış ve internette çok vakit geçirmeye başlamıştır. Arkadaşlarının Tarık hakkında yapmış olduğu bu çıkarımlar egemen ideolojinin intihar eden bireyler için inşa ettiği söylemlere benzer niteliktedir. Film metninde Tarık insanlardan uzaklaşan, yalnızlaşan ve reddedildiği için erkeklik gururu incinen bir karakterdir. Bununla birlikte Tarık'ın tuhaf davranması ve garip cümleler kurması akıl sağlığının yerinde olmadığı yönünde bir çıkarım yapılmasına olanak sağlamaktadır. Oysa Tarık'ın intihar etme nedeni yalnızlaşması, psikolojisinin bozulması ve internette çok fazla vakit geçirmesi değildir. Filmde egemen din söylemi kıyametin yaklaştığına dair uyarılardan biri olan kötülüklerin artması inancını en büyük günahlardan biri sayılan intihar üzerinden yeniden inşa etmeye çalışmaktadır. Bu nedenle Tarık'ın intiharının edilgen bir intihar olduğunu aktarmak mümkündür. Tarık, film metninde kötülük yayan teknolojik araçlardan etkilenerek egemen din inancı tarafından intihar ettirilmiştir.

Tarık'a ve intiharına ait bilgiler emniyet memuru Haluk tarafından şu cümlelerle aktarılmaktadır:

“Tarık Poyraz 23 yaşında. Dün 16:40'ta yalnız yaşadığı evinde büyük bir mutfak bıçağıyla intihar etmiş gibi görünüyor Amirim. Ön otopsi bulgularında herhangi bir darp izine veya şiddet belirtisine rastlanmadı. Bıçaktaki parmak izi sadece kendisine ait. Zaten çocuk çevresinde son derece normal olarak bilinen ve sevilen biriymiş. İnternet üzerinden bir takım borsa işlemleriyle para kazanıyormuş. Son zamanlarda biraz içine kapanmış. Odasındaki dağınıklık da psikolojik problemleri olduğunu gösteriyor. Zaten olay esnasında evde onu ziyarete giden Hande Çerkes isimli bir arkadaşı da varmış. Sonuç olarak kızın söylediği de otopsi raporunun belirttiği de aynı. İntihar ama nedeni meçhul tabii ki.”

İntihar eden karakterin adı, soyadı, yaşı, intihar yöntemi, intihar ettiği zaman dilimi, çevresiyle olan ilişkisi, psikolojik durumu, yakınının söylemleri ve ön otopsi raporu hakkında Haluk'un vermiş olduğu bilgiler, Tarık'ın intiharına dair basılı fotoğrafların da gösterilmesiyle birlikte bir gazetenin üçüncü sayfasından alıntılanmış gibi inşa edilmiştir. Benzer söylem Cem'in intihar ettiği yerde, olay yerinde yapılan konuşmalarda da geçmektedir:

“23 yaşında Cem Terzioğlu daha önce intihar eden Tarık'ın en samimi arkadaşlarındanmış. Tabii ki öteki iki kızla da tanışıyorlar. En son dün öğlen gibi görüşmüşler. Nasıl öldüğü tam anlaşılmasa da cinayet havası pek yok. Adli tıptan biz gelene kadar cesedi kaldırmayın dediler. Kızlar yine hiçbir şey bilmediklerini söylediler.”

Gazetelerin intihar haberi yazmak için önceleri emniyetten bilgi alması durumu göz önünde bulundurulduğunda, dilin benzerlik göstermesi olağandır. Gazeteler filmde elektronik bir cihaz olmadığı için kötülüklerden korunmak amacıyla kullanılmaktadır. İntihar eden Tarık'ın evinde bilgisayarın olduğu odanın duvarları gazete kağıtları ve izole bantlarla kaplıdır. Film metninde karakterin gazete kağıtlarını izole bantlarla duvarlara yapıştırması egemen inanç söylemi bağlamında elektronik olmayan iletişim aracına yapılan bir güzellemedir. Kur'an-ı Kerim'in ilk ayetinin oku olması nedeniyle basılı olan gazeteler, kötülük yaymaktan uzak olmakla birlikte gelecek olan kötülüğü de engellemektedir. Tarık'ın gazeteleri izole bantla yapıştırdığı bir sahnede “Amerikan Şapkalı Talabani Bundan İyisini Yapamazdı” başlıklı haber dikkat çekmektedir. Bu haberde Amerika'ya yakın duran politikacı eleştirilerek ötekileştirilmiş ve dinin de yozlaştığına dair bir mesaj verilmiştir.

Kitle iletişim araçlarından bir diğeri olan televizyon ise gazetenin aksine Dabbe olarak nitelendirilmektedir. Hande evinde televizyon haberlerini izlerken dünyayı etkileyen bir intihar salgını olduğuna dair haber, film metninde ilk defa verilmektedir.

“Önceleri New York’un arka sokaklarında başlayan birkaç intihar haberi, Amerika’da pek ciddiye alınmamıştı. Hatta basın bile bu olayı birkaç küçük haberle geçiştirmişti. Fakat aniden bir virüs gibi ülkenin dört bir yanına yayılınca daha doğrusu bu vakalar binli rakamlara ulaşınca hükümet alarma geçti. Halkın bir kısmı gayet sakin bir şekilde hayatına devam ederken bir kısmı da inanılmaz bir panik içinde. Hatta bazılarına göre bu olay Amerika’nın 11 Eylül vakasından sonra yaşadığı en büyük kaos. Özellikle üniversiteli gençlerinin yaşadığı... süper güç Amerika’nın elleri kolları bağlı. Politikacılar ve din adamları halkı telkin etme çabasında ama Amerika’yı saran bu korku ne savaş ne de terör korkusu gibi...”

İntihar haberinin verildiği sırada televizyonun görüntüsünde oluşan parazit, ses değişimi ya da gürültü, haberi sunan spikerin görüntüsünün bozulması gibi durumlar tehlikenin çok yakında olduğunun ve Dabbe’nin yayılmaya başladığının habercisidir. Teknolojik iletişim araçlarının, internetin en çok gençler tarafından kullanılması nedeniyle intihar salgınında en büyük oran gençlere aittir. Haber, egemen din inancı söylemiyle yeniden inşa edilmiştir. “Özellikle üniversiteli gençlerinin yaşadığı...” cümlesinin devamında garip ses ve görüntünün oluşması bu gençlerin tehlikede olduğunu vurgulamaktadır çünkü üniversite gençleri geleneksel olana bağlı olmadığı gibi yeni olana tutkunluk göstermektedir. Televizyon aracılığıyla, Amerika’da yaşanan olayların Türkçe olarak ifade edilmesi dil farklılığını, zaman ve mekân ayrılığını ortadan kaldırdığı için Dabbe olarak nitelendirilmektedir. 11 Eylül olaylarından daha sarsıcı olduğu belirtilen intihar salgını, Amerika’daki islamofobinin de kırıldığına dair bir alt anlam barındırarak, egemen İslam inancının korku yayan bir inanç olmadığını altını çizmektedir.

Cem’in ölü bulunduğu yerde: olay yeri ekipleri, çevreden insanlar ve televizyon haberi yapmak için gelen muhabirler vardır. Muhabir, olay yerinde ölümle ilgili haber sunarken birden sözü esrarengiz bir adam (Ziya) tarafından kesilir. Ziya’nın kıyametin geleceğini haber vermesi ve bu bilginin televizyon kameraları tarafından çekilmesi egemen din inancının kitle iletişim araçları yoluyla yeniden inşa edildiğinin göstergesidir. Bununla birlikte daha önce de bahsedildiği üzere televizyon programına konuk olan psikiyatrist Ahmet Taşlı’nın bilimden ziyade metafizik durumlarla intihar olayını açıklamaya çalışmasıyla da bilimin ikinci plana atıldığı ve teknolojinin zararlı olduğuna dair egemen din inancını güçlendiren söylemlerin televizyon programı aracılığıyla inşa edildiği görülmektedir.

Özetlemek gerekirse: Egemen İslam inancı söyleminin kıyamet alametlerini yeniden inşa ettiği film metninde, internetin de dahil olduğu iletişim araçları intiharlardan/kötülükten haberdar etme amaçlı kullanıldığı için işlevleri açısından kıyamet alametlerini insandan insana ya da geniş toplumlara yaymakta olan Dabbe olarak tanımlanabilir. Film metninde bu iletişim araçları birbirine ağırlık yoluyla bağlı olarak dünyayı küresel bir köy haline getirmekte ve kıyametin yaklaşmakta olduğunu haber vermektedir. Bununla birlikte film metninin içinde de egemen din söyleminin kitle iletişim araçlarında nasıl yeniden inşa edildiği televizyon programları aracılığıyla gösterilmektedir.

Film metninde sadece Tarık ve Süleyman’ın eşi Sultan’ın intihar ettiği görülmektedir. Tarık’ın intiharından sonra Cem’in cansız bedeni terk edilmiş bir evde bulunmaktadır. Haluk ve Süleyman’ın arasında geçen diyalogda Cem’in büyük ihtimalle intihar ettiği konuşulmaktadır fakat filmde Cem’in metafizik olaylar nedeniyle öldüğü görülmektedir. Bu durum aslında Cem’in film metninde egemen ideoloji perspektifinde intihar edecek bir karakter olarak inşa edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde Süleyman, Haluk, Hande, Ali, Sema ve Ziya’nın ölümü de metafizik bir şekilde gerçekleşmekte, kişi kendisine zarar vermemektedir. Bu nedenle kendisine zarar vermeyen karakterler



intihar kategorisinde değerlendirilecekse -ki filmde intihar salgınından bahsedilmektedir- intiharın edilgen bir eylem olarak egemen inanç söylemi tarafından inşa edildiğini belirtmek mümkündür. Zira, filmin sonlarına doğru yapılan açıklamada cinlerin insanları öldürdüğüne dair kıyamet alameti temelli bir söylem inşa edilmektedir. Filmin başında verilen A'raf suresinin 27. ayetinde 'Onlar' olarak bahsedilen Deccal'in tarafında olan cinlerdir.

"Dabbe" filminde Tarık ve Sultan dışında hiçbir karakter görünür bir şekilde kendi bedenine zarar vermemektedir. Film metinlerinde karakterin intihar etmesi için egemen ideoloji bağlamında bir şekilde travmatik sayılabilecek bir olay yaşanması gerekliliğine dair inşanın "Dabbe" filmi için de uygulandığını aktarmak mümkündür. Tarık, tanıdığı çevreden uzaklaşarak kırsal bir bölgede yazlık almış ve yeni bir hayata başlamıştır. Tanıdığı insanların olduğu bir yaşamdan daha az nüfus yoğunluğu olan ve tanımadığı bir çevrede yaşamaya başladığı için yalnızlaşmaya başlamıştır. Tarık'ın bu kararı almasında temel etkenin sevdiği kadın olan Sema'nın hislerine karşılık vermemesi olduğuna dair yorum, Cem tarafından yapılmaktadır. Tarık hem duygusal olarak yalnızken almış olduğu kararla hem de tanımadığı bir yerde yaşamaya başladığı için sosyolojik bağlamda da yalnızlaşmıştır. Bu nedenle eve kapanan Tarık için sosyalleşme ya da başka bir deyişle dünyaya açılma yolu internet olmuştur. Tarık'ın, Sema tarafından reddedilmesi öncelikli olarak toplumsal roller bağlamında değerlendirildiğinde toplumun erkeği sürekli başarılı olması gerektiğine dair bir konuma sürüklenmesi, başarısızlığa uğrayan erkeğin iktidarı kaybetmiş olduğu düşüncesiyle şiddeti kendisine yöneltmesi sonucunda intihar ettiğine dair bir söylem oluşturmaktadır. Tarık'ın sevdiklerinden ve tanıdığı çevreden uzağa taşınmasında yani sosyal anlamda da yalnızlaşmasında erkeğin toplumsal rollerini gerçekleştirirken başarısız olması esas neden gibi görölmektedir.

Tarık'ın intihar nedenlerinin sıralanmasıyla film metninde egemen ideolojinin perspektifinde intihar olgusu yeniden inşa edilmektedir. Yalnızlık, onun intihar etmesinde egemen ideolojinin inşa ettiği etkin olan bir nedenden ziyade bir sonuçtur. Film metninde intihar salgınından bahsedilmeseydi eğer Tarık'ın intihar etme nedeninin toplumsal rolünü gerçekleştirmemiş olması, taşınmış olduğu yere ayak uyduramadığı için yalnızlaşması olarak sosyo-psikolojik perspektifle yorumlamak mümkün olacaktı fakat egemen inanç söyleminin yeniden inşa ettiği gerçeklik bağlamında Tarık'ın intihar etme nedeni internette çok fazla vakit geçirmiş olmasıdır. Bu bağlamda egemen inanç söyleminin interneti insan hayatına zarar verebilecek, onu yalnızlaştıracak ve psikolojisini bozabilecek bir araç olarak inşa ettiğini söyleyebilmek mümkündür.

Tarık'ın intihar sahnesi film metninde üç defa gösterilmektedir. Egemen din inancının intihar sahnesini birden fazla göstererek şiddet ögelerini belirgin bir şekilde tekrar tekrar kullanması dinin korku temelli bir söylem inşa ettiğinin göstergesidir. Tarık'ın ilk intihar ettiği sahnede sadece intiharından sonrası gösterilirken, Hande'nin rüyasıyla Tarık'ın intiharının nasıl gerçekleştiğine dair her adım ayrıntılı bir şekilde inşa edilmektedir. Hande'nin komiser Süleyman'a verdiği ifadede bir anımsama olarak Tarık'ın intiharıyla ilgili kısa bir görüntü ekranda belirir. Bir diğer tekrar ise Süleyman'ın, Tarık'ın evine gitmesiyle gerçekleşir. Komiser Tarık'ın üst katta intihar ettiği odaya girerek olay yerini inceler ve kâğıda sarılı olan aynayı açarak aynanın arkasındaki sırrı görmeye hazır olduğunun sinyalini verir. Aynadan baktığında görmüş olduğu siyah gölge, Dabbe'nin yayıldığıyla ilgili bir mesaj taşınması açısından intihar nedeninin kıyametin yaklaştığı için gerçekleştiğine dair egemen din inancı çerçevesinde inşa edildiği söylenebilir. Tarık'ın intiharından sonra eve uğrayan diğer bir isim de Cem'dir. Tarık, Cem'i arayarak çıkar beni buradan diye yakarır, Cem onun evine gider ve üst katta Tarık'ın kılığına girmiş olan cinin saldırısına uğrar. Cin'in elinde Tarık'ın intihar ettiği bıçak bulunmaktadır. Cin o bıçakla Cem'i öldürmeye çalışır. Cem'in var olmayan birinden kaçmaya çalıştığı görölr. Bu durumda Tarık'tan sonra

yaşanacak intihar olaylarının edilgen olduğunu ve insanlara cinlerin zarar verdiğini belirtmek mümkün görünmektedir. Bu olayla birlikte Tarık'ın intihar eylemini aslında bedenini kontrol etmeye çalışan cinden kurtulmak amacıyla gerçekleştirdiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

“Dabbe” filminde kendisine zarar vererek intihar eden bir diğer karakter ise Sultan'dır. Sultan'ın intihar etme nedeni eşi Süleyman'ın onu aldatmasıdır. Film metninde Süleyman'ın eşini aldatmasının, -günah işleminin- karşılığı olarak egemen din inancı Süleyman'ı bu durumu unutamaması, sürekli yaşaması ve vicdan azabı çekmesi için intihar vakalarıyla ilgilenir bir pozisyonda konumlandırarak cezalandırmaktadır. Süleyman, eşinin hayali ve kabuslarıyla sürekli olarak boğuştuğu yoğun günler yaşar. Tarık'ın intiharının ayrıntılarıyla gösterildiği Hande'nin rüyasında olduğu gibi Sultan'ın intihara gidiş süreci ve tercih ettiği intihar yöntemi film metninde rüyalar yoluyla inşa edilmektedir. Sultan eşinin kendisini aldattığı için toplumsal rol ve aile kurumunun dağılması bağlamında intihar etmiş olsa da egemen inanç intihar eylemlerini yasakladığından Sultan, bir yaratık/cin olarak film metninde tasvir edilir. Süleyman, gerçek mi yoksa hayal mi olduğunu bilmediği kabuslarında Sultan'ı görmektedir. Sultan aldattığı için onu suçlamaktadır. Egemen inanç söylemi perspektifinde, Sultan intihar ettiği için yaratık gibi gösterilmekten Süleyman ise bu tarz rüyalar görerek ve intihar vakalarıyla uğraşarak cezalandırılmaktadır.

Süleyman'ın rüyasında Sultan'ın intihar nedeniyle birlikte intihar ettikten sonrası gösterilmektedir. Sultan, Süleyman'ı takip eder, kendisini aldattığını öğrenir. Eşi tarafından sevildiğini düşünen Sultan, bir insanın hem âşık olup hem de nasıl aldatılabileceğini sorgular ve “işte beni boğan bu” der. Daha sonra Süleyman, Sultan'ın cesedini banyoda küvetin içinde bulur. Bileklerini keserek intihar eden Sultan'ın parmağındaki yüzüğün düşmüş olması da aldatmanın sembolik bir temsili olarak görülebilir. Sultan'ın küvetin içinde kanlı sudaki görüntüsü filmde birden fazla sahnede kullanılmaktadır. Süleyman'ın, Hande ile Tarık'ın intiharı hakkında ilk konuştuğu zaman bu sahnelerden biri inşa edilmektedir. Süleyman konuyla alakasız olarak intihar eden insanların neden denize atlamayı tercih ettiklerini Hande'ye sormaktadır. Bu soru sinematografik bağlamda küvette boğulan bir kadın görüntüsüyle birlikte inşa edilmektedir. Bu anlamda bağımsız gibi görünen soru aslında Süleyman'ın küvette intihar eden eşinin eylemini anlamlandırma çabasıdır. Sultan'ın “hem sevip hem aldatmak işte beni boğan bu!” cümlesini söylediği rüya gerçekliğinde de küvetin içinde boğulma sahnesi ikinci defa tekrarlanmaktadır. Şiddet unsurlarının birden fazla tekrarlanması, korku filminde gerilimi arttırdığı gibi egemen inanç söylemini de film metninde yeniden inşa ederek daha etkili olmasını sağlamaktadır.

“Dabbe” filminde egemen din inancının yeniden inşa edilmesine ve söylemin etkili olmasına yönelik olarak karakterler arasında da intihar olgusu üzerine diyaloglar geçmektedir. İslam inancına göre yaratıcının verdiği camı kişinin kendisinin alması büyük günahlardandır, intihar eden kişi cinayet işlemiş sayılmaktadır ve bu nedenle de cehenneme gitmektedir. Komiser Süleyman ve yardımcısı arasında geçen diyalogda da bu görüşe benzer nitelikte inanç temelli bir söylem yeniden inşa edilmektedir. Süleyman'ın, “intihar eden kişi aynı zamanda cinayet işlemiş midir?” Sorusuna Haluk, intihara teşebbüs eden kişi o zaman cinayete teşebbüsten yargılanırdı cevabını verir. Buna karşılık Süleyman, cinayet masası olarak neden biz ilgileniyoruz diyerek durumu sorgular. Cevap basittir, çünkü egemen inanç intiharın bir cinayet eylemi olduğu söylemini film metninde yeniden inşa etmektedir.

Cem, Hande ve Sema, Tarık'ın intiharından sonra ilk defa bir araya geldiklerinde onun intihar nedeni üzerine konuşur. Cem, Tarık'ın ölümü yüzünden kendilerini suçlamamaları gerektiğini, intihar eylemini yıllarca içine attığı acılar nedenli gerçekleştirdiğini ve sanıldığının aksine Tarık'ı yeteri kadar tanımadıklarını ifade eder. Cem'in bu söylemiyle intihar eden Tarık ötekileştirilmektedir. Tıpkı egemen

ideolojinin inşa ettiği gibi intiharın bir sürecin sonucu olduğu karakterin kendi düşüncesiymiş gibi aktarılmaktadır. Cem'in devam eden konuşmasında Tarık'ın internette fazla vakit geçirdiği için yalnızlaştığına, bu nedenle onu uyardığına dair egemen olanın söylemi, yeniden Cem'in söylemi üzerinden inşa edilerek teknolojinin tehlikeli ve zarar vermesinin olağan olduğu yinelenmiştir.

Tarık'ın intiharını araştıran Komiser, onun internette türeyen yeni tarikatlar ve dinlerle ilgisi olduğuna dair bir varsayımda bulunmakta ve bu durumu araştırmaktadır. Komiser'in bu varsayımı egemen inanç perspektifinde inşa edilmektedir. 90'larda ortaya çıkan Satanizm ile ilgili haberler ve 2000'lerin başlarında da devam eden bir takım gizli tarikatların varlığı, egemen İslam inancının sorgulandığı yıllar olmuştur. Bu bağlamda film metninde İslam inancı dışında bağlı bulunulan tarikatların ve dinlerin insanlar için zararlı olduğuna dair bir söylemin inşa edildiğini belirtmek mümkündür. Komiser'in Hande'yle olan bir başka diyalogunda da Hande'nin "Cinlerde de teknoloji varsa interneti ele geçirmiş olamazlar mı?" sorusunu saçma bulan Süleyman, intiharların cinlerle ilişkili olmaktan ziyade kendisine "Dabbe" diyen bir topluluk tarafından gerçekleştirildiğine inandığını aktarması egemen ideoloji perspektifinde ele alındığında, Deccal'in ve ona tapacakların oluşturmuş olduğu topluluklara gönderme yaptığını aktarmak mümkündür. Hüner, Deccal'i dine düşman ve zalim olarak nitelendirmektedir (2006, s.178). Bu bağlamda egemen din inancı kendisi dışındaki dinleri ötekileştirmekte ve bu dinlerin zarar verdiğine dair söylemi yeniden inşa etmektedir.

Ziya, kendisini görmeye ve Dabbe'yle ilgili sorular sormaya gelen Hande ve Süleyman'a, Dabbe'yle ilgili hiçbir şey söylememesi gerektiğini ve söylediği için cin olan karısıyla kendisine zarar verileceğini belirtir. Dabbe'nin cinleri kullanarak insanları öldürüyor olması: Ziya'nın, Hande'nin, Süleyman'ın, Haluk'un, Sema'nın ve Cem'in ölümünün intihar olmadığını açık bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada egemen din söyleminin insanlığın en büyük korkusu olan ölüm korkusu ve dünyanın sonunun geldiğine dair inanca gönderme yapması, film metninde inanç söylemini güçlendirerek yeniden inşa ettiğinin göstergesidir.

Ziya'nın deyişleriyle artık görünmenin yolunu bulan cinler, film metninde de görünür olarak sözde intiharların aslında gerçekleşmediğini kanıtlamaktadır. Ziya, Süleyman ve Hande'nin karşısında cinler tarafından öldürülür. Sema'nın İstanbul'a gitmek için çıktığı yolda cinler tarafından öldürüldüğü görülür. Sultan'ın kılığına giren cin, Süleyman'ı Sultan'ın intihar ettiği küvette boğarak öldürür. Süleyman öldükten sonra onun kılığına giren cin de Hande'ye tünelin adresini kısa mesaj atarak oraya gelmesini söyler. Hande tünelde gittiğinde kendisinin ve diğer arkadaşlarının cin haliyle karşılaşır. Hande orada cinler tarafından öldürülür. Film boyunca Tarık, Sultan ve Cem'in kılığına giren cinler, korku ögesi olarak inşa edilir. Bununla birlikte cinlerin gerçekte var olduğuna dair egemen inanç söylemi de yeniden inşa edilir. Bu bağlamda egemen din söyleminin korku yaratarak ve şiddet unsurları kullanarak film metninde kendi gücünü yeniden inşa etmeye çalıştığı şeklinde bir yorumda bulunmak mümkündür.

Son sahne, Tarık'ın intiharından sonra bulunan son fotoğrafının olduğu tünelde geçmektedir. Tünelde ölen karakterlerin kılığına giren cinler, siyah birer karartı halindedir. İlk ölen, daha doğrusu intihar eden Tarık ise Hz. İsa gibi çarmıha gerilmiş şekilde durmaktadır. Bu görüntüyle birlikte ezan sesi duyulmakta ve "Deccal" sesi tünelde yankılanmaktadır. Bu sahne ile Güneş'in batıdan doğduğunu ve kıyamet alametlerinden olan Deccal'in dünyaya geldiği inşa edilmektedir. Bu bağlamda intihar salgını sürecinde kendisine zarar veren, intihar eden karakter olarak inşa edilen Tarık'ın, egemen inanç söylemi doğrultusunda sahte Mesih olarak belirtilmesi film metninde intihar eyleminin en büyük günahlardan biri olarak inşa edildiğinin kanıtı niteliğindedir.

## Sonuç

2000'lerden sonra milliyetçi-muhafazakâr kesimin iktidar olmasıyla birlikte egemen ideolojinin inşasında din kurumunun etkili olduğu görülmektedir. Bu durum 2000'ler sonrası Türk sinemasının şekillenmesinde de önemli rol oynamaktadır. 2000 sonrası Türk sinemasında korku janrı en popüler janrlardan biri olarak nitelendirilmektedir. Korku janrının popüler olmasında egemen İslam inancının etkisinin büyük olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü korku sineması, daha çok İslami motiflerle inşa edilmekte ve bu İslami motifler her yeni korku filminde yeniden yinelenmektedir. Korku sinemasında İslami motiflerin sıklıkla kullanılması ve ölüm korkusunun filmlerin ana ögesi olması sinemada egemen din inancının ölüm korkusu üzerinden temellendiğinin göstergelerinden biridir.

Dabbe, kıyamet alametlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte dünyanın sonunun geldiğini konu edinen ilk İslami Türk korku filmidir. Filmin söylemi; Kuran'dan alınan ayetler aracılığıyla, ülkede egemen olan İslam inancı çerçevesinde ve inanç hegemonyasının söylemlerine paralel düzlemde inşa edilmiştir. Film metninde kıyamet alametlerinden biri olan Dabbe'nin harekete geçmesiyle birlikte Amerika'da gerçekleşen ve tüm dünyaya örümcek ağı gibi yayılan intihar salgınından bahsedilmiştir. İslam dininde Dabbe'nin ne/kim olduğuna yönelik kesin bir tanımlamanın olmamasının film metninde göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Dabbe'nin ne/kim olduğuna ilişkin farklı din alimlerinin görüşlerinin filmde Dabbe'nin inşası hususunda etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dabbe imgesi filmde göstergesel olarak mesaj ileten Ziya, televizyon ve internet ağı gibi teknolojik aletler olarak inşa edilmiştir. Bu doğrultuda intihar salgınının teknolojinin merkezi olan Amerika'da başlamasıyla kötülüğün ve tehlikenin ancak Müslüman olmayan ülkelere yayılabileceğine işaret edilmiştir. Film metninde teknolojinin kötülük yayması görüşüyle birlikte bilimin intihar salgını konusundaki çaresizliğine de dikkat çekilmiştir. Psikiyatrist Ahmet Taşlı, çeşitli televizyon programlarına katılarak bilimin çözemediği intihar salgınının metafizik koşullarla açıklanabileceğini söylemesiyle bilimin ölüm/intihar hususundaki çaresizliği vurgulanmış ve dinin bilimden daha üstün olduğunun altı çizilmiştir. Nitekim bilim insanlarının ulaşamadığı bilgiye din adamı olan Ziya ulaşabilmiş ve kıyametin yaklaştığını Cem'in intihar haberinin yapılması esnasında aniden kameraların karşısına çıkarak televizyonda açıklamıştır.

Dabbe filminde internet de televizyon gibi kötülüğü yaymış ve bireylerin intihar salgınına yakalanmasına neden olmuştur. Buna karşın film metninde intihar salgınından korunmanın en etkin yollarından birinin gazeteler olduğu tespit edilmiştir. Tarık'ın bilgisayarının olduğu duvarı gazete kağıtlarıyla kaplamasını egemen inanç ideolojisi bağlamında elektronik olmayan haberleşme aracına yapılan güzeleme olarak değerlendirmek mümkündür. Zira Kur'an-ı Kerim'de de ilk ayetin oku olarak başlaması ve Ziya'nın, Dabbe'nin ne olduğunu açıklarken Kur'an-ı Kerim'in okunması gerektiğini işaret etmesiyle yazılı olanın yüceltildiği ve kötülüğe karşı koruyucu olan gerçek bilginin yazılı olarak Kur'an-ı Kerim'de yer aldığı vurgulanmıştır.

Egemen inanç söyleminin yeniden inşa edildiği "Dabbe" filminde cinlerden, kıyamet alametlerinden, rüyalardan, Kur'an-ı Kerim'de geçen ayetlerden, teknolojinin/ yeninin getirdiği belirsizlikten/ tekinsizlikten, şiddetten yararlanılmasıyla ve karakterlerin istemsizce kendisine zarar verip, intihar etmesiyle izleyicinin en temel korkusu olan ölüm korkusuna temas edilmiştir. Film metninde ilk olarak Tarık karakteri intihar etmiştir. Arkadaşları, Tarık'ın intiharını önce sevdiği kadından karşılık bulamama, toplumdaki uzaklaşma ve internette çok vakit geçirdiği için yalnızlaşma gibi nedenlerle egemen ideoloji perspektifinde yorumlamıştır. Daha sonra ise durumun görüldüğü gibi bir gerçekliğe sahip olmadığı, cinlerin insanların bedenine girerek ölümlerine neden olduğu ve bu duruma intihar

salgını denildiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Dabbe filminde Tarık'tan sonra gerçekleşen karakterlerin intiharlarının edilgen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü intihar salgını olarak adlandırılan durum aslında cinlerin insanları öldürmesiyle gerçekleşmiştir. Film metninde intihar salgını olarak belirtilmesine rağmen karakterlerin intihar etmesine ancak başka bir doğüstü gücün neden olabileceğine dair inşayla İslam inancında intiharın yasaklı ve gerçekleştirilmemesi gereken bir eylem olduğunun dolaylı olarak altı çizilmiştir. Filmde yalnızca Tarık ve Sultan'ın intihar eylemleri görüntülenmiştir. Diğer karakterleri ise doğüstü varlıkların öldürdüğü inşa edilmiştir. Tarık'ın intiharında cinler etkili olmuştur. Bedenini ele geçiren cinler nedeniyle bedenini kontrol etmekte zorlanan Tarık, kendisini bıçaklayarak intihar etmiştir. Sultan ise eşi Süleyman tarafından aldatıldığı için intihar etmiştir. Egemen inanç, intihar eylemini yasakladığı için film metninde Sultan öldükten sonra yaratık/cin olarak tasvir edilmiştir. Filmde intihar salgınına yakalanan diğer karakterlerin bedenlerine giren cinler onları kontrol altına alarak zarar vermiş böylece karakterler yaşamını yitirmiştir. Bu bağlamda filmde Tarık dışında intihar salgınından etkilenen ve intihar ettiği inşa edilen diğer karakterlerin intiharlarının edilgen olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışma, 2000 sonrası Türk korku sinemasının egemen inanç ideolojisi perspektifinde İslami motiflerle inşa edilmesi ve insanlığın en temel korkusu olan ölüm korkusunun da intihar olgusu özelinde tartışılması bağlamında önem arz etmektedir. Sonuç olarak incelenen Dabbe filminde; tüm dünyaya örümcek ağı gibi yayılan intihar salgınının kıyamet alametlerinden biri olarak inşa edildiği, intiharların ancak dünyadaki yaşamın sonuna yaklaşıldığında salgın haline dönüşebileceği, karakterlerin bedenleri cinler tarafından kontrol edildiğinden Tarık'tan sonraki intiharların edilgen olduğu, ölüm korkusunun inşa edilirken kıyamet alameti gibi tüm insanlığın ölümünü tehdit eden egemen inanç ideolojisinden yararlandığı, kötülüğün ve insanlığın sonunun İslam dünyası dışından tüm dünyaya yayılacağı, kıyamet öncesi dünya tasvirinde İslam dininde korku motifi olarak inşa edilen cinler, dabbe, deccal gibi doğüstü varlıkların kullanıldığı, inandırıcılığı arttırmak için Kur'an-ı Kerim'deki ayetlerden faydalandığı ve din alimlerinin çeşitli görüşlerine yer verildiği saptanmıştır.

### Kaynakça

A'râf Suresi 27. ayet Diyanet İşleri

<http://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=7&ayet=27> Erişim Tarihi: 19 04 2023.

Abisel, N. (1995). *Popüler türler ve sinema*. İstanbul: Alan Yayıncılık.

Ağılkaya, Z. (2010). İntihar ve din: intihar girişiminde bulunanlar üzerine empirik bir araştırma.

*Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 173-202. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/162764\_Erişim Tarihi: 10 06 2023.

Akdaş, C. (2022a). *Türk Sinemasında Ölüm*. İstanbul: Urzeni Yayınevi.

Akdaş C. (2022b). *Türk Sinemasında İntihar*. İstanbul: Urzeni Yayınevi.

Alak suresi Diyanet İşleri <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Alak-suresi/6107/1-5-ayet-tefsiri> Erişim Tarihi: 19 04 2023.

Aytekin, M. (2016). Türk korku sinemasından mesaj var: yerel korkulardan evrensele Hasan Karacadağ korkusu. Y. D. Birincioğlu ve G. Parlayandemir (Ed.), *Tür(k) sinemasında auteursler* (21-78) içinde. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Box Office, <https://boxofficeturkiye.com/> Erişim Tarihi: 12 07 2023.

Box Office, Seyirci Rekortmeni Korku Filmleri, Box Office <https://boxofficeturkiye.com/tum-zamanlar/turler/korku-filmleri> Erişim Tarihi: 12 07 2023.

- Castells, M. (2008). *Enformasyon çağı: ekonomi toplum ve kültür cilt: 1* (2. baskı). (Çev. E. Kılıç). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cirhinlioglu, F. G. & Ok, Ü. (2010). İnanç ya da dünya görüşü biçimleri ile intihara yönelik tutum, depresyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (1), 1-8.  
http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4342/59353 Erişim Tarihi: 29 05 2023.
- Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü, (5-7 Kasım 2004). II. Dini Yayınlar Kongresi Sonuç Bildirgesi. <https://docplayer.biz.tr/388157-Yayin-kongreleri-sonuc-bildirgeleri-i-v.html> Erişim Tarihi: 29 05 2023.
- Durkheim, E. (2013). *İntihar* (Çev. Z. İlkgelen). İstanbul: Pozitif Yayınları.
- En'am Suresi, 60. ayet, Diyanet İşleri <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/En%C3%A2m-suresi/849/60-ayet-tefsiri> Erişim Tarihi: 19 04 2023.
- Eren, Ş. (1995). *Kur'an'da gayb bilgisi*. İzmir: Işık Yayınları.
- Gearing, R. E., & Alonzo, D. (2009). Religion and suicide. *Journal of Religion and Health*, 48, 332-341.  
<https://www.jstor.org/stable/40344481> Erişim Tarihi: 02 05 2023.
- Hökelekli, H. (t.y.). "İslam Ansiklopedisi", <https://islamansiklopedisi.org.tr/intihar> .
- Hüner, Ş. (2006). *Kuran'da ve İncil'de Dabbetü'l Arz ve Mesih İsa*. İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Kalyoncu, H. (2011). *Ölümsüzlük ihtiyacı: intihar, ötenazi ve reenkarnasyon*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Kaya, F. (2019). Yorumsamacı Yaklaşımda Anlama Kavramının Önemi ve Pozitivizm Eleştirisi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 272-280.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/61629/920422> Erişim Tarihi: 16 03 2023.
- Lüleci, Y. (2009). *Türk sineması ve din*. İstanbul: Es Yayınları.
- Maide Suresi, 32. ayet, bkz. Diyanet İşleri, <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/M%C3%A2ide-suresi/701/32-ayet-tefsiri> Erişim Tarihi: 19 04 2023.
- Minois, G. (2008). *İntiharın tarihi: istemli ölüm karşısında batı toplumu* (Çev. N. Acar). Ankara: Dost Kitabevi.
- Necm Suresi, 44. ayet, Diyanet İşleri, <https://www.kuranvemeali.com/necm-suresi/44-ayeti-meali> Erişim Tarihi: 19 04 2023.
- Neml Suresi - 82. ayet, Diyanet İşleri <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Neml-suresi/3241/82-ayet-tefsiri> Erişim Tarihi: 19 04 2023.
- Oktik, N., Öngören, B., & Sezer, S. (2006). Türkiye'deki intiharların sosyolojik analizi:1980-2005. *Türkiye'de Güncel Toplumsal Sorunlar V. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildirileri* içinde (s.38-402). [https://www.academia.edu/32534040/T%C3%BCrkiyedeki\\_%C4%B0ntiharlar%C4%B1n\\_Sosyolojik\\_Analizi\\_1980\\_2005](https://www.academia.edu/32534040/T%C3%BCrkiyedeki_%C4%B0ntiharlar%C4%B1n_Sosyolojik_Analizi_1980_2005) Erişim Tarihi: 13 04 2023.
- Oskay, Ü. (2014). *Çağdaş fantazyaya: popüler kültür açısından bilimkurgu ve korku sineması*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Özel, C. (2017). Ne benimsin ne kara toprağın: Türk ulusal kimliği içerisinde dinin konumunun makro dönüşümler ekseninde bir analizi. *Journal of International Social Research*, 10 (53), 875-890.  
[https://www.researchgate.net/publication/321985846\\_NE\\_BENIMSIN\\_NE\\_KARA\\_TOPRAG\\_IN\\_TURK\\_ULUSAL\\_KIMLIGI\\_ICERISINDE\\_DININ\\_KONUMUNUN\\_MAKRO\\_DONUSUMLER\\_EKSENINDE\\_BIR\\_ANALIZI](https://www.researchgate.net/publication/321985846_NE_BENIMSIN_NE_KARA_TOPRAG_IN_TURK_ULUSAL_KIMLIGI_ICERISINDE_DININ_KONUMUNUN_MAKRO_DONUSUMLER_EKSENINDE_BIR_ANALIZI) Erişim Tarihi: 13 04 2023.
- Özkaracalar, K. (2016). İslami korku filmlerinin ideolojik/siyasi topoğrafyası. İleri Haber. <https://www.ilerihaber.org/yazar/islami-korku-filmlerinin-ideolojiksiyasi-topografyasi-50243.html>

- Özpay, O. (2019). Türk korku sinemasına panoramik bir bakış ve ideolojik izdüşümleri. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (AKİL), 32, 551-567.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/akil/issue/51740/619243> Erişim Tarihi: 10 06 2023.
- Pamuk, O. (2015). *Kara Kitap* (3. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Pösteği, N. (2012). *1990 sonrası Türk sineması*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Sümer, N. (2015). *Dinlerde intihar şehitlik ve ötenazi*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- TDK, "İntihar", (Çevrimiçi) <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 27 04 2023.
- TÜİK "Ölüm ve ölüm nedenleri istatistikleri", (Çevrimiçi) <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-ve-Olum-Nedeni-Istatistikleri-2022-49679> Erişim Tarihi: 12 05 2023.
- Ulutaş, N. (2011). *İntihar ve roman*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yahya, H. (2001). *Ahir zaman ve Dabbetü'l-Arz*. İstanbul: Araştırma Yayıncılık.
- Yıldırım, E. T. (2009). İslamcı Türk sinemasında varoluşçu çizgiler. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(4), 161-174.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19018/200675> Erişim Tarihi: 16 06 2023.
- Yücel, M (2007). *Edebiyatta ölüm ve intihar* (3. Baskı). İstanbul: Agora Kitaplığı.

## 56. Öznel deneyimlere işitsel tanıklık: Podcast yayıncılıkta yeni bir belgesel anlatısının olanaklılığı

Ümmühan MOLO<sup>1</sup>

**APA:** Molo, Ü. (2023). Öznel deneyimlere işitsel tanıklık: Podcast yayıncılıkta yeni bir belgesel anlatısının olanaklılığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 950-972. DOI: 10.29000/rumelide.1346241.

### Öz

Toplumdaki her yeni gelişme farklı bir iletişim aracının yaşamımıza girmesiyle sonuçlanmaktadır. Çeşitli yönleriyle gündelik hayata dâhil olan iletişim araçları, kişilerle olan uyumu ve etki özellikleriyle birlikte kapsayıcı bir noktaya ulaşmaktadır. Bugün, podcast platformu ve bu platformun yayın olanakları, bir medya aracı olarak, içerik üreticilerine etkili bir ortam sağlamaktadır. Esasında her şeyin bu kadar çeşitlilik gösterdiği yaşamda, herhangi bir iletişim mecrasının kendisini diğerlerinden ayırması ve kabul görmesi çok kolay değildir. Buna rağmen, podcast'in tam da yaşam koşullarımıza uygun olarak taşıdığı erişim kolaylığı ve ses temelli anlatım özellikleri belli bir ihtiyaca karşılık gelmektedir. Ancak bu ortama uyumlanan tür ve içeriklerin kendisine nasıl bir dil yarattığı konusu sorgulamaya açıktır. Bu çalışma podcast'te içerik üretim olanakları ve yeni biçimi, belgesel türe ait olan *Felsefenin İzinde Yolculuk* adlı serinin incelenmesiyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Serinin tamamı, bu amaç doğrultusunda incelenmiş ve bu incelemede "ben-öyküsel anlatı çözümleme yöntemi" uygulanmıştır. Analizden elde edilen bulgulara göre ses temelli belgesel anlatısı, dinleyicide imaj yaratabilecek yollara başvurmuş, bu yolda anlatıcının önemi anlatımın kendisi kadar öne çıkmıştır. Bununla birlikte, tanınırlık, merakta süreklilik, anımsalılık, çoklu hikâye ve etkileşim gibi bazı unsurların, sesli belgesel anlatısında belirleyici olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Podcast, iletişim teknolojileri, belgesel, anlatı, anlatı çözümlemesi

## Being witness to subjective experiences through sound: Exploring the potential of a new documentary narrative in Podcast publishing

### Abstract

As society continues to evolve, new communication tools emerge, each introducing unique ways of connecting with individuals and shaping their experiences. The podcast platform, with its broadcasting capabilities, has become an impactful medium for content producers. In a world characterized by diversity, it is challenging for any communication medium to differentiate itself and gain widespread acceptance. However, podcasts have managed to meet a specific need by offering easy access and audio-based storytelling, aligning with our current living conditions. This raises the question of how genres and content adapted to this medium develop their distinct language. This study aims to uncover the possibilities of content production and the emerging narrative format in podcasts by examining the documentary series "Felsefenin İzinde Yolculuk". Employing the "autodiegetic narrative analysis method" the entire series was scrutinized. The findings highlight that sound-based documentary narratives employ techniques that evoke vivid imagery in listeners, emphasizing the significance of the narrator alongside the narrative itself. Moreover, elements such

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo TV ve Sinema Bölümü (İstanbul, Türkiye), ummuhanmolo@gmail.com, ORCID ID : 0000-0002-3651-4818 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346241]



as recognition, sustained curiosity, immediacy, multiple storylines, and interactivity are found to be pivotal in shaping the audio documentary narrative.

**Keywords:** Podcast, communication technologies, documentary, narrative, narrative analysis

## Giriş

İletişimin bütün bir yaşamda herkes için taşıdığı önem, iletişime ilişkin yöntemlerin de giderek çeşitlenmesini sağlamıştır. Bugün, teknolojinin yarattığı pek çok imkân, insanın araçlarla kurduğu ilişkide belirleyicidir. Her yeni medya aracı, birbirini yok eden değil, birbirini güncelleyen formlarda karşımıza çıkmaktadır. Bunlar arasında en güncel olanlardan biri podcast'tir. Podcast, ses temelli bir içerik üretimine dayandığından radyo ile sıklıkla kıyaslanmaktadır. Bu kıyasta kimi yönleriyle benzerlikler taşısa da bu durum podcast'in kendine özgü, yeni bir form biçiminde var olmasına engel olmamıştır. Çünkü her yeni araç, o aracı özellikleriyle var eden toplumsal biçimin bir parçasıdır. Podcast de neredeyse bir cep bilgisayarına dönüşen telefonlarımızda kendisine önemli bir yer açmıştır. Kullanıcılar bazen aynı içeriğe ya da aynı kanalların farklı mecralardaki yayınlarına eş zamanlı bağlanabilmektedir.

Giderek genişleyen bir etkiye sahip olan medya araçları kişileri bu araçların çoğunda aktif kılmaktadır. Dolayısıyla çoklu bir kullanım söz konusudur. Bu da en başta reklam, pazarlama konularında yeni eylemler anlamına gelmektedir. "Don't distract me when I'm media multitasking: Toward a theory for raising advertising recall and recognition" başlıklı bir çalışma tam da bu noktada çoklu uygulamalar ve aralarındaki uyuma bağlı olarak hatırlama, unutmama etkinliklerine odaklanmaktadır. Spor reklamcılığı üzerinden toplamda 179 katılımcıyla yapılan araştırmaya göre, medyalar arası çoklu görev etkinlikleri birbiriyle ne kadar ilişkilirse reklamların tanınması da hatırlanması da aynı oranda etkili olmaktadır. Veriler, etkinlikler arasında uyum olmadığında -örneğin ikincil görevin futbolla ilgisi olmadığında- hatırlama ve tanınmanın çoğunlukla daha düşük olduğunu göstermektedir (Angell vd. 2016). Dolayısıyla böyle bir ortamda bir medya aracını kullanıma dâhil etmek ve burada yeni yöntemler denemek araca uyumlanmada son derece önemlidir.

İnsanlar pek çok sebeple podcast'i gündelik yaşamlarına dâhil etmektedirler. Bunların nedenleri araştırıldığında bu mecraayı güçlü kılacak çeşitli özelliklerin var olduğu görülmektedir. Örneğin, podcast kullanıcılarıyla yapılan bir görüşmede, gazetecilerin bu ortamda daha bağımsız bir yayın olanağına sahip olduğu ve böylece haberlerin güvenilirlik ölçütlerinin arttığı düşüncesine sahip kullanıcılar vardır. Podcast yayıncılığın geleneksel medya haberciliğine oranla çok daha dinamik ve genç bir araç olduğu görüşü de buna dâhildir (Bulut, 2022). Geleneksel medyadan kimi gazeteciler, bu yeni hikâye anlatma biçimlerini benimsemiş ve mevcut iş akışlarına doğal bir ek olarak görmüşlerdir. Gelir elde etme noktasında da özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı ticari yayıncılar podcast'lerden önemli bir gelir sağlamaktadır. Örneğin, Slate'in toplam gelirinin yarısından fazlası artık podcast'lerden elde edilmektedir (Newman ve Gallo, 2019).

Benzer pek çok çalışma podcast'i yayın olanakları, hikâye anlatıcılığı ve içerik üretiminde tercih edilen güçlü bir medya aracı olarak konumlanmaktadır. Gazetecilik, habercilik, reklam, pazarlama gibi alanlarda yapılan çalışmalar podcast'e yönelimi detaylıca açıklamaktadır. Ancak bu platform daha pek çok içeriği bünyesinde barındırmaktadır. Bu içeriklere dâhil alanlardan biri de belgesel yapımlardır. Nesnel gerçekliği gözetken ve bunu kanıtlama girişiminde bulunan belgesel anlatısı, yaygın bir araç halini almış podcast'te, yeni bir anlatı biçimini kovalamak durumundadır. Ya da dijital medyada zaten içerik üreten

kişilerin, bu alanda da faaliyet göstermesi yeniliği yakalama ve yenide var olma noktasında önemlidir. Gelgelelim, görüntülerle kuşatılmış yaşamımızda, görme üzerinden algıladığımız belge gerçekliğini ses temeline dayandırmak kolay değildir. Bu çalışma, sesli belgesel yaratım olanaklarına odaklanmakta ve *Felsefenin İzinde Yolculuk* programı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Podcast yayıncılık üzerine literatürde pek çok araştırma vardır; ancak bu araştırmaların geniş bir kısmı podcast dinleme nedenleri, tercihleri, haber üretimi ya da pazarlama gibi konular üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Platformdaki anlatı biçimi, kurulumu ve özellikleri konularında yeteri kadar çalışmanın yer almadığı fark edilmiştir. Böylece bu çalışma, literatürde bahsi geçen eksikliğe katkı sunmayı amaçlamakta; alışılmışın dışındaki bir yöntemle belgesel üretiminin olanaklılığı, onu ortaya koyan unsurlarla birlikte tespit etme gayreti taşımaktadır. Çalışmada belgesel anlatısının temel alınması, bu anlatının ses temelli kurumunu kavrama noktasında önemli görülmektedir.

### 1. Belgesel türü ve anlatı yapısı

İnsanın yaşamla kurduğu ilişki onun düş ve gerçeklik dünyasına dairdir. Bu sebeple insan, daima hikâyeler kurgulamış, bunları resmetmiş, araçlar üretmiş ve aktarmanın yollarını aramıştır. Bu gayretiyse çoğu zaman karşılığını bulmuştur. Öyle ki bu süreçte, çeşitli sanat dallarıyla onlar içinde ayrışan türler ortaya çıkmıştır. İnsanın yaşam serüveninde kurduğu her türlü bağ, ister düş dünyasından beslensin isterse gündelik yaşamdan izler taşısin, referans noktasını gerçeklikle kurduğu ilişkiye dayandırmıştır. Değişkenlik gösteren yapı ise gerçekliğin nasıl algılandığı ve aktardığı kısmındadır. Ancak bilinmektedir ki söz konusu olan yaşam gerçekliğini anlatmak olduğunda, yansıtıcı bir araç olarak sinema görüntüyü temel almasıyla akla gelen ilk sanat dallarındandır. Çünkü sinema hikâyeleştiren, kurgulayan, belli bir amaç ekseninde kaydettiği görüntüleri yan yana sıralayarak anlam yaratan, karmaşık bir araçtır. Bu özellikleriyle birlikte teknik bileşenlere doğrudan zorunlu, yaratıcılık geliştirme kısmında da benzer bir gereksinime ihtiyaç duymaktadır. Bu durum sinemayı hem bir sanat dalı hem de iletişim aracı olarak var kılmaktadır.

İnsanın hareketi resmetme isteği sinemadan öncesinde icat edilmiş pek çok araçla birlikte başlamıştır. Dış dünyayı görme biçimimizi bir düzleme aktaran resim, görüneni olduğu haliyle donduran fotoğraf, yansıtarak hareket halinde sunan ise sinema olmuştur. Bu nedende sinema, diğer sanat dallarını da içinde barındıran, onlardan izler taşıyan araç halini almıştır. Ancak özellikle belgesel film anlatısı bu yansıtıcı aracı, gerçeklik üzerinden sorgulamaya açan ve bu kavramın altını kalın çizgilerle çizen bir yapı özelliğindedir. Sinema kuramcılarının da konuya ilişkin ortaya attığı düşünceler bu anlatı yapısının süreç içinde gelişmesine ve gerçekliği tartışmaya açmasına neden olmuştur. Vertov'un sine-göz'ünden Kraceur'un işaret ettiği fotoğraflanabilir, *bulunmuş öykü* kavramlarına kadar pek çok unsur, tanımlanabilir/açıklanabilir bir gerçeklik kaygısının izleridir.<sup>2</sup>

Sinema gerçeği temel olarak iki yaklaşımla üretmektedir. Bunlardan ilki gerçeğe öykünme, ikincisi gerçekliği açıklamadır. Böylece ilkiyle kurmacaya, ikincisiyle belgesel filme işaret etmektedir (Sözen, 2013a). Ancak bu noktada açıkça belirtilmesi gereken meselelerden biri de anlatının sıklıkla öyküyle karıştırılmasına ilişkindir. Büker, yönetmenin anlatıyı yarattığını, anlatının da kendine özgü olaylar dizisine sahip olduğunu belirtmektedir. Öykü içindeki olaylar bu dizindeki düzene uymaktadır. Tam da bu sebeple, aynı öyküye sahip ancak birbirinden farklı pek çok film bulunmaktadır (Büker, 1990). Benzer biçimde anlatı ile belgesel arasında da çeşitli ayrımlardan bahsetmek mümkündür. Belgeseldeki çekim biçimi, imgelemsel olarak zaman ve uzama dayanan bir evren kurgusuna çok fazla imkân tanımamaktadır. Bu nedenle izleyici “göndergeye” ulaşmaktadır. Anlatı filmindeyse bunun tersi olarak,

<sup>2</sup> Detaylı bilgi için bkz. Andrew, J. D. (2010). *Büyük sinema kuramları*, (Z. Atam, Çev.). Doruk Yayıncılık.

zaman-uzama dayalı bir evren söz konusudur ve izleyici bu kez “gösterilene” ulaşmaktadır. Belgesel nesnel gerçeklikle ilişkiliyken, anlatı yapıntısal gerçeklikle ilgilidir. Bu amaçla, belgeselde nesnel ilişkiyi kurmak çoğunlukla dış sestten yararlanmayı gerektirmektedir. Dış ses, görüntüye katılmayan gözlemci gibi konumlanandır (Büker, 1990). Öte yandan sinemanın toplumla kurduğu güçlü bağ, onu daimî bir değişim içinde var etmektedir. Böylece sinema ve buna ilişkin anlatı yapıları, her dönem çeşitli özelliklerini koruyarak farklılaşmakta, değişimler dâhilinde yeniden sorgulanmaya açık halde var olmaktadır.

Dijital teknolojilerin yaşamda yarattığı etki ve giderek genişleyen hâkimiyet alanı, belgesel sinemada yeni yapım süreçleri ve olanakları yaratmıştır. Bu aynı zamanda, estetik ve anlatı biçiminde başkalaşım anlamına gelmektedir. Özellikle yeni medya teknolojilerinin vurguladığı etkileşimlilik gibi özellikler, belgesel estetiğinde ve yapısında farklılıklara neden olmaktadır. Bu nedenle, “etkileşimli belgesel”, “multimedya belgeseli”, “web belgeseli” ya da “yeni medya belgeseli” gibi tanımlamalara gidilmektedir (Toprak Ökmen, 2022). Benzer bir durum, sanal gerçeklik teknolojilerinin yarattığı değişimler için de söz konusudur. Bu teknoloji aracılığıyla seyretme biçimimizi etkileyen ve adına daha çok “deneyimleme” denen yeni bir biçim karşımıza çıkmaktadır. Belgeselde SG (Sanal Gerçeklik) teknolojilerini tartışan *Belgeselde Yeni Ufuklar: VR (Sanal Gerçeklik) Belgeselleri ve Anlatım Olanakları* makalesiyle birlikte yazar, belgesel filmin, gözlemci üsluba sahip *cinema verite* ve *direct cinema* gibi akımlar düşünüldüğünde “oradaymışlık” hissi yarattığı (Sarı, 2017) temelinden bu yeni biçimi değerlendirme altına almaktadır. Çünkü bu his SG teknolojisi için ortaya konması gerekli en temel amacı nitelendirir. Görüntüyü işleme biçimi de onu görme biçimi de kayda değer değişimlere neden olmuştur.

Fotoğraf, film ya da televizyon 1970’li yılların ortalarına dek, belirli durağan ya da hareketli bakış açısına karşılık gelen analog medya biçimleri olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, bilgisayar destekli pek çok tasarım, sentetik holografi, simülasyonlar, resim algılayıcı robotlar, sanal başlıklar gibi teknolojik gelişmeler görmeyi, insan gözünden ayrı bir düzlemde yeniden konumlandırılan araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuşkusuz bu yeni biçimle birlikte eski ve bilindik görme biçimleri de yaşamımızda kalmaya devam edecektir. Ancak imge üretim teknolojileri, sosyal süreçler ve kurumların işleyiş biçimlerinde önemli etki ve değişimler yaratacaktır (Crary, 2004). Tüm bu görüntü ve görme temelinde ilerleyen teknolojik yenilikler farklı anlatı yapıları oluşturmaktadır. Söz konusu olan dijital teknolojiler bu anlamda geçerliliğini korumakta ancak bu kez temel dayanak görüntü değil, ses olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle podcast yayıncılıkla yaşamımıza etkin olarak giren ses temelli anlatı formları, belgesel yapımlarda da çağın baskın anlatı biçimlerini referans alarak, gerçekliği aktarmanın yeni bir yolunu bulmaktadır. Belgeseldeki gerçekliğe tanıklık, görerek değil, işiterek de mümkün hale gelmektedir. Bu etkiye sahip araç ile insanın bütünleştiği organik bağ, bu kez gözde değil kulaktadır. Görüntü ile çevrelenmiş ve hatta kuşatılmış yaşamda, sesin kendisini etkili bir iddia ile ortaya koyması tartışılması gerekli bir durumdur. Sese ihtiyaç oluşturan toplumsal dinamikler nelerdir? Ses hangi noktalarda etkili bir araç olarak kullanım tercihi halini almıştır? gibi sorular cevaplanması mühim sorulardır. Özellikle bireysel bir dinleme etkinliği olarak gündelik yaşam koşuşturmasına ve hıza eşlik eden bu ses anlatıları “ben” üzerinden yapılandırılmış hikâye ya da konuşmalara sıklıkla yer ayırmaktadır. Dijital medyada kişilere yönelik birbirine eklenen ve bağ kuran sosyal medya hesapları, bu alanlarda içerik üreten kişiler için podcast’i bir bağlam olarak kullanmaktadır. Böylece sosyal medya hesapları ve içerikleri, podcast’i kişiselliğe ekleyen bireysel -ve tabii kitlesele- bir araç konumunda var etmektedir. “Ben” odaklı anlatılar ve bu temelden beslenen sanat, özne ile ses ortaklığında bir bağ kurmaktadır. Anlatı içine sığdırılmış estetik de belgeselin gerçeklik aktarım iddiası da yeni olanaklar çerçevesinde belli dinamiklerin korunmasıyla devam etmektedir.

Belgesel film daima dramatik ve ikna edici yöntemlerini kanıt sunma amacıyla organize eden bir araç olmuştur (Bradburry ve Guadagno, 2020). Bu sebeple belgesel yapımcısı içinde bulunduğu çağı ve o çağın sorunlarını bilgi toplayarak ve yerinde araştırmalar yaparak edinmektedir. Konuya tamamıyla hâkim olduktan sonra film ile ilgili bir taslak hazırlamak mümkündür. Belgesel çekimlerinde ise konunun geçtiği yerde, doğal mekânlarda, gerçek insanlarla bir anlatım yakalamak son derece önemlidir. Bu önem, belgeselin bir sorun ya da onun altındaki gerçekliği ortaya çıkarma amacında saklıdır. Çünkü nesnellik bu türde temel olandır. Yine de belgesel filmin anlayışı, tüm nesnellik amacıyla birlikte dünya görüşü ve bilgisi çerçevesinde biçim kazanmaktadır (Gider, 2014). Ses temelli anlatılarda, anlatıcının kim olduğu ve ne tür bir anlatı kurulumu sağladığı gibi konular, sesli belgeselin önemli dinamiklerindedir.

## 2. Sesli anlatımın gücü ve belgesel estetiğinin yeniden şekillenışı

İnternet ortamı süreç içinde değişiklik göstermiş ve çeşitli yapılarla var olmaya devam etmiştir. 1990'ların sonunda bugün olduğundan farklı olarak, merkezsiz ve odaksız bir yapı özelliğindedir. Ancak sonrasında, sosyal ağlar, video ve fotoğraf paylaşım ortamlarıyla birlikte giderek genişlemiş ve merkezlere dönüşmüştür. Özellikle RSS'lerin kullanıcılar için sağladığı erişim olanakları son derece etkili olmuştur. RSS, "bildirimci" anlamına gelmekte, blog, podcast ve haber sağlayıcılar tarafından kullanılan web sitelerine eklenerek yeni içeriğin takip edilmesine imkân sağlamaktadır. Bu sayede kullanıcıların birden fazla web sitesini tek bir noktadan takip edebilmesi mümkün hale gelmektedir (Yücel, 2020). Bu gibi gelişmeler, internetin ve dijital ortamların yaşamımızdaki ağırlığını artıran yeniliklerdir. Görüntü ve seyretme odaklı yayıncılık anlayışı, ses ve işitme temelli yayıncılık ile bu genişlemenin farklı uzantılarını sunmaktadır. Podcast, yarattığı yeni yayın ortamı ve özellikleriyle, son dönemde en dikkat çeken medya aracı yolundadır.

Podcast, sesli ve/veya görüntülü dijital medya dosya içeriklerinin taşınabilir medya oynatıcılarda (tablet, akıllı telefon, yeni teknoloji müzikçalarlar gibi) veya bilgisayarlarda internet aracılığıyla dağıtılma tekniğidir (Kutlu, 2020). Bu platform, herhangi birinin kolaylıkla katılım sağlayabildiği, kendini ifade edebildiği fikir alışverişi yapabildiği ve tüm bunların yanında ürünlerini tanıtabildiği bir imkân yaratmaktadır. Başka bir ifadeyle, insanların ilgi duyduğu her konuda, podcast yapabilecekleri bir yer vardır. Bu yerde içerik ya da süre kısıtlaması gibi durumlar söz konusu değildir. Her konuda ve istenilen süre oranında yayın yapmak olanaklıdır. İletişim gücü bireyin elinde toplanmaktadır (Geoghegan ve Klass, 2008). Yine de podcast'i bir kesinlik dâhilinde tanımlamak kolay değildir. Öne çıkan popülerleşmiş pek çok podcast, radyo programları biçiminde ortaya çıkmış olsa da (Newman ve Gallo, 2019) podcast ortamı bu kıyaslamadan dışında başka bir yapıya dâhildir. Örneğin, sahip olduğu enformasyon zenginliği düşünüldüğünde soğuk iletişim araçlarına, katılım ve etkileşim düzeyinin de düşük olmamasıyla sıcak iletişim araçlarına dâhil edilmesi olası değildir. Bu gibi sebeplerle podcast'i "ılık iletişim araçları" olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır (Kaynar, 2021).

Term	Definition	Examples
Podcast	A podcast is an episodic series of digital audio files, which you can download, subscribe to, or listen to via a range of technologies (RSS feed, podcasting apps)	771,000 examples catalogued by Apple
Native Podcast	An audio programme produced and designed as an on-demand programme/show, without being bound to the radio or TV broadcasting schedule.	The Daily (New York Times), The Teachers Pet (The Australian), P3 Dystopia (Swedish Radio)
Catch-up Radio	A time-shifted, on-demand programme formerly broadcast on radio (or even TV)	Morning Edition (NPR), AM (ABC), In Our Time (BBC), Le Téléphone Sonne (France Inter)

**Tablo 1:** Podcast ve Radyo karşılaştırması

Kaynak: Newman ve Gallo, 2019, s.9

Sağladığı pek çok olanak sayesinde giderek yaygınlaşan podcast, bir medya aracı olarak kendi yapısını oluşturmuş ve radyo ile daha az anılır olmuştur. Esasında geleneksel radyoculuk ile dijital teknolojilerle var olmuş yeni bir aracı birbiriyle ilişkilendirmek, konuya doğru yerden bakmamak demektir. Ağırlıklı olarak ses üzerinden ilerleyen bir araç olarak podcast ile aynı zeminden ilerleyen radyonun benzerlikleri elbette vardır. Ancak yine de her iki aracın ait olduğu dönem, o dönemin kendi yeterlilikleri söz konusudur. Bu sebeple her yeni iletişim aracı kendisine referans aldığı başka bir araçtan etkilenmekte, o aracın üstüne kurduğu yapı ile tek başına var olabilmektedir. Özellikle günümüzün medya ortamında kullanıcıya sağlanan çeşitlilik ve tüketim alışkanlıkları düşünüldüğünde, araçlardaki değişimleri görmek anlaşılırdır. Bugün, podcast yayın ortamının dinleyicide yarattığı ilgi, rakamlarla da kendisini kanıtlamaktadır.

Podcast'le ilgili 404 kişiyle yapılan bir araştırmada, katılımcıların tamamının bu yayın ortamında var olduğu görülmüştür. Podcast yayınlarını 1 hafta boyunca hiç dinlemeyen ya da 1 saatten az dinleyenler, %1 oranındadır. Bu oran, 1-3 saat aralığında dinleyenler için %9,9; 4-6 saat aralığı için %9,4; 7-9 saat aralığı için ise %10,1 şeklindedir. 10 saat dinleyen katılımcılarda bu durum %69,3 oranlarına ulaşmaktadır (Şişman ve Tosun, 2022). Her kullanıcı podcast yayınlarını birbirinden farklı amaçlar için tercih etmektedir. Bu amaçları ortaya koymayı amaçlayan başka bir çalışmada, kişilerin podcast yayınlarını tercih etme süreçlerinde oldukça seçici oldukları fark edilmiştir. Katılımcıların çoğu, zaman ve mekândan bağımsız olma konusunun önemli bir avantaj sağladığı noktada ortak bir karara sahiptir. Bununla birlikte katılımcılar arasında yer alan YK1, dinleme nedenini, bilgi edinme ve podcast yayınlarında haber konularında daha fazla derinleşebilme özelliklerini vurgularken; YK2 podcast yayınlarının trafik ve ev işi gibi zaman kaybı olarak görülebilecek faaliyetlerde bir telafi niteliği taşıdığından bahsetmektedir. Bu katılımcı için dinleme tercihinde sohbet programları öne çıkmaktadır (Bulut, 2022). Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniği uygulayan başka bir çalışmada, dinleyicilerin yayın tercihlerinin eğlence amacı kadar bilgi edinme noktasında da tercih edilebilir olduğu görülmüştür. Bu araştırmadan çıkan başka bir sonuç, dinleyicilerin podcast'i geleneksel yayın araçlarına hem bir alternatif hem de tamamlayıcı niteliğinde görmesidir. Podcast yayın olanağı sağlayan platformlar arasından Spotify, dünyada olduğu gibi Türkiyede'de en fazla tercih edilen ortamdır (Kaynar, 2021). Podcast içeriklerine ulaşmada mobil cihazların kullanımı; masaüstü bilgisayar, taşınabilir (dizüstü) bilgisayar, akıllı hoparlör gibi diğer araçlarla kıyaslandığında %78,9 oranıyla önemli ölçüde öne çıkmaktadır (Şişman ve Tosun, 2022).

Tüm bu oranlar temelde ses odaklı bu yayın aracına olan ilgiyi kanıtlar niteliktedir. Sesin, rahatlıkla taşıyabildiğimiz pratik araçlarla birlikte bir içerik biçimine dönüşerek dinleyiciye ulaşması, bu

platformda olup biten şeylere ilgiyle yaklaşmamıza neden olmaktadır. Yaşamın hızı ya da gündelik yaşamın rutin etkinlikleri arasında, ses ile üretilen bir içerik, pek çok sınırı aşabilmiştir. Esasında hareketli görüntüyle öne çıkan sinemada bile ses etkili bir öneme sahiptir. Çünkü Sözen'in de belirttiği gibi sesin kendine özgü estetik bir biçimi vardır ve bu nedenle onu yalnızca görüntülerin doğallığına olumlu etki eden mekanik bir araç olarak görmek doğru değildir (Sözen, 2013b). Görüntünün de sesin de kendine özgü bu yapısı ve kişide oluşturduğu çeşitli etkiler söz konusudur. Bugün podcast yayıncılıkla ses üzerinden aktarım sağlayan içeriklere yoğun ilgi gösterilmesi, ses estetiğine yönelik ilgiyi açıklar niteliktedir. Üstelik bu ilginin resim, görüntü, imaj gibi unsurlarla kuşatılmış yaşamımızda açığa çıkıyor oluşu da ilginçtir.

Artık kitlesel bir araç olan ve kendi biçimini açıkça ortaya koyan podcast, yayın içerikleri arasına görüntülerle aşına olduğumuz belgesel anlatıları da dâhil etmektedir. Bu anlatılarda, podcast tekniği ile belgeselin özellikleri birbirine kaynaşarak yeni bir dil yaratmaktadır. Görülen değil işitilen üzerinden nesnellik temelinde gerçekliğe tanıklık etmek ya da bu gerçekliği bir tanıklık etkisine dönüştürmek çok kolay değildir. Belgesel yapımcısından, ele alınan konuya, konunun örülme-işlenme biçimine kadar pek çok şeyi mevcut olanaklar ve çerçeveler dâhilinde düşünmek gerekmektedir. Dolayısıyla bu düşünüşte, yeni bir estetik dil üzerine çerçeve oluşturmak kaçınılmazdır. Hem kolayca taşınabilir araçlarla içeriklere ulaşılma hem de bu olanağa pek çok farklı koşulda sahip olabilme (herhangi bir gündelik yaşam anında), belgeselin podcast estetiğini iyi yapılandırma gerekliliği anlamına gelmektedir. Yaratıcılık süreçlerini etkili bir belirleyen olarak karşımıza çıkaran bu durum, belgeselin nesnel gerçeklik dilinde dinleyiciyi her koşulda orada tutmayı amaçlayan bir yöntemi zorunlu kılmaktadır. Bu yöntem belgeselin özü gereği nesnel, onun yayımlandığı platform gereği de işitsel olmalıdır.

### 3. Araştırmanın analiz yöntem bölümü

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Podcast yayıncılıkta belgesel anlatısı, belirlenen örneklem ve yöntem eşliğinde analiz edilecektir. Böylece, yeni iletişim ortamlarının yarattığı anlatılar, dil ve estetik olanaklar podcast içeriklerinden biri olan belgesel anlatısıyla anlaşılmaya çalışılacaktır.

#### 3.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmada podcast yayıncılıkla birlikte belgesel üretiminin yeni biçimine odaklanılmakta ve bu biçimde anlatı yapısının kurulum biçimine bakılmaktadır. Çünkü bir anlatının temel meselelerinden biri onu deneyimleyen (okuyan, izleyen ya da dinleyen) kişinin algısına, hislerine ulaşabilmektir. Bu nedenle kişiyi içerikte bir devamlılık halinde tutabilmek estetik dil yaratımında çaba isteyen bir gerekliliktir. Böylece bu çalışmayla dinleyiciyi, ses temelli bir anlatıda -süreklilik dâhilinde- orada tutan etmenleri ve özdeşleşme kurulumunu ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu ortamdaki içerik üretimlerinin anlatı yapılarını incelemek, yaygın bir medya aracı olan podcast'i anlamakta oldukça önemlidir.

#### 3.2. Araştırmanın örnekleme ve yöntemi

Podcast içerik üretiminde belgesel yapımlarına odaklanan bu çalışmanın örneklemini, *Felsefesinin İzinde Yolculuk* adlı belgesel serisi oluşturmaktadır. Seri, Pelin Dilara Çolak'ın dünyanın çeşitli ülkelerine yaptığı yolculuğu konu edinmektedir. Zaten felsefi içerik üreticisi olarak bilinen Çolak'ın (Dilozof olarak da tanınan), yol deneyimleri ve bu deneyimlerin felsefi çerçevesi, özdeşleşme kavramı zemininde, nitel araştırma yöntemlerinden anlatı deseni ve "ben-öyküsel anlatı çözümlemesi" uygulanarak analiz edilmektedir.

### 3.3. Özdeşleşme ve anlatı çözümlemesi üzerine

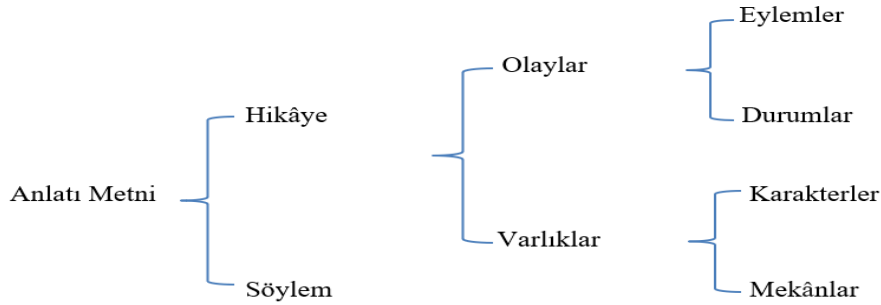
Özdeşleşme insanın hayatı boyunca pek çok kez yaşadığı ve hissettikleri doğrultusunda kendi dışında olanla bütünleştiği hissin adıdır. Bu his özü gereği güçlüdür ve insan yapısına kolaylıkla nüfuz edebilmektedir. İnsan, özdeşleşmeye, özdeşlik kurduğu şey üzerine anlam üretmeye meyilli bir varlıktır. Anlamın ya da hissin oluşumunda yalnızca gündelik yaşam gerçekliği etkili değildir. Bu gerçekliğe uzandığı düşünülen ya da bir biçimde kişiyi yakalayan herhangi bir anlatı, özdeşleşme hissini kolaylıkla yaratabilmektedir. Edebiyat, sinema, tiyatro gibi hikâyeye dayalı anlatılar, kurgusal olsun ya da olmasın özdeşleşme hissini etkili bir biçimde yaratan sanat dallarıdır. Edebi metinler, kelimelerin özenle diziminde oluşan hikâyeye üzerinden bir özdeşleşim kurarken, sinema, görüntüyü dil olarak seçerek kurguladığı hikâyeyi görme-görüntüleme düzleminde yapılandırmaktadır. Böylece edebiyat ile sinema arasındaki bazı benzerliklerden de söz etmek mümkündür. Ancak özellikle hikâyenin içinde hissetme, anlatı içinde pasifçe kaybolma, öyküyü bir gerçeklik düzeyinde düşünme gibi etkileri film anlatısında yakalamak birtakım sebeplerle daha kolaydır. Buradaki kolaylık, özdeşleşme yaratmanın basitliğinde değil, sinemanın özelliklerinde saklıdır. İşlenmiş bir görüntüyü klasik anlatı yapısında, dramatik etkiyi artıracak unsurlara yer vererek -ses, müzik, çekim teknikleri, oyuncu gibi- yansıtmak izleyicinin dikkatini çekmede oldukça güçlüdür.

Sinemaya gitmek ve o mekânda film seyretmek farklı amaçlarla tercih edilebilir. Seyirci sinema salonunun karanlık atmosferinde görüntülerin dünyasına girmekte ve kendi yaşam gerçekliğinden bir süreliğine de olsa uzaklaşabilmektedir (Özön, 1985). İnsanlara gündelik yaşamlarında bulamayacağı şeyleri sunan sinema düş fabrikası benzetmesiyle de anılmaktadır. Kişi, kaçış ortamı ya da düş âlemi denen bu yerde, seyrettikleriyle bütünleşmekte ve özdeşleşme duygusunu yakalamaktadır (Güçhan, 1992). Bunun nedenlerinden biri de sinemanın mimetik bir araç özelliğindedir. Yaşama ilişkin her şey bu taklit mekanizmasının içinde yeniden üretime olanaklıdır. Sinema ve fiziksel dünya birbirine doğru bakan iki aynanın ortasında konumlanmış gibidir. Bu karşılıklı ilişki, önceden oluşturulmuş bir taklidi seyreden kişinin, mevcut taklidi yeniden taklit etmesiyle kurulmaktadır (Demirtaş, 2022). Böylece tanıklık edilen başka hayatların seyri, kişinin kendisini görmesi anlamına da gelebilmektedir (Ramazanoğlu, 2018: 9). “*Sinepati*” Kavramı Bağlamında “*Jean-Luc Dardenne Kardeşler*” Sineması makalesiyle, sinepati kavramının olanaklılığı üzerine tartışan, “sinema empatiyi nasıl düşünür ve bizler filmin bu düşünceleri ile nasıl bir temas kurarız?” sorusuna yanıt aramaktadır. Sinepati, iki sözcüğünün bir araya gelmesiyle oluşan bir kavramdır. Kavramdaki -pati (patheos) eki, hissetme eylemine gönderme yaparken, baştaki sine- ise sinemanın ontolojik formunun altını çizerek hareketli imge anlamını vurgulama amacı taşımaktadır. Çünkü sinemanın özü harekettir. Film içinde bilinçli yapılan yönelimler filmle olan ilişkimizi inşa etmektedir. Yazar bu kavramın empati, sempati ve özdeşleşme kavramlarından bazı noktalarda ayrıldığını belirtmekte ancak yine de film duygusunun birbirine bağlı öğelerle ortaya çıktığı görüşünü kabul etmektedir (Türkgeldi, 2019).

Sinema belge filmlerle başlayan ilk yıllardan itibaren gerçeği mekanik olarak yeniden var eden bir araç olarak düşünülmüştür. Film ile yapılan şey, bir söz söyleme, öykü anlatma ve mesaj paylaşmadır (Işıkman, 2016). Dolayısıyla özdeşleşme etkisi yalnızca seyredene sunulan bir kaçış dünyası değildir. Bu etki, gündelik yaşam gerçekliğine dayanan, var olan hikâyelerin aktarımı ile de mümkün kılınmıştır. Başka bir ifadeyle, belgesel yapımlarda da özdeşleşme unsurlarını aramak önemlidir. Benzer dinamikler, o türe ya da biçime ait özelliklerle özdeşleşme hissini ortaya koyacak yapıyla bir araya gelmektedir. Üstelik bu dinamiklerin güncel bir araç olan podcast ortamında nasıl yapılandırıldığı ise başka bir sorgulamayı beraberinde getirmektedir. Görüntünün anlamlı akışında seyirciyi orada tutmak ne kadar

önemliyse, seslerin birbiri ardına diziminde de belge gerçekliğini aktarmak aynı öneme ve zorluğa sahiptir. Bu nedenle, anlatının kurulma biçimi özdeşleşmeyi ortaya koymada etkili bir belirleyendir.

Anlatı ilk anlamıyla, bir olayı ya da olaylar dizisini aktarmayı üstlenen sözlü ya da yazılı söylemdir (Genette, 2020). Öyküleme ise bundan farklı olarak anlatının üretimi ya da doğrudan anlatma eylemi olarak tanımlanabilmektedir. Bu durumda, *bize kim anlatıyor* ve *nasıl anlatıyor* sorularını cevaplamak önemlidir. Anlatı metninin tamamı temelde iki unsura dayanmaktadır: olay örgüsü ve bir anlatıcının varlığı (Sözen, 2008a). *Anlatının gereklilikleri nelerdir* gibi birbirini tamamlayan başka bir soruda da yapısalci teori, anlatı içeriğini ya da eylemlerini niteleyen “hikâye”ye ve hikâye içindeki karakter ile mekân öğelerine işaret etmektedir. Daha basit bir ifadeyle, hikâye, bir anlatıda tasvir edilen “ne”, anlatım ise “nasıl”dır (Chatman, 1990). Aşağıdaki şekil ile de bu durumu açıklamak mümkündür:



**Şekil 1:** Anlatının Gereklilikleri

Kaynak: Chatman, 1990, s.19

Genette, *Anlatının Söylemi* isimli kitabında anlatılama edimi ve zamansal belirlenimle ilgili hikâyeyi değerlendirmektedir. Buna göre, ilk bakışta anlatılamanın yalnızca anlattığı hikâyeden sonra gelebileceği düşüncesi açık görünmektedir. Ancak bu açıklık kehanet, astroloji, fal, rüya yorumları gibi “öngörüye dayalı” anlatı örnekleriyle ve şimdiki zaman kipindeki anlatıların ortaya çıkışıyla geçerliliğini yitirmiştir (Genette, 2020).<sup>3</sup> Anlatıda yer alan kişi, zaman, mekân unsurları; bakış açısı ve anlatıcı aracılığıyla olay örgüsü halini almaktadır. Bakış açısı, anlatıda bahsi geçen olayların kimin algısıyla yansıtıldığı ile ilgilidir. Bu aynı zamanda metni yönlendirici etkidedir. Anlatıcı ise anlatının bütününde önem taşımaktadır. Çünkü anlatıcı, anlatıyı şekillendirmekte ve onun alımlanmasını sağlamaktadır (Evecen ve AYTEKİN, 2017). Birbirinden farklı anlatıcı tiplerinden bahsetmek mümkündür. Ancak bu çalışmada temel alınan tip, *birinci kişi* ya da *ben-öyküsel* anlatıcı modelidir. Bu anlatıcı tipinde öykü, olayı doğrudan yaşamış kişi tarafından işlenmektedir. Anlatıcı etrafında olup bitenleri, kişileri duygu ve düşünceleri bizzat görmekte ve bu çerçevede tanıtmaktadır. Ben-öyküsel anlatıcı iki şekilde konumlanmaktadır. Bunlar, “kahraman birinci kişi” ve “gözlemci birinci kişi” şeklindedir (Sözen, 2008b). Birinci tekil şahıs anlatısı, kişinin kendini ve kendi bakış açısından dünyayı anlatması anlamına gelmektedir. Bu türden bir anlatı edebiyat, resim, gösteri sanatları gibi oldukça uzun bir geçmişe sahip sanat formlarına kadar uzanmaktadır. Aynı zamanda belgeselde de kullanımı mümkün bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Belgeselin çok boyutlu yapısı düşünüldüğünde birinci tekil şahıs belgeseller, öz temsillerin üretimini mümkün kılması noktasında değerlendirmeye açıktır (IşıKMAN, 2016). Yeni iletişim teknolojileri doğrultusunda diğer pek çok değişkenle birlikte var olan podcast, belgeseli ses ortamında ben-öyküsel yapı formunda sunabilmektedir. Bu durum yazınsal bir metin anlatısının, görsel

<sup>3</sup> Genette, bu durumun kusursuz örneğinin canlı biçim radyo ve TV haberleri olduğunu söylemektedir.



bir dil ile anılan belgeseller için de ölçülebilir olduğunu; aynı zamanda güncel gelişmeler eşliğinde belgesel anlatılarında ses temelli yapıya gidilebildiğinin kanıtıdır.

#### 4. Felsefenin İzinde Yolculuk Podcast Belgesel Serisi Analiz ve Bulguları

Seri analizinde, incelenen her bölüm için açıklama metnine, anlatı yapısı/kurulumuna ve her bölümün olay akışıyla birlikte aktarılan felsefi arka plana yer verilmektedir. Böylece, anlatıcının da belgesel içeriğinde bahsettiği gibi dış-görü ve iç-görü aktarım biçimi, bu biçimi ortaya koyan diğer yapılarla birlikte analiz edilmektedir. Esasında anlatıcı, dış-görü aktarımı için belgeselin youtube’da yayınlanan videolarına işaret etmektedir. İç-görü anlatıları içinse podcast’teki içerikler kastedilmektedir. Ancak bu çalışmada dış-görü ve iç-görü anlatı kurulumu, podcast platformu bağlamında serinin tamamı için uygulanacaktır. Bunun sebebi, içerikteki anlatı biçiminin o an’ı yansıtan ses kayıtlara ve ardından o anların felsefi yorumlarına dayandırılmasındandır. Analiz esnasında bu ayrıma yeniden değinilecektir.

##### 1. Bölüm: Descartes’in Fısıltısı: Bir Yolculuk Projesi

**Açıklama metni:** Metin, “insan hayatında en azından bir kez, bildiği her şeyden şüphe etmeli...” şeklinde Descartes alıntısıyla başlar. Ardından anlatıcı (Pelin Dilara Çolak), “ben anlatı” diline geçerek yolculuğa başlama hikâyesini, alıntılı olduğu bu cümle ile harmanlayarak ilişkilendirir. Açıklama metni bu yolculuğun ilk durağının Asya’da Hinduizm, Budizm ve Zen’i deneyimleme haritasıyla sona ereceği bilgisini içerir. Metindeki son cümle “macera başlıyor” cümlesidir. <sup>4</sup>

**Anlatı yapısı:** Anlatıcının sesinden alıntılarla hazırlanan sinyal müziğiyle birlikte programın ilk bölümü başlar.<sup>5</sup> Sinyal müziğinin ardından anlatıcı (Dilara), güne tarih atan bir bilgiyle açılış yapar. Günlerden “6 Ocak 2023”tür. Bölüm 17 Ocak 2023 tarihinde yayınlanır. Anlatıcı bu serüvene, Marmaris’ten İstanbul’a yola çıkış anlarını aktararak başlar. Şu ana dek her şey ben anlatı diliyle kuruludur ve arka planda herhangi bir fon müzik, efekt ya da ses yoktur. Bu esnada “gezgin olma” ve kendisinin nasıl bir gezgin olduğu (ya da olmadığı) gibi konularda kişisel bir anlatı gerçekleştirilir. Ardından fon müzik girer ve anlatıcı gezi hakkında konuşmaya devam eder. Bu kayda nasıl başlayacağını bilemediğini söylerken, ekip arkadaşlarıyla yaptığı konuşmanın ardından, “ne düşünüyorsan ne hissediyorsan o” kararından bahseder. Bunlar ben-öyküsel anlatı biçimini ortaya koyan önemli noktalar. Anlatıcının felsefe ile bütünleşik bu yolculuğu, tam anlamıyla olmasa da neredeyse eşzamanlı dinleyiciye ulaştırılır ve bu eşzamanlılık sonraki günü muallakta bırakır. Dinleyici zamanı ile anlatıcı zamanı arasında ortaklık kurulur.

Kayıt “bugün 10 Ocak 2023 Salı” tarihi ve o tarihteki anlarla sürerken, bu zaman dilimini 14 Ocak tarihi takip eder. İlgili tarihler adım adım anlatıcının İstanbul’dan Delhi’ye doğru yolculuğunu ilerleten bilgiler içerir. Sonraki bölümlerde de tarihler anlatıda çok defa öne çıkar. Dinleyici ile kurulan farklı mekânların ortak anları, ben-öyküsel anlatı biçiminde bir “yakınlık” anlamı taşır. Bu Zamansallıkta çok defa geriye dönüşler yaşanır. Örneğin, anlatıcıyı (ve tabii dinleyiciyi) geçmiş zamana götüren geçiş efektiyle birlikte, bavulu kapatan fermuar sesine “yapabilirim, yapabilirim, yapabilirim” şeklinde anlatıcının anlık

<sup>4</sup> Bu ve devamında bölümlerin açıklama metinleri, podcast’te yer aldığı uzun biçimleriyle değil, özet metin halinde aktarılmaktadır. Okuyucuya, anlatı yapısıyla ilgili bilgi vermek amaçlandığından ilgili açıklama metinlerine yer verilmekte ancak çalışmayı gereğinden fazla uzatmamak için bu metinler kısa tutulmaktadır. Aynı durum bölümlerin analizi için de geçerlidir.

<sup>5</sup> Bu aynı zamanda radyodaki açılış sinyaline benzerdir.

duyguları hakkında bilgi geçişleri sağlanır. Bu gibi geçişler, ben-öyküsel anlatı biçimini özdeşleşme aktarımı ile güçlendirir.

Bu anların ardından, anlatıcının yolculuğa çıkma kararı, kararın nasıl ve neden alındığı gibi bilgilere yer verilir. Neden, nasıl soruları, Descartes'a verilen referansla ilişkilendirilir<sup>6</sup> ve felsefe ile yolculuk arasında ortaklık kurulur. Bu esnada fonda müzik ve yer yer efektlerle yayın (anlatı) devam eder. "Bugün 10 Ocak 2023" cümlesiyle birlikte anlatıcının bulunduğu an, o anın içinden aktarılır (iç-görü). Ardından yeniden dış-görü anlarına geçilir. Bu anlar, anın içinden paylaşılan hislere değil, görece daha belirsiz bir zaman dilimine atıfta bulunan, anlatıcının kendisine bir tür dışarıdan baktığı (gözlemci), kendisini, kendi perspektifinden yorumladığı yapıya işaret eder. Dışarıdan/zamansız anlatı çoğunlukla konuya uygun fon müziği kullanımıyla aktarılır. Bu esnada sıklıkla Dilara'nın öznel anlarını içeren kayıtlar, doğal seslerle birlikte anlatıya dâhil edilir. Böylece iki farklı ben-öyküsel anlatı yapısı kurulur: ilki an'ı o an aktaran, ikincisi an'ı bir müddet sonra yorumlayan. Program, anlatıcının "gelecek bölüm Yeni Delhi'den gelecektir diye düşünüyorum. Yaklaşık 1 hafta kadar sonra. Ne kaydedeceğimi ben de bilmiyorum. Çünkü hiçbir fikrimiz yok. Tamamen yol yola çıktıktan sonra belirlenecek" cümleleriyle, havaalanında duyulan diegetik seslerle sona erer. Yolculuk başlamıştır. İlk bölüme özel olarak, başlayan yolculuğu dinleyiciye de dâhil eden anlamı vurgulayan, takipçi kayıtlarına yer verilir. Bu kayıtlar birbirine eklenen, anlatıcının yolculuğuna iyi dilek mesajları içeren kişi seslerinin derlenmesidir. Dinleyici, yolculuğa dâhildir.

**Bölümün hikâyesi ve hikâyenin felsefesi:** Yolculuk öncesi -hikâyenin oluşum adımları-, Descartes'in fısıltısı, başlangıç, bilinmezlik.

**2. Bölüm:** Dünyanın Sınırı: Hindistan'dan Merhaba!

**Açıklama metni:** Bölüm yazısı, "Namaste dostlar! Delhi-Agra-Jaipur rotasında dolanırken gördüklerim ama en önemlisi düşündüklerimi anlattım" cümleleriyle ben-öyküsel anlatı dilinde başlar.

**Anlatı yapısı:** Açılıştaki "İlk durağımız Hindistan" bilgisi verilir. Delhi Havaalanından anonslar, kalabalık insan ve araç sesleri duyulur (ortam sesleri). Ardından anlatıcının insanlarla kısa diyaloglarına yer verilir. O esnada anlatıcının bulunduğu ortamı tasvir eden ortam sesleri ve diyaloglar yoğun olarak devam eder. Bu girişten sonra geçiş efektiyle anlatıcının anları değil (iç-görü), anlarını aktardığı "dış-görü" kısmına geçilir. Hindistan'da geçirdiği "çılgın bir haftanın" sonunda bu kaydı başlattığını söyler. Ardından ilk bölümde olduğu gibi güncel tarih bilgisi verilir. "Şu an 22 Ocak Pazar ve benim doğum günüm" cümlesiyle birlikte anlatıcının kişisel yaşamı ve hisleri, yolculuğunu var eden felsefesiyle birlikte bütünleşir. Bu esnada kaldığı otelden, yiyip içtiklerinden ve yaşadığı ortamı tasvir eden açıklamalarda bulunur. Ve dinleyenlere "umarım gözünüzde canlanmıştır" der. Anlatıcı, dinleyiciye imaj aktaran ses aracı konumundadır. Anlatıcının kim olduğu kadar ne gördüğü de aynı oranda önemlidir. Vertov'un sine-göz'ü, podcast yayın olanaklarında ses-göz'ü çağırıştırır. Anlatıcı başlamış olduğu bu yolculuğu, "felsefi bir gezinin, seyahatnamenin ses kayıtları" şeklinde tanımlar. Bu seyahatnamede bir anlatıcı olarak asıl amacı hiçbir ön hazırlık yapmadan yolda olmaktır. Bu durum belgesel gerçekliğini anımsalılık ile yan yana getirerek belirsizlik içinde açığa çıkarır. Anın gerçekliğinin anlamı kendisine bilinmezlik dâhilinde yer açar. Serinin tamamında, bu bölümde de olduğu gibi felsefi sorgulamalar anlatıcının görüp işittikleriyle eşleşir. Bu biçim, anımsalılık, olasılıklarda düzensizlik/belirsizlik ekseninde kendisini daima çoğaltır. Böylece merak uyandırma etkisi özdeşleşim kurmada belirleyici rol oynar.

<sup>6</sup> Descartes'in fısıltısı.

Anlatı, önce varılan/olunan yer, sonra yer'e ait tarihi-kültürel bilgiler ve tüm bunların sonunda, fikirler düzleminde bir yorum/analiz yapılandırılması şeklinde karşımıza çıkar. Bu bölümde anlatıcı, yolculuğa başlangıç tarihini ve endişelerini yeniden aktardıktan sonra "ben dediği değerler sistemini" sarsma amacı taşıdığı altını çizer. Olunan yer, daima anlatıcının gözünden zamansal yapı kurulumuyla birlikte detaylıca aktarılır. Bu esnada ortam sesleri, geriye dönüş, anda yorumlama, analiz etme gibi birbirini takip etmeyen ancak yapı içinde anlamlı bir şekilde yan yana getirilen iç içe bir kurulum söz konusudur. Anlatıdaki zamansal ve iç-görü dış-görü kurulumu, bir çemberin sınırları dahilinde ileri geri hareket ettiği anlatıcı merkezinde ilerlemektedir. Bu nedenle yolculuk her ne kadar birbirini takip eden bir çizgisellik gibi görünse de esasında bunun dışında bir anlatı yakalar. Her şehir yeni bir küme, her küme yeni bir anlatı çemberi izi taşır.

Anlatıcı, Hindistan'ı detaylıca aktardığı (bakış açısı kurulumu) bu bölümde yaptığı işi "seyyar dükkân" benzetmesiyle açıklar. Bu onun gezisi esnasında ekipmanlarıyla olan birlikteliğinin adıdır. Gezilerinde sıklıkla şehirlerin onda hissettirdiği duygulardan bahseder. Devamındaysa bu hisler anlatıcının da bahsettiği, kavramsal bir şema kurarak okuma yaptığı ve deneyimlerini felsefeyle birleştirdiği yapıya dönüşür. Bu aynı zamanda "seyahatin felsefesi" anlamına gelen "philosophy of travel" kavramının kendisidir (anlatıcının aktardığı şekliyle). Böylece "başkasının beni" (otherness) düşüncesi çerçevesinde seyahat felsefesi diyalogları başlar ve bölümün felsefesi bu kavram zemininde kurulur. Anlatıcı içinde bulunduğu eylemi, geçmişte (1950'lerde) Merleau Ponty'nin Afrika seyahatiyle benzeştirir ve bu seyahatlerin o dönemde radyo programlarında yayınlanmış olmasıyla düşüncesini destekler. Bu bilgiden çok etkilendiğini söyleyerek, geçmişte olan benzer bir süreç/amaca atıfta bulunur. Hindistan gözlemlerini felsefe ile birleştirir. Sıklıkla filozoflara, düşünürlere atıflarda bulunarak, bu kişilerin ortaya attığı kavramlar üzerinden deneyimlerini "aynılık ve başkalık" temelinde aktarır. Bölüm sona ererken, gelecek bölümü Varanasi'den kaydedeceğini söyler. Dilozofun seyahatnamesi sona erer.

**Bölümün hikâyesi ve hikâyenin felsefesi:** Gezinin/hikâyenin başlangıcı, ilk izlenimler, seyahatin felsefesi, "başkasının beni" kavramı üzerine sorgulama.

### 3. Bölüm: Hinduların Ölüm ve Yaşam Şehri: Varanasi

**Açıklama metni:** Yıkım ve yaratımdan sorumlu Tanrı Shiva'nın şehri olarak bilinen Varanasi ile ilgili bilgi içeren giriş yazısı niteliğinde açıklama metnine yer verilir.

**Anlatı yapısı:** Program, "normalleşmek" kavramı üzerine giriş konuşması ile başlar.<sup>7</sup> Anlatıcı, bu bölümün aslında bir ay önce kaydedildiğini ancak içeriği nedeniyle böylesi bir gündemde paylaşmanın doğru olmayacağını söyler. İçerik, ölüm ve yaşamın döngüsellik üzerine. Anlatıcı, gezgin felsefeci - ya da felsefeci gezgin mi demeli- kimliğini geride bırakır ve "ben" olarak var olduğu, o yönüyle de bilindiği Türkiye yaşamını (vardığı-döndüğü yer) gözetir. Dolayısıyla katı bir yayın takvimi anlaşılır nedenlerle esner. Bu durum aynı zamanda ben-öyküsel anlatı yapısının podcast yayıncılıkla buluşmasının bir sonucu olarak karşımıza çıkar.

Doğal sesler eşliğinde anlatıcının "çok güzel esiyor şu an, kapı çarpacak, hoop çarptı" cümleleriyle an'ın gerçekliğinde (iç-görü) başlar. Hindistan'ın Güneydoğu'sunda bir köyde olduğunu ve konakladığı evin duvarlarının olmadığı bilgisiyle bulunduğu ortam üzerine merak uyandırır. Ardından geçiş müziği verilir ve "ben-öyküsel dış-görü" anlatı ile devam edilir. Bölüm, iç-görü anlarından dış-görü anlarına

<sup>7</sup> Kahramanmaraş depremiyle ilgili olarak ülke gündemi üzerinden. Bu da benzer biçimde eş-anlık ve gerçeklik etkisini güçlendiren bir durumdur. Anlatıcının gerçek zamanlı deneyimleri, dinleyicinin gündeminden kopuk değildir.

geçişle sürer. Anlatıdaki bu geçişler zamansal esnekliğin bir sonucudur. Bu esneklikte hangisinin şimdiki an olduğu ile ilgili bir tür belirsizlik vardır. Esasında iç-görü anları, kişinin anın içinde doğal bir biçimde kaydettiği her şeydir. Dış-görü ise sonrasında bu anların yorumlanmasından oluşur. Ancak yorumlanan bu anlar, dinleyicinin şimdiki zamanına daha yakındır ve üst bir anlatı yapısını niteler. Anlatıcı, ben-öyküsel yolculuğuna bir gözlemci gibi bakar.

Anlatıcı, düşündüğünden fazla Hindistan'da kaldığından ve “şimdilerde” bulunması gereken Sri Lanka seyahatinin ertelendiğinden bahseder (Beklenmediklik-anındalık). Birazdan, başına neler geldiğinden ve Hinduizm üzerine gerçekleştirdiği pratiklerden bahsedeceğinin bilgisini verir. Sonra Varanasi hakkında teorik bilgilerden ve oraya nasıl ulaştığından bahseder. “Ölümün ve yaşamın şehrine hoş geldiniz” cümlesinin rehberler tarafından sıklıkla söylendiğini belirtir (merak uyandırma). Şehirler ve özellikleri hakkındaki konuşmasını, hiçbir yerin düşünüldüğü kadar iyi veya kötü olmadığı algısıyla sorgular. Ardından bu konudaki deneyimlerinden bahseder. Hinduların ölüm ve yaşamı nasıl kavradığı ve Hinduizm'in pratik edilmesinin önemi üzerine konuşur.

Geçiş efektinin ardından iç-görü anlarına gidilir ve anlatıcının “sanırım biraz ağlamak istiyorum. Yaşadığım dehşeti anlatamam. Durduğumda etrafımda dönen dünya o kadar garip ve hızlıydı ki bir an dehşete kapıldım ve gözlerim doldu” cümleleri, ortam seslerinin eşliğinde öncesinde verilen merakı pekiştirici bir anlatı kurgusuyla sürdürülür. Ardından dış-görü anlarına geçiş yapılır. Anlatıcının iç-görü kayıtları çoğu kez hareketliliğin anlarıdır. Zamanda andalık bu kayıtlarda daha belirgindir. Dış-görü anlatısı ise olayları çoğu kez zamansız ve yersiz bir konumdan bildirir.

Varanasi'deki deneyiminin ardından, (iç-görü anlarından birinde) anlatıcı, “bir haftadır Hindistan'dayım ve ilk kez sanırım şunu söyleyeceğim: Bu kadarını bilseydim belki de gelmezdim”. (Beklenmedik yol deneyimi. Ne olmuş olabilir ve bundan sonra ne olacak? sorusu). Bu konuşma ölülerin yakıldığı açık hava krematoryumuna benzer bir yerin “sarsıcı” deneyimi ve aktarımıyla devam eder. Bu bölüm konusu ve deneyimin anlatıcıda yarattığı etki nedeniyle merakın en baskın olduğu bölümdür. Sonraki gün Bombay'da olacağının bilgisi verilir ve “Burası kesinlikle içinde yaşadığım 2023'teki dünya olamaz” cümlesiyle Bombay deneyimine ilişkin dış-görü anları başlar. Dış-görü kayıtları, deneyim değerlendirmeleri üzerinden ilerlerken, sonra ne olduğu, şu an nerede bulunduğu gibi soruların cevabında kesinlik içerir. Örneğin anlatıcı Varanasi deneyiminin sarsıcı etkisinden bahsederken, şimdi, Bombay'da olduğunun bilgisini de konuşmasına ilişitir. Ancak iç-görü anları o esnada Varanasi'dedir. Bombay'da yağmur sesi, Varanasi'de ölüm ve yaşam döngülerinin ritüellerini andıran, lokal ses ve müzikler vardır. Varanasi rehberler tarafından yaşam şehri olarak (sanılanın aksine) tanıtılsa da bu belgesel anlatısında anlatıcının deneyimiyle başkalaşır. Varanasi, dışgörü-içgörü anlarıyla Bombay ile karşılaştırıldığında bu durum şehri ölüme daha yakın tutar. Dilara'nın deneyimi rehberin bilgisinde değil, kendi görüşünde sarsıcı bir ölüm şehri resmeder. Bölüm, sonraki seyahatin Auroville ütopyası ile ilgili olacağının bilgisiyle sona erer.

**Bölümün hikâyesi ve hikâyenin felsefesi:** Yeni bir şehir deneyimi, Varanasi'nin sarsıcı etkisi, merakı pekiştirme, yaşam ve ölüm algısı üzerine tartışma.

#### 4. Bölüm: *Sevgili Günlük:* Hindistan'da Başıma Neler Geldi?

*İnsan hayatını planlamak diye bir şey yok. Siz belirli bir zemin hazırlıyorsunuz, bazı kontrol noktaları bırakıyorsunuz ama ondan sonrası tepeleme rastlantı.*

**Açıklama metni:** “Bu bölüm ne bir felsefi öğreti anlatımı ne de Hinduizm’e dair doğrudan teorik bilgi... Tam olarak adında yazan şey, sesli bir günlük” yazısıyla belgeselde yeni bir anlatı yapısı kurulur.

**Anlatı yapısı:** Bu bölüm “seyahatnameye” eklenmiş bir günlük yayınıdır. Böylece belgeselde çoklu anlatı yapılarına geçilir. “Sevgili Günlük” serisi, anlatıcının gördükleri üzerinden teorik altyapısı ile felsefi yorumları değil, kendi yaşamına ilişkin yolda başına gelenlere ilgilidir. Ancak yine de felsefi temalar da kendisine sıklıkla yer bulur.

“24 Şubat 2023 Cuma ve ben hala Hindistan’dayım” cümleleriyle iç-görü anıyla bölüm başlar. Dilara<sup>8</sup>, bu ses kaydında herhangi bir şeyin felsefesinden bahsetmeyeceğini ancak yine de felsefi bir içerik olabileceğinden bahseder. Seride sıralamayı bozan bir şeyler olmuştur. Merak kısmı, Hindistan’daki yaşamdan üretilecek felsefede değil, Dilara’nın Hindistan’daki deneyimleriyle başlayan felsefi yorumundadır. Zaten ben-öyküsel anlatı yapısında ilerleyen belgesel, “Sevgili Günlük” bölümlerinde doğrudan kişisel konuları mesele edinir. Bu bölümde anlatıcı daha çok Dilara kimliğiyle öne çıkar. Bunaldığından, ne olacağını bilmediğinden ve kaybolmuş hissettiğinden bahseder. Planlarının nasıl altüst olduğunun hikâyesini aktarır. Devamında şu an bulunduğu, Auroville hakkında bilgiler verir. Bu yere gidiş hikâyesinde iki kişinin çok önemli olduğunu söyler. Bu kişilerden biri ev sahibidir (Thomas, 90 yaşlarında bir Alman). Diğeriyse Auroville’de tanıştığı ve sonrasında komşusu olacağı 28 yaşında Hintli bir kızdır. Bu iki kişi de hikâyenin yan kahramanları konumundadır. Böylece ilk kez, anlatıya doğrudan yön veren karakterlerden detaylıca bahsedilmektedir.

Öngörülen hikâyeyi değiştiren zaten anımsalılık içinde ilerleyecek yolculukta planların bozulmuş olmasıdır. Bu bozum ilk olarak Hindistan’da düşünülenden fazla kalınmasıyla başlar. Buna sebep olan Dilara’nın Auroville’de yaşadığı bir kazadır. Bu kazada ayağı alçıya alınır ve yola ilişkin hareketlilik durağanlığa evrilir. Serinin bu bölümünde baştan sona iç-görü anlatı yapısı kurulur. Dış-görü anlatım günlükte yer almaz.

Bölümde öne çıkan unsurlardan bir başkası ise Dilara’nın kaldığı ev ile yaptığı tasvirlerin dinleyici için bir görsele dönüşebileceği bilgisidir. Dilara bu evin onda yarattığı hissi, betimlediği detaylar ile açıkladıktan sonra, instagram hesabında ilgili görseli paylaşacağını söyler. Böylece sesli belgesel anlatısı ben-öyküsel anlatı yapısında, platformlar arasında geçirgenlikle nitelik kazanır. Sesli betimlemeler kimi kez dinleyicinin karşısına görseller olarak çıkar. Başka bir ifadeyle, ses ile başlayan hikâye, görüntü sayesinde dinleyicide tamamlanacaktır. Platformlar arası bu geçirgenlik ben-öyküsel anlatıda öne çıkmaktadır. Benzer bir gönderme, yakında yayınlanacak olan youtube’daki yayın için yapılan röportaj bilgisi için de geçerlidir. Belgeseldeki çoklu hikâye yapısı, onun aktarıldığı platformlar için de geçerlidir.

Sevgili Günlük konseptini başlatan hikâyedeki kırılma, adım adım örülen öykü anlatım biçimiyle Dilara’nın başına gelen kazada toplanır. Bir sabah, mutfak dolabının ahşap plakası ayağına düşer. Bu olayın ardından hastaneye gider ve ayağının kırıldığını öğrenir. Doktor dört hafta boyunca ayağının alçıda kalacağını söyler. Ancak Dilara’nın öngördüğü plan oraya dört günlüğüne gitmiş olmasıdır. (beklenmediklik). Böylece yol hikâyesi doğrudan Dilara’da toplanır. Dilara’nın gördükleri değil, Dilara’nın yaşadıkları artık merak uyandıran. Yaşadığı sarsıcı deneyim üstüne Dilara, yaşamın akışından ve değişimden bahseder. Zemindeki suyun akışı için yatağı elverişli hale getirme gerekliliğini vurgular. Yorumlarını nedensellik üzerinden kısıtlı duruşumuzla tamamlar. Hiç planlamadığı şekilde dördüncü kez orada kalış süresini uzatmıştır. Bu aynı zamanda -Dilara’nın aktardığına göre- kendi

<sup>8</sup> “Sevgili Günlük” kayıtları anlatıda kişisel deneyim ve yorumların altını çizdiği için bu bölümlerde, anlatıcı yerine Dilara adı kullanılmaktadır.

felsefesini sınamak için bir fırsattır. Beklenmedik deneyimler ve rastlantılar hikâyeye şekil vermeye başlamıştır. Hareketlilik halinde yol hikâyesi, sabitlik içinde devam eder. Bu anların aktarımının ardından, hikâyesine ortak olduğu ve bir dost ile paylaşmayı özlediği için dinleyiciye “iyi ki buradasınız” şeklinde duygularını iletir.<sup>9</sup> Bölüm tam sona ererken, Dilara'nın “artık karanlıktan korkmuyorum” dediği duyulur.<sup>10</sup>

**Bölümün hikâyesi ve hikâyenin felsefesi:** Yeni kahramanlar, yeni anlatı (günlük), tamamen iç-görü anlatı, platformlar arası geçişgenlik, yaşamın akışkanlığa uyumlanma.

##### 5. Bölüm: Din ve Milletin Olmadığı Deneysel Spiritüel Kasaba: Auroville

**Açıklama metni:** “(...)Bu şehrin amacı insan birliğini gerçekleştirmek. Kulağa nasıl geliyor? Eğer ilginizi çektiyse 40 gün kadar kaldığım ve her açıdan deneyimlediğim Hindistan'daki Auroville'e davet ediyorum sizi.” şeklinde bilgi içerir.

**Anlatı yapısı:** Ortam sesleriyle birlikte bölüm başlar. Bu sesler arasından anonslar duyulur. Anonsun içeriği Auroville hakkında bilgi içermektedir. Ardından anlatıcının sesi girer “bu anın gerçekten yaşanmakta olduğuna inanmıyorum”. Bu bir iç-görü kayıdır. Birkaç kısa cümlelerin ardından açılış sinyaliyle birlikte program başlar ve dış-görü anlatısına geçiş yapılır. Anlatıcı, Auroville'in amacı nedir? Nasıl bir yerdir? gibi sorulara cevap olacak bilgi içerikli başlangıç yapar. Bu bilgilerin ardından yeniden iç-görü anlatısına geçilir. Doğal sesler, Hintçe, İngilizce konuşmalar ve kimi diyaloglar duyulur. Bu esnada anlatıcıya ilişkin bir an, ses ya da yoruma yer verilmez. Sadece kasabaya yönelik anlara ilişkin çevresel sesler vardır. Her ne kadar bu gibi anlar, iç-görü olarak tanımlansa da anlatıcıya ilişkin bilgi içermemesi ve mekân ön planda tutmasıyla başkalaşır. Ancak belgeseli takip edenler için bu kayıtların, anlatıcının içinde bulunduğu anları tanımladığı bilinir. Yeniden dış-görü anlatıya geçiş yapılır ve felsefi sorgulamalarla devam edilir. Bu sorgulamalarda, spiritüellik ile pozitivist ve materyalist kavramları bir arada tartışılır. Tartışma yeni spiritüellik ve yeni materyalistlik gibi kavramlarla devam eder. Diğer bölümlerde olduğu gibi sıklıkla kişilerden, durumlardan ve anılardan dış-görü, iç-görü anlatı geçişleriyle yapı kurulumu söz konusudur. Sezgi, içe bakış, Hint felsefesi ve Auroville felsefesi gibi konular bu bölümün temalarının başlıcalarıdır. Auroville girişinde yazan “dindar değil fakat kutsal” sözünü bu çerçevede analiz eder. Auroville'de Hindu bir din adamıyla yapılan röportaj, bu sesli belgeselin konuya ilişkin kanıt belgelerinden biri olur. Anlatıcı, ona şu soruyu sorar: “Hinduizme bir din değil de felsefe dememiz daha doğru olmaz mı?” Adam da “Hinduizm dediğimiz şey zaten bir din değil. Batılılar da buradaki yaşam felsefesini anlamak için böyle bir terim icat etti” diyerek anlatıcının söylemini destekler. Buradaki güven, görüntüye değil, sese dayalı bir güvendir. Ancak bununla birlikte anlatıcının bu belgeselde edindiği rol, esas güveni kişide toplar. Bu gibi kanıtlarda diğer sosyal medya hesaplarıyla kurulan ortaklık da belge gerçekliğini yansıtmak için önemlidir.

Auroville'deki yaşama ilişkin her detayı, -beslenme, hastalanma, tedavi, algı, anlam- açıklar. Anlatı akışı ağırlıklı olarak teorik bilgi, teorik bilgiye dayalı felsefi tartışmalar ve deneyimlere dayalı felsefi yorumlar şeklinde ilerler. Örneğin: Auroville nasıl bir yer? sorusuyla, yer ve yaşam üzerine detaylar aktarılır. Sonra buradaki yaşamın anlamı üzerine bilgi içerikli paylaşımlara geçiş yapılır. Ardından, anlatıcının teorik bilgisi ve o yerdeki deneyimlerine ilişkin harmanlanmış, yeni bir bakış-yorum getirilir.

<sup>9</sup> “Bir açıdan buradasınız” diyerek cümleyi yeniden kurar.

<sup>10</sup> Bu bölümde Dilara, karanlıktan korkma hikâyesinden bahsetmiştir.

Bölüm, anlatıcının var olma tarzı ile Auroville’de yaşamak arasındaki ilişkinin analiziyle; “gelecek bölüm sanırım Sri Lanka’dan olur. Ama belli de olmaz” cümleleriyle sona erer.

**Bölümün hikâyesi ve hikâyenin felsefesi:** Yer’e dayalı teorik bilgi ve buradan doğan, varlık, hakikat, madde ve bilinç kavramları üzerinden felsefi sorgular.

## 6. Bölüm: Sevgili Günlük: Bir Kaza Yine Yolumu Değiştirdi

**Açıklama metni:** “Henüz yaşananlara dair bir paylaşım yapmadım fakat bir noktada yapmam gerekiyordu. (...) 10 gün kadar önce Tayland’da motosiklet kazası yaptım. Neler olduğunu uzun uzun yazmak istemediğimi fark ettim. Podcast bunun için biçilmiş kaftan. (...) Zorlu günler geçiriyorum” metniyle bölüm içeriği kısaca tanıtılır.

**Anlatı yapısı:** İç-görü anlarında Dilara’nın “sınırlarım bozuldu. Havalı havalı dolaşıyordum, tapınak tapınak. Sonra motor gitmemeye başladı ve yokuş çıkıyorum dağların tepelerin ortasında. Sonra kenara çektim, benzinim bitmiş. Sınırlarım bozuldu. Suyum da yok. Öğlen 12 sıcaklığında yolda kaldım. (...) Her gün yeni bir macera gerçekten” cümleleriyle bölüm başlar. Ardından geçiş müziğiyle açılış yapılır. (Açılış keyifli bir açılıştır, kahkahalarla başlar ancak ağlayarak devam eder). Sonra dış-görü anlarına geçilir. Bu bölümü kaydedip kaydetmeme konusunda epey düşündüğünü söyler Dilara. Yola çıkınca her şeyin istediği gibi gitmediğini, ayağını kırması ve deprem olması örnekleriyle açıklar. Ancak tüm bunlara yeni bir talihsizlik daha eklenmiştir (yeni olay örgüsü).

Dilara, ayın 22’sinde Vipassana’ya gideceğini ve 10 günlük bir sessizlik orucu tutacağını duyurduğu için onu dinleyenlerin, takip edenlerin yolculuğun şu an Vipassana’da devam ettiğini sandığını ve bu yönde çok sayıda mesaj aldığını söyler.<sup>11</sup> Başına gelen yeni bir kaza nedeniyle hiçbir hesabında bir şey paylaşmadığı için endişelenenler olmuştur. Böylece Dilara, bu yolculuğa tek başına çıkmadığını, amacın birlikte bir şeyler yapabilmek olduğunu açıklar (takip edenlerle kurulan ortaklık/yakınlık). Bu nedenle olup biten her şeyi anlatmanın daha doğru olacağını söyler. Çünkü bu yolculuk aynı zamanda onun hikâyesini<sup>12</sup> içeren bir yolculuktur. Anlık yazılan plansızlık dâhilinde bir hikâyedir bu. Yolun kendisi daha en başından felsefi bir zemine dönüşmüştür.

Konuya Tayland’ta geçirdiği motosiklet kazasıyla devam eder. Bu kazada dizleri parçalanmıştır. Neler hissettiğini, kaza anını ve her gün hastaneye gidişini ağlayarak paylaşır. Talihsiz deneyimini o ana dek edindiği bilgi ve pratiklerle açıklamaya, acıyla baş etmeye yönelir. Budizm öğretisindeki olayları olduğu haliyle görmek, medite olmak, derin meditasyon ve zihin kontrolü gibi denemeleri bu amaçla kullanır ancak başaramadığını, pratik etmekte zorlandığını söyler. Kendisiyle konuştuğu, kendisiyle düşündüğü o anları açığa çıkarır.

“Durum bu” kabulüne gelme çabasıdır. Bu sebeple “neden” sorusunun gerekli bir soru olmadığını söyler. Böylece deneyim -kendi felsefesini yaratmak isteyen Dilara için- felsefi bir temaya döner. Seyahatname onun deneyimleriyle (günlük yazıları) kendisine çoklu anlatı yaratır. Bu anlatılarda da felsefeden faydalanma çabasıdır. Zihninde filozofların yanıtlarını duymaya çalışır: “Stoacılar ne derdi? Sartre ne derdi? gibi. Kazayı seçim nedenselliği içinde açıklar. “Neden” sorusunun gerekli olmadığından bahsettiği için de “neden onu seçtim?” sorusu üzerine bir felsefi düşünceye odaklanmaz. Odaklandığı şey, yaşadığı kazayı neden sorusuz açıklayabilmektir. Çünkü bu aynı zamanda durumu

<sup>11</sup> Diğer dijital platformlarla kurulan belgesel içeriği ortaklığı.

<sup>12</sup> Şu an hikâyeye dönüşen demek daha doğru olacaktır. Çünkü bu anlar o zamanın deneyime dayalı gerçekliğidir.

olduğu haliyle kabul etme noktasında çelişkisiz görünür. Yer yer seçimlerinde kendisini suçladığında dahi “evet ben seçtim” der. “Bu böylesine bir kayıttı” cümlesiyle kişisel anlarını özetler. Daha öncesinde çektiği stok videoları şu sıralar yayındadır ancak mevcut gerçekliği başka yönde akar. Bu akışın anındalığı ise podcast’te kendisine yer bulur.

Bölüm, Dilara’nın kaza öncesi anlarının -motosiklete binerken- ses kayıtlarıyla biter. Bu anlarda içinde bulunduğu durumu “çok heyecan verici (gülerek). Şimdi aynalarımızı tekrar düzeltelim” söylemi, motor sesine eklenir ve bölüm sona erer. Bu kurgu, anlatıda olasılık ve bilinmezlikleri ses düzleminde de ortaya koyabilmek için oldukça etkili bir yöntemdir.

**Bölümün hikâyesi ve hikâyenin felsefesi:** Talihsiz kaza, nedensellik, zihin kontrolü, bedenleşen bilinç.

### 7. ve 12. Bölüm aralığının analiz özeti

Çalışmanın bundan sonraki analiz kısımlarında bölümler ayrı ayrı çözümlenmeyecektir. Bu belgesel serisinde öne çıkan ya da yeni bir dönüm noktası yaratan bölüm analizleriyle devam edilecektir. 6.bölüm ile birlikte detaylı analizi sonlandıran bu durum, 6. bölümdeki hikâyenin seride yarattığı güçlü çatışmadan kaynaklıdır. Bu sebeple, anlatıda farklılık yaratan ya da detaylı analize ihtiyaç duyulan bölümler başlıklandırılacak, diğer bölümler ise şu ana kadar incelenen kısımlarla yapı bağlamında benzerlik taşıdığı için kısaca açıklanacaktır.

Dilara, Auroville’de yaşadığı kazanın ardından sonraki bölümlerde Sri Lanka ve Tayland deneyimleriyle yolculuğa devam etmektedir. Bu bölümlerde gezi, deneyim, teorik bilgi ve felsefi yorumu takip eden bir anlatı biçimi vardır. Aynı biçim, anlatının teknik kurgusu için de geçerlidir. İç-görü dış-görü anları, doğal-ortam sesleri ve röportajlarla hikâye kurulumu devam eder. Bunlara kimi zaman hikâyeye etki eden yeni karakterler eklenir. Hatta bu etki yalnızca yolculuk esnasında tanışılan kişileri değil, anlatıcının önceki seyahatlerinde karşılaştığı insanların hikâyeye yön vermesiyle de sağlanır. Örneğin, anlatıcının Meksika seyahati esnasında tanıştığı iki gezgin kadın bu seyahatnameye dahil olur (Sofia ve Alev). Bunlar hikâyenin şimdiki anına etki edecek kişilerdir. Dinleyici Dilara’nın geçmiş yaşam deneyiminin etkilerine bugünde tanıklık eder. Çünkü o deneyimler geleceğin yeni olasılıkları olmuştur (bağıntısız yeni karakterler).

Altı çizilmesi gereken bölümlerden biri de hikâyede sevgili günlük ile birlikte çoklu anlatıya eklenen yeni başlıktır: *Kimsin Sen?* Seride bu konseptte ayrılmış “Kimsin Sen? Sevgili Günlük Sri Lanka” ve “Kimsin Sen? 2. Bölüm” şeklinde günlük anlatısına eklenmiş bir biçime gidilmektedir. İçerik kapsamında ise diğer bölümlerle benzer yapı takip edilmekte ancak bölümün konu edindiği temalar daima değişmektedir. “Sevgili Günlük” ve buna eklenen “Kimsin Sen?” bölümleri, anlatıcının kişisel yönlerinin ve deneyimlerinin yoğun olarak vurgulandığı bölümlerdir. Bu sebeple serideki önemi, özellikle özdeşleşme bağlamında son derece etkilidir. Çünkü belgesel, temelde kişiye ve onun bakış açısına dayanmaktadır. Sevgili Günlük bölümlerinde de kişinin bu önemi felsefi arka planıyla vurgulanmakta ancak bu kez hikâye kişisi, anlatıcı olmaktan çok “Dilara” olmaya yaklaşmaktadır. Podcast yayın olanakları, seriyi kişiselleştirmede ve dinleyiciyle yakınlık kurmada gerekli elverişli ortamı sağlıyor görünmektedir. Öyle ki bir yerde Dilara, podcast yayıncılığa önem atfetmekte “Çünkü bir video gördüğünüzde her şeyi gözünüzde canlandıramazsınız, onun kusurlarıyla da karşı karşıya gelirsiniz ama şu an gözünüzün önünde, kendi dünyanızda, yaşadıklarımı canlandırmakta özgürsünüz. O yüzden hayal gücünüzü kullanın” der.



Seyahatnamede her bir bölümün anlatıcı tarafından felsefi bir zemin etrafında tartışılması oldukça önemlidir. Bu nedenle yukarıda analiz edilen bölümlerde de olduğu gibi devamındaki kısımlar da geziden notlar içermekte, felsefi referanslarla bu deneyim sorgulanmaktadır. Bu doğrultuda bölümlerin hikâyesi ve hikâyelerin felsefesi şu şekildedir:

7. Bölüm: Eylemlerin geleceği belirlemesi, tesadüflük, beden ve haz üzerine felsefi içerik.
8. Bölüm: Yeni kahramanlar, esas kahramana ilham veren hikâye, hikâye ortaklığı, kimiz? sorusu.
9. Bölüm: Benliğin yanılması, kimlik, aidiyet, deneyim.
10. Bölüm: Teorik bilgi, keşifler ile röportajlar, Budizm öğretisi, acı, arzu, anlatıcının yorumu.
11. Bölüm: Budizm felsefesi, hakikat arayışında ortak desenler, karşılaştırmalı analiz.
12. Bölüm: Yeni yer, Hindistan ve Bali'deki Hinduizm, Hindubuddha kavramı.

### **13. Bölüm:** Eve Dönüş: Yolda Öğrendiğim 10 Hayat Dersi

**Açıklama metni:** Bu bölüm serinin son bölümüdür. Açıklama metninde “Bu bölümde bir şehri ya da bir öğretiyi değil; tüm bu süreç boyunca benim kendi adıma çıkardığım dersleri paylaşacağım.” cümlesini içeren bir metin yer alır.

**Anlatı yapısı:** “6 Ocak 2023 ve ben biraz önce eşyalarımı topladım” cümlesiyle anlatıcının sesi duyulur. Kayıta, çevresel sesler, gürültü, diyaloglar, yabancı dilde konuşmalar, anlatıcının yol sürecindeki anlarından izler vardır. Bu seslere anlatıcının Türkiye'ye dönüş bilgisini içeren (havaalanından), sarılmalar, kavuşma anları, diyaloglar ve gülüşmeler eklenir. Ardından açılış sinyali girer ve bölüm başlar.

Anlatıcı, “evdeyim, bunu birkaç kez, sesli sesli söylemem gerekiyor sanırım” diyerek dinleyiciye bu kez evden seslenir. Yolculuğu sonrası çıkardığı dersleri 10 madde ile açıklayacağını söyleyerek devam eder:

Madde 1: “Her şey geçer”: Hafıza-unutma üstüne deneyimleriyle birlikte bu maddeyi açıklar.

Madde 2: “Gerçek erdemlere dayanmayan, gerçekçi olmayan mutluluk tanımının sabun köpüğü olması”: Mutluluk kavramının açılımını yapar. Arzu etme, sahip olma, yenilik görebilme üzerine konuşur.

Madde 3: “Yaşamadığımız bilgi çöptür”: Bunu önce bilgi çağında olma ile açıklar ve ardından ChatGPT ile örneklendirir. Bilgi ile enformasyon arasındaki ayırmadan bahsederek, bu durumu yaşam deneyimi üzerinden tartışır.

Madde 4: “Öznel deneyim neden yanlış olsun?": Konuyu önce nesnel bilginin ne olduğunu açıklayarak başlar. Sonra bu bilginin kimsesizliğinden ve bir bakış açısı barındırmamasından bahseder. Ardından felsefe ile öznel bilgi üzerine konuşur.

Madde 5: “Zaman harcanmak içindir”: Bu düşünceye geçişini yaşadığı motor kazasıyla birlikte açıklar. Kişinin kendisine vermesi gereken zamanı, “zamanım yok” ya da “şunu yapmam lazım” gibi örnekler üstünden tartışır.

Madde 6: “Bedenlisin.”: Bunu oldukça zor yoldan öğrendiğini söyler. Serideki “sevgili günlük” yayınlarına gönderme yapar. Hareket etme, depresyon, gibi konuları kendi deneyimleri üstünden aktarır. Beden aracılığıyla var olmaktan bahseder.

Madde 7: “Neden çalıştığını hatırla”: Para kazanmanın amacı üstüne konuyu açıklar. Antik Yunan’dan örnekler verir ve çalışma yaşamı ile var oluş arasında ilişki kurar.

Madde 8: “Hayatının nedenini bilen her türlü nasıl’a katlanır” cümlesiyle Nietzsche’ye atıfta bulunur. Cümleyi “bu yaşamla ne yapmak istiyorum” sorusuyla birlikte analiz eder.

Madde 9: “Hayatınız nedenini bulmak demek, neden yaratıldığımız sorusuna dair bir yanıt vermek değil”: Nedenleri kişinin kendisinin belirleyebileceğini, keşfetmeyi, amacı, varoluşçu felsefe üzerinden tartışır. “Hayatın mutlak bir amacı olmayabilir ama yine de hayat amaçlarınız olabilir” cümlesiyle konuyu detaylandırır.

Madde 10: “Hayatın bir bekleme olacak ama beklemeden yaşayacaksın” cümlesiyle Oruç Aruoba alıntısı yapar. Zihnin hikâyeleri, oyunları, kurgusuyla hayatın bir bekleme salonuna dönüştüğünden bahseder.

Maddeleri sıraladıktan sonra, bunların ağır felsefi öğretiler değil, yaşama dair pratikler olabileceğini vurgular. Bölümü sonlandırdığı “merakla kal, umutla kal” cümleleriyle seri “şimdilik” tamamlanır. Bu maddelerin anlamı, seriyi takip edenler için anlatıcının yol serüveniyle birleşir.

**Bölümün hikâyesi ve hikâyenin felsefesi:** Yurda dönüş, yolculuktan çıkan dersler, “yaşam üzerine meditasyonlar”.

#### 4.1. Belgesel serisindeki anlatı yapısı

Bölümlerin tamamının incelenmesi sonucu ses evreni ve ben-öyküsel anlatıdan doğan özdeşleşme, aşağıdaki maddelerin tespit edilmesiyle olanaklı hale gelmiştir:

**Bilinirlik, tanınırlık:** Tanınan ve bilgisine itibar edilen kişinin podcast platformuna sonradan dâhil olması, dinleyiciyi orada tutan etkilerden biridir. Böylece sesli belgesel yolculuğunun yaratacağı riskler en aza indirgenmektedir. Ancak bu bilinirliği beklenildiği ölçüde sürdürmek başka dinamikleri etkili bir biçimde kullanmayı gerektirmektedir.

**Merak uyandırma/merakta süreklilik sağlama:** Etkili bir hikâye kurgusu bu aşamada oldukça önemlidir. Bilinirlik ölçütünden de beslenen merak etkisi, anlatıcının yolculuğuyla ilişkili yeni bir süreci nitelemektedir. Merakta süreklilik özdeşleşme etkisini canlı tutmaktadır.

**Yorumlama:** Her yolculuk anı, anlatıcının yorumu ile buluşmaktadır. Bu yorumlar felsefi çıkarımlardır. Dolayısıyla “bakış açısı” öne çıkmaktadır.

**Anındalık:** Sonraki bölüm plansızdır. Dolayısıyla anlatıcı da dâhil olmak üzere kimse gelecekte ne olacağını ve nasıl çıkarımlara ulaşılacağını bilmez. Bu sebeple hikâyede çoklu yapıya ulaşmak mümkün hale gelmektedir.

**Beklenmediklik:** Anındalık etkisinden kaynaklı sürece dâhil olan başka etmenler vardır. Dolayısıyla beklenmedik durumlar merakı da güçlendirdiğinden, anlatıcının felsefi yorumuna kaynaklık edecektir. Böylece felsefi ezber yıkılmaktadır.

**Ortaklık/yakınlık:** Dinleyiciye ve onu takip edenlere karşı hissedilen eşzamanlı sorumluluk söz konusudur. Yolculukta aksamaya neden olan her şey dinleyiciyle paylaşılmaktadır. Yayın içerikte sekteye uğrasa bile (felsefe ve gezi anlamında) anlatıcının yaşadığı beklenmedik olaylar ile devam etmektedir. Bundan başka “instagramda görsellerini paylaşırım”, “youtube’da bu konu ile ilgili videoyu haftaya yayımlayacağız” gibi diğer bilgiler de bu ortaklığa dâhildir.

**Etkileşim:** Deneyimler eşzamanlı takip edildiği için o esnada dinleyicilerden bölüm içeriğine göre çok sayıda ileti alınmaktadır. Böylece daimî bir etkileşim, iletişim söz konusudur. Bu etkileşim “ortaklık” başlığında da bahsedilen, anlatıcının diğer dijital medya hesaplarıyla sağlanmaktadır. Belgeselde bahsi geçen bir konunun instagramda görsel olarak sesten, imaja dönüşmesi yalnızca platformlar arası ilişkiyi değil, dinleyicinin de etkileşimini nitelemektedir. Bu görsel, platformun özellikleri neticesinde yorum, beğeni, mesaj gibi etkilere açıktır.<sup>13</sup>

**Çoklu hikâye:** Beklenmedik durumdan kaynaklı hikâye, farklı biçimlere evrilebilmektedir. Bu farklılık dinleyiciyi anlatıcıya yakın tutmakta, özdeşleşmeyi artırmakta ve seride yeni bölümlerin doğmasını sağlamaktadır.

**Eve dönüş:** “Kahramanın yolculuğu” eve dönüş ile tamamlanmakta ve belgeselin ben-öyküsel yapısı gereği kişisel etkilere açık durumlar bu dönüşte belirleyici olmaktadır.<sup>14</sup>

**Muğlâk son:** Eve dönüş tam anlamıyla kesinlik içermemektedir. Bu belli bir süreyi ifade etmekte, anlatıcının öngörülen tarihlerde “seyahatnameye” devam edeceğinin bilgisi verilmektedir.

## Sonuç

Podcast yayıncılıkta anlatı olanaklarını belgesel tür üzerinden inceleyen bu çalışmada *Felsefenin İzinde Yolculuk* serisi örneklem olarak belirlenmiştir. Bu seri, dijital medyada ürettiği içeriklerle felsefeci kimliğiyle tanınan Pelin Dilara Çolak’ın, dünyanın çeşitli ülkelerine yaptığı seyahati ve seyahatlerinden ürettiği pratikleri konu edinmektedir. Böylece belgesel temelde bir kişi üzerinden ilerlemektedir. Kişinin, seyahat deneyimi, gözlemleri, pratikleri ve tüm bunların sonucunda ulaşacağı felsefi yorum bu seri için mühimdir. Çünkü zaten “anlatıcı” olarak da konumlanan Çolak’ın seyahat deneyimlerinden elde edeceği sonuçlar, karşılaşmalar, plan ya da belirsizlikler, belgesel anlatısını gerçeklik noktasına ulaştıran kanıt kayıtlarıdır. Bu gerçeklik, dinleyicilerin gündelik yaşamlarıyla birebir olmasa da büyük ölçüde eş zamanlılık bağlamında örtüşmektedir. Böylece, dinleyici ile anlatıcı arasında zamansal ortaklık kurulmaktadır.

Merkezde konumlanan anlatıcıyla birlikte felsefi içeriğe dönüşen bu seri, tam da anlatıcının konumu nedeniyle ben-öyküsel anlatı çözümleme modeline uygun düşmektedir. Ancak esas olan, ben-öyküsel yapı ile sesli belgesel arasında kurulan ortaklıktır. Çalışmada toplam 13 bölüm incelenmiş ve *Dünya’ya*

<sup>13</sup> “Kimsin Sen? 2. Bölüm” yayını şu şekilde sonlanır: Anlatıcı, “gözlerinizi kapatın bir pratik yapalım” der. “Ve sadece kendinize şunu sorun: nasıl hissediyorum? İçimde yükselen duygular neler? Ve bu duyguların kaynakları neler? (...) Sonrasında belki de fikirlerinizi benimle paylaşmak istersiniz” diyerek etkileşime kapı aralanır.

<sup>14</sup> Anlatıcı Türkiye’deki seçimler için yolculuğunu sona erdirmiş ve “evine” dönüş yapmıştır. Bu aynı zamanda dinleyici ile “eş-gerçeklik”, “eş-zamanlılık” kurulmasının bir sonucudur.

*Fırlatıldık* isimli podcast içerikleri bu analizin dışında tutulmuştur. Çünkü amaç felsefi içerikleri değil, belgeseldeki yapıyı anlamaktır. İncelenen bölümlere bakıldığında seyahatin bir başlangıç, gelişme ve sonlanmış şeklinde ilerlediği görülmekte, bu da gerçek kişinin, eş-zamanlılık üzerinden bir hareket dâhilinde ilerlettiği ses kayıtlarını, serinin sona ermesiyle bir hikâyeye dönüştürmektedir. Öyle ki, zaten “planlı plansızlık” üzerinden ilerleyecek yolculuk, kendisine yeni çoklu anlatılar açmıştır. Gezilecek ülkeler ve bu ülkelerde edinilecek teorik bilgi ile pratik, anlatıcının başına gelen türlü sebepler nedeniyle çizgisellikten çıkmakta, kendisine yeni anlatı yolları yaratmaktadır. Ancak buna rağmen, seri devam etmekte ve çoklu anlatı yapısı, seyahat edilecek yerlerin şu an için tamamlanmasıyla yeniden çizgiselliğe dönüşmektedir.

Belgesel anlatısında esas belirleyici unsur olan kanıtlama, kanıt dayalı inandırma gibi etkiler; ses temelli bir anlatı da geçerliliğini sürdürmektedir. Yolculuğun başlama anından sona erişene kadar pek çok an kayıt altına alınmış, gezilen yerlerdeki pratiklere ilişkin kişilerle röportajlar yapılmış, hatta bu seriden bazı bölümler belli periyotlarda youtube’da video olarak da yayınlanmıştır. Böylece sesin kanıt olma özelliği, görüntü ile de desteklenmiştir. Gerçekliğin kanıt dönüşmesinin iki şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Bunlardan ilki anlatı, ikincisi ise anlatıcıdır. Anlatı, daha çok dış-görü anları üzerinden ilerleyen; felsefi meseleleri ses kayıtları, ortam sesleri ve çeşitli görüşmelerle destekleyendir. Anlatıcı üzerinden sağlanan gerçeklik kurulumu ise seride kendisini çoklu anlatı yapısıyla kurmaktadır. “Sevgili Günlük” ya da “Kimsin Sen?” gibi belgeselin çizgiselliğine yeni açılar ekleyen bölümler, anlamı anlatıcı üzerinden kurgulamaktadır. Böylece, Pelin Dilara Çolak’ın seyahati, çizgisel anlatı konu olduğunda onu anlatıcı biçiminde sunmakta; çoklu anlatıdaysa kişiselleştirerek Dilara kimliğiyle tanıtmaktadır. Ancak buradaki kişisel seriden bağımsız bir olay örgüsüne dâhil değildir. Aksine, doğal bir biçimde seriye eklenmiş yeni bölümlerdir.

Analizden elde edilen bulgulara göre, ben-öyküsel anlatı biçimiyle yapılandırılan seride bazı unsurların öne çıktığı görülmektedir: Anlatıcıya ilişkin “bilinirlik”; özdeşleşme ve ses temelli anlatıyı sürdürecektir “merak uyandırma”; teorik zemini pratikle, edinilmiş pratiği ise “yorum” ile devam ettirme; yolda olmanın belirsizliği üzerinden ilerleyen “anıdalık”; anlatıda ve anlatıcıda meydana gelebilecek “beklenmediklik”; beklenmedik etkinin “çoklu hikâyeye” yapısına dönüşümü; bilinmezlikten doğan olayları paylaşma isteğiyle kurulan “ortaklık”; diğer platformlarla birlikte tamamlanan sesli belgeselin yarattığı “etkileşim”; öngörülen gezi takviminin tamamlanmasıyla “eve dönüş” ve serinin devam edeceğinin bilgisinin verilmesiyle “muğlak son” şeklindedir.

Tüm bu unsurlar hem bir belgesel hem de sesli yapıda kurulan bir anlatı olmasıyla seriyi, özdeşleşme noktasında güçlendirmektedir. Özdeşleşme anlatıcıyı merak etmede ve anlatıda merak uyandırmada temeldir. Anlatıcının belirsizlikler dâhilinde gelişen yol serüveni bu merakı hep canlı tutmakta ve böylece özdeşleşme daima güçlü kalmaktadır. Öne çıkan bir başka unsur ise “bakış açısı”dır. Bu kurulum zamansallık dâhilinde kendisini iki biçimde göstermektedir: Bunlardan ilki an’ı o an iç-görü yöntemiyle anlatmak, ikincisi pratik edilmiş an’ı yorumlamak şeklindedir. Özellikle dış-görü anları, bakış açısı sunumunda oldukça etkilidir.

Podcast yayıncılık ses üzerinden bir imaj yaratmaya çalıştığı için seyahat esnasında gidilen yerler, tanışılan insanlar ve deneyimler yoğun tasvir gücüne ihtiyaç duymaktadır. Örneğin, “Nedir Bu Budizm Dedikleri Yahu?” isimli 10. bölümde program, ortam sesleriyle, iç-görü anlarında başlamaktadır. Anlatıcı, “o kadar güzel bir akşamüstü ki bir süredir kaydı başlatmamak için, daha doğrusu kendi sesimle birlikte anın güzelliğini bozmamak için oturuyorum. Ama sonra fark ettim ki bu güzellik giderek azalmayacak. Bir noktada kaydı başlatmam lazım (...) Çabasız bir güzellik var burada. Her şey olması

gerektiği halde olmuş gibi. Çaba kavramı üzerine düşünüyorum. Konu bambaşka bir yere gidiyor. Tamam, Dilara toparlan, budizm, budizm, budizm konuşacağız.” cümlelerinin ardından, geçiş efekti verilmekte iç-görü anlarından dış-görü anlarına geçilerek program başlamaktadır. Benzer bir kurulum tüm seride kendisini sıklıkla göstermektedir. Böylece dinleyicide özdeşleşme yaratacak ve buna bağlı olarak belgeseli devam ettirecek etki, anlatıcısındaki doğallık, anlatıdaki etkin kurulumla bağlıdır. Podcast yayın olanakları, belgeseli ses üzerinden de son derece güçlü bir biçimde kurabilmektedir. Anlatıcının kişiliği ve yaşam tarzıyla ilgili detaylı bilgilere yer verdiği bir bölümde, “görünmüyor olmak podcast’te insanı nasıl rahatlatıyor. Sanki böyle arkadaşlarımla muhabbet eder gibi konuşabiliyorum” söylemi, podcast mecrasının konfor sağlayan yayın aracı olma özelliğine gönderme yapmaktadır.

Seride anlatıcının “ana karakter” olmasının yanında onun yolculuğuna eşlik edecek yan karakterlere de yer verilmektedir. Bu karakterler aracılığıyla anlatıcının seyahat deneyimi başkalaşmakta, anlatı yapısı güçlenmektedir. Ancak temel mesele her defasında felsefi yoruma dayanmaktadır. Bu dayanak yönü bir kez daha anlatıcıya ve onun bakış açısına odaklanmaktadır. Örneğin, Auroville’in anlatıldığı bölümlerde mesele sadece oradaki yaşam ve kültür üzerine bilgi vermek değildir. Bununla birlikte varlık, hakikat bilinci, madde ve bilinç üzerine yapılan konuşmalar ile felsefi referanslar, seyahati yalnızca bir araç olarak konumlamaktadır. Bu zemine yerleşen ilk unsur anlatıcının kendisidir. Ancak ondan da önemlisi varılacak felsefi dayanak ve yorumlardır. Bu da yeniden anlatıcıyı “bakış açısıyla” var etmektedir. 20 dakikadan 1 buçuk saati aşkın süreler varan belgesel serisinde, tanınırlık ölçütünden kurulan ben-öyküsel anlatı yapısı, yayın aracına göre yeni biçimler yaratmaktadır. Belgeselin özünde var olan nesnel bilgi ile kanıt, görüntünün temel olmadığı bir anlatı biçiminde dahi kurulması mümkündür. Hatta yeni medya ortamları sayesinde mevcut anlatı türleri, yaratıcı anlatı biçimlerine dönüşebilmektedir. Podcast yayıncılıkta anlatı biçimleri ve anlatı özellikleriyle ilgili akademik katkı sunmak son derece önemlidir. Çünkü bu mecra dinleme tercihlerimiz arasına girmiş yaygın bir medya platformudur. Platformda kendisine yer bulan program formatları, anlatı türleri, anlatı özellikleri ve tüm bunların podcast’te oluş biçimlerinin, akademik bakış açısıyla analiz edilmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışma bahsi geçen gerekliliğe, araştırmanın sınırlılıklarından dolayı, yalnızca bir örneklem ve yöntem ile katkı sunma gayreti taşımıştır. Ancak platforma dâhil daha pek çok anlatı türü vardır. Bundan sonraki çalışmalarda başka anlatı türlerinin yeni yöntemler ve bakış açıları eşliğinde incelenmesi, podcast yayın olanaklarını anlaşılır kılma noktasında oldukça önemli görülmektedir.

### Kaynakça

- Angell, R. vd. (2016). Don’t distract me when I’m media multitasking: Toward a theory for raising advertising recall and recognition. *Journal of Advertising*, 45(2), 198-210.
- Bradbury, J. D., ve Guadagno, R. E. (2020). Documentary narrative visualization: Features and modes of documentary film in narrative visualization. *Information Visualization*, 19(4), 339-352.
- Bulut, S. (2022). Kişisel anlatı örneği olarak podcast: yayıncılar ve dinleyicilerin görüşleri çerçevesinden bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (60), 119-142.
- Büker, B. (1990). Belgesel üzerine. *Kurgu Dergisi*, (7), 121-126.
- Chatman, S. B. (1990). *Coming to terms: The rhetoric of narrative in fiction and film*. Cornell University Press.
- Civelek, K. (2008). Kişi çözümlemelerinde göstergebilimsel yaklaşımlar ve philippe hamon örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 311-324.
- Crary, J. (2004). *Gözlemcinin teknikleri: on dokuzuncu yüzyılda görme ve modernite üzerine*, (E. Daldeniz, Çev.). Metis Yayınevi.

- Demirtaş, H. (2022). Filmleri nasıl algılar ve hissederiz: ayna nöronlar, empati ve sinemada özdeşleşme. *İletişim psikolojisi* içinde (s.93-111). Nobel.
- Eagleton, T. (2010). *Estetiğin ideolojisi*. (B. Gözkan, H. Hünler, T. Armaner, N. Ateş, A. Dost, Engin Kılıç, E. Akman, N. N. Domaniç, A. Çitil, B. Kiroğlu, Çev.). Doruk Yayıncılık.
- Evecen, G., ve Aytekin, C. (2017). Belgesel filmde anlatı-anlatıcı ilişkisi: “Grizzly Man” belgesel filmi örneği. *Selçuk İletişim*, 10(1), 282-294.
- Genette, G. (2020). *Anlatının söylemi*. (F. B. Aydar, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Geoghegan, M. W., ve Klass, D. (2008). *Podcast solutions: The complete guide to audio and video podcasting*. Apress.
- Gider, N. (2014). Yapısal özellikleri açısından belgesel sinema. *Marmara İletişim Dergisi*, 12(12), 134-140.
- Güçhan, G. (1992). C. Metz’in göstergebilimsel psikanalitik yaklaşımı ile bir film çözümleme denemesi: Bez bebek. *Kurgu*, 10(1), 98-114.
- Işıkman, N. G. (2016). Birinci tekil şahıs belgeselleri; “ben”in kendine bakışı. *Folklor/Edebiyat*, 22(86), 259-271.
- Kaynar, A. (2021). Podcast dinleme alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Yeni medya*, 2021(10), 43-62.
- Kutlu, T. Ö. (2020). Sosyal medya ve yeni yayıncılık formları: Türkiye’de podcast yayıncılığının gelişimi. (A. E. Dingin, Der.), *Disiplinlerarası yaklaşımla sosyal medya*. (s.213-240). Literatürk Academia.
- Newman, N., ve Gallo, N. (2019). News podcasts and the opportunities for publishers. *The Reuters Institute for the Study of Journalism*.
- Özön, N. (1985). *Sinema uygulayımı, sanatı, tarihi*. Hil Yayınları.
- Ramazanoğlu, Y. (2018). *Gerçek ve büyü arasında sinema*. İz Yayıncılık.
- Sarı, M. (2017). Belgeselde yeni ufuklar: VR (Sanal Gerçeklik) belgeselleri ve anlatım olanakları. (H.Kuruoğlu ve A. F. Parsa, Edt.). *Belgesel filmde zamanın ruhu* içinde (s.101-116). Detay Yayıncılık.
- Sözen, M. (2008a). Anlatı mesafesi-anlatı perspektifi kavramları, sinematografik anlatı ve örnek çözümlenmeler. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(8), 123-145.
- Sözen, M. (2008b). Anlatıcı kavramı, sinematografide anlatıcı tipolojisi ve örnek çözümlenmeler. *Selçuk İletişim*, 5(2), 167-182.
- Sözen, M. (2013a). Episteme bağlamında dijital görüntü teknolojisinin belgesel sinema diline etkimleri, *Akdeniz Sanat*, 2(4), 87-98.
- Sözen, M. (2013b). Estetik bir öge olarak sinemada ses tasarımı ve örnek bir film çözümlemesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 2097-2109.
- Şişman, Ö. Ö., ve Tosun, N. Z. (2022). Podcast kullanımı bağlamında algılanan doyumun reklama yönelik tutum oluşumu üzerindeki etkisi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (38), 150-177.
- Toprak Ökmen, A. G. (2022). Dijital dönemde belgesel film yapımındaki yenilikler üzerine bir değerlendirme. *Medya ve Kültür*, 2(2). 184-207.
- Türkgeldi, S. K. (2019). “Sinapati” kavramı bağlamında “jean-luc dardenne kardeşler” sineması. *SineFilozofi*, (4), 623-644.
- Yücel, R. (2020). Podcast’in kısa tarihi: Doğuşu, yükselişi, monetizasyonu. *Erciyes iletişim dergisi*, 7(2), 1303-1319.

## 57. Kubadabad Sarayı inilerinde bulunan motiflerin endüstriyel alanda kullanımı; Paşabahçe Örneği

Asuman AYPEK ASLAN<sup>1</sup>

Emine CANTÜRK<sup>2</sup>

**APA:** Aypek Aslan, A. & Cantürk, E. (2023). Kubadabad Sarayı inilerinde bulunan motiflerin endüstriyel alanda kullanımı; Paşabahçe Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 973-985. DOI: 10.29000/rumelide.1346242.

### Öz

Kubadabad sarayı Anadolu Selçuklu sultanı Alaaddin Keykubat tarafından 1236 yılında yaptırılmıştır. Alaaddin Keykubat'ın yazlık sarayı olarak inşa edilen saray, i ve dış süslemelerinde çinilerin, alaların kullanıldığı birbirinden renkli görsel bir şölene tanıklık etmektedir. Bulunan ini eserler üzerindeki insan figürleri yuvarlak yüzlü, badem gözlü, küçük burun ve ağza sahip Uygur tipi diye tabir edilen insan figürleridir. Oturarak resmedilmiş olan figürler, Türk oturuğu diye tabir edilen oturuğu resmedilmişlerdir. Ayrıca gücü ve kudreti temsil etmesi sebebi ile sultana atfedilen çift başlı kartal figürü ya da bitkisel motiflerin yer aldığı çiniler de bulunmaktadır. Bu iniler çoğunlukla mavi, turkuaz, siyah gibi renklerin hâkim olduğu sır altı teknikte ve lüster teknikte yapılmış olan ini grubudur. Saray kazılarında ele geçirilen çiniler şu anda Karatay ini Eserler Müzesi'nde sergilenmektedir. Kubadabad inileri çağdaş sanat alanında ve endüstriyel üretimlerde üreticilere ve sanatçılara ilham kaynağı olmuş, izleyicilerin düşüncelerinde yüklü bir duygu bırakmıştır. Türkiye'nin önemli cam üretim firmalarından biri olan Paşabahçe Cam Fabrikası, Kristalin iniler grubu altında Kubadabad Sarayı kazılarında ele geçirilen çinilerin görsellerini kullanarak yeni bir üretim yapmıştır. Bu araştırmada, Paşabahçe kristalin Kubadabad inileri, motif, desen, sembol, teknik ve içerik yönünden incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, Paşabahçe firmasının Kubadabad Sarayı inilerinde bulunan figür ve motifleri, endüstriyel alanda başarılı bir şekilde kullandığı görülmüştür. Paşabahçe cam fabrikasının yapmış olduğu bu uygulama ve yenilik hem tarihimizin günümüzde yaşamasına yardımcı olmuş, hem de gelecek nesillere aktarımında önemli bir rol oynamıştır. Bu araştırmanın amacı; günümüzde tarihe ışık tutan uygulamalara yön veren bu firmanın, Kubadabad Kristalin inileri ile Kubadabad Sarayı çinilerini karşılaştırmak, uygulamaları benzerlikleri ile aktarmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Anadolu Selçuklu, Kubadabad Sarayı, ini, Paşabahçe

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel Sanatlar Bölümü, Görsel Sanatlar Anasanat Dalı (Ankara, Türkiye), asuman.aypek@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9400-2642 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346242]

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Selçuk Üniversitesi, Bozkır Myo, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü, Mimari Restorasyon Programı (Konya, Türkiye), emine.canturk@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4589-0532

## The industrial use of motifs on the Kubadabad Palace tiles; Pasabahce Case

### Abstract

Kubadabad Palace was built in 1236 by the Anatolian Seljuk Sultan Alaaddin Keykubat. Built as the summer palace of Alaaddin Keykubat, the palace witnesses a colorful visual feast where tiles and plasters are used in its interior and exterior decorations. The human figures found on the tile artifacts are human figures called Uighur type with round faces, almond eyes, small nose and mouth. Figures that were depicted sitting down were depicted in a sitting position called the Turkish sitting. There are also tiles with double-headed eagle figures or floral motifs attributed to the sultan, as they represent power and might. These tiles are a group of tiles that are mostly made in underglaze technique and luster technique, in which colors such as blue, turquoise and black are dominant. The tiles found in the palace excavations are currently exhibited in Karatay Tile Works Museum. Kubadabad tiles have inspired producers and artists in the field of contemporary art and industrial productions, and have left a loaded emotion in the minds of the audience. Paşabahçe Glass Factory, one of Turkey's important glass manufacturing companies, made a new production under the Crystalline Tiles group, using the images of the tiles found in the Kubadabad Palace. This study aims to reflect the Kubadabad tiles, motif, pattern, symbol, technique and content of the Paşabahçe crystal. As a result of the examinations, the figures and motifs found in the Kubadabad Palace tiles of the Paşabahçe firm have been successfully used in the industrial field. This practice and innovation made by the Paşabahçe glass factory not only helped our history survive today, but also played an important role in its service to future generations. To this end; This company, which steers the practices that shed light on history today, brings together Kubadabad Crystalline Tiles and Kubadabad Palace Tiles, and conveys its application impressions.

**Keywords:** Anatolian Seljuks, Kubadabad Palace, Tile, Pasabahce

### Giriş

İnsanlığın geçmişi ve sanat ile olan alakası, insanoğlunun prehistorik dönemde mağaralara yapmış olduğu resimlere kadar dayanır. Yaşadıkları hayat serüveninde gördükleri av sahneleri ve günlük hayat karmaşasının resmedildiği duvar resimleri, mağara resimlerinin temelini oluşturur. Zaman ilerledikçe insanoğlunun yaşam tarzları değiştiği için ürettikleri ürünler de buna bağlı olarak değişmeye başlamıştır. Neolitik dönem ile yerleşik hayata geçen insan; tarımı öğrenmiş, ekip biçmiş ve tarım ürünlerinin yanında yerleşik hayata uyum sağlayarak küçük köy topluluklarını oluşturmaya başlamıştır. Böylece, insanlığın ilk yerleşim merkezlerinden olan köy yerleşimlerini meydana gelmiştir. Bu dönem özellikle çanak çömleğin yapılmaya başlandığı neolitik dönemin başlaması ile gündeme gelmiş olan seramik yapımı, kendisinden sonraki süreçleri farklı şekillerde kapsayacak uzun soluklu bir serüvenin başlangıcını oluşturmuştur. İhtiyaçları dahilinde yapmış oldukları seramik ürünleri ilk dönemlerde güneşte kurutup kullanmaya başlayan insanoğlu, ateşi ve ateşte seramik pişirmeyi keşfettikten sonra kilden yapılmış olan seramik eserlerini ateşte pişirip kullanmaya başlamıştır. Kendisinden sonra gelecek olan dönemlerde seramik farklı şekillerde kullanılmaya devam edecektir.

Çini; arkeolojik çağların sonrasında İslam mimarisine ve İslam mimarisi ile gelişen seramikleri anlatan sanat dalına tarihte verilen isimdir. Türk, İran, Moğol ve Arap asıllı toplumların Orta Asya döneminden İspanya'ya kadar uzanmış olan coğrafyada 7. yüzyıldan itibaren günümüze kadar gelen çini ve seramik sanatı, yaşadıkları döneme göre farklılıklar ortaya koyar. Buna bağlı olarak seramik ve çini sanatı hem Selçuklu dönemini hem de Selçuklu döneminden sonra Osmanlı döneminin sonuna kadar özgün ve farklı uygulamalar ile kendini gösterir. (Öney, 2007, s:13)



Anadolu Selçuklu dönemi, çini sanatına katkı sağlayan en önemli dönemlerden birisidir. Çini sanatına renk katan ve hayat veren bir dönem olarak tarih sahnesinde yerini alır. Anadolu Selçuklu dönemi çini sanatı, çok renkli süslemeleri hem mimari alanda kullanımı hem de gündelik yaşamda kullanımı ile önemli bir yere sahiptir. Selçuklu dönemi çinileri, ağrılıkla turkuaz rengin, geometrik motiflerin sıklıkla kullanıldığı ve mimari dekoratif süslemenin doruk noktasına ulaştığı bir dönem olarak göze çarpar. İran bölgesinde yaşamlarını sürdüren ve İran kültüründen etkilenen Anadolu Selçuklular, 11.-14. Yüzyıllar arasında hüküm sürdükleri dönem boyunca sanat alanında gelişme göstermişlerdir. Anadolu Selçuklular, çini uygulamaları yapıların hem iç mekânında hem de dış mekânında kullanmışlardır. Firuze rengin ağrılıklı olarak kullanıldığı çinilerde patlıcan, moru, mavi gibi renkler de dikkati çeker. Selçuklu dönemi anlatılırken çini süslemelerde ilk olarak akla geometrik çini süslemeler gelir. Geometrik formların turkuaz renk ile birleşmesiyle oluşturduğu ahenkli çiniler, yapıların büyük bir bölümünde göze çarpar. Geometrik formların yanında, çok yaygın olmasa da yapılarda bitkisel süslemeler de görülür. Selçuklu döneminde, özellikle tuğladan yapılmış olan minarelerde ve tavan göbeklerinde de sırlı tuğlalar kullanılmıştır. Bu sırlı tuğlalar, sırsız tuğlalar ile, belirli bir düzen içerisinde örülerek duvar örgüsü oluşturulur. Anadolu Selçukluların en önemlisi süsleme öğelerinden birisi olan çinili mihraplarda, duvarlarda ya da giriş bölümlerinde bu süslemeler kendisini gösterir. Mimari dekoratif süslemenin yoğun olarak görüldüğu Selçuklu yapılarından en önemlileri saray yapılarıdır. Anadolu Selçuklular yapmış oldukları saray yapılarında, kendilerinin sahip olduğu üstün sanat zekâsını son noktasına kadar kullanmışlardır. Burada sergiledikleri çiniler değişik formlarda, değişik desenlerde ve süslemelerde uygulanmıştır. Sır altı tekniği ve lüster tekniği ile boyamış oldukları çinileri kare, altıgen, yıldız ve haç biçimindeki çini bisküviler üzerine resmetmişlerdir. Çinilerin üzerine insan, hayvan veya mitolojik anlamları olan karakterleri yansıtarak süslemelerini tamamlamışlardır. Anadolu Selçuklu süslemelerinin yer aldığı, karakteristik çinilerin bulunduğu saray yapılarından bir tanesi olan Kubadabad Sarayı kazısında ele geçirilmiş olan çiniler, Selçukluların en kavramsal sanat üretim kuşağından biridir.

### Kubadabad Sarayı ve çinileri

Selçuklu dönemi araştırmaları 1950'li ve 60'lı yıllarda gelişmeler göstermeye başlamıştır. Bu dönemlerde sanat ve mimarlık eserlerinin araştırılması açısından Türk tarihi ile ilđilenen araştırmacıların sayısında artış görülür. Selçuklu araştırmaları o dönemlerde trend haline geldiği için birçok tarihçi, öğretmen ve araştırmacı bu işi yapmak için kolları sıvamıştır. Bunların içerisinde en verimli kişilerden birisi olan M. Zeki Oral Konya müzesi müdürlüğu yaptığı sırada İbni Bibi'nin Selçuk namesini taramaya başlar ve burada adı geçen fakat kendisi hala bulunamamış olan Kubadabad ve Keykubadiyye saraylarını keşfeder. Sonunda kendisi her ikisini de bulur ve bu buluşlarını da yayımlar. (Arık, 2000; 44).

Kubadabad Sarayı Konya'nın Beyşehir ilçesinde bulunur. Alâeddin Keykubat tarafından yazlık saray olarak yaptırılmıştır. İki saraydan meydana gelen yapıda, hâlen kazı ve araştırmalar devam etmektedir. Günümüze ulaşabilen tek saray yapısı olarak bilinir. Kubadabad Sarayı kazılarında bulunan çini eserler şu an Konya Karatay Medresesi Müzesi'nde sergilenmektedir.



Görsel.1.Kubadabad Sarayı

Oral (1953)'a göre, çakmaktaşı kullanılarak yapılan Kubadabad çinileri krem renginde ve oldukça yumuşaktır. Tarihçilere göre bunun üç sebebi olabilir. Birincisi, sarayın hızlı bir şekilde yapılmış olmasından dolayı çamurun yeterli öğütülmemesi olabilir. İkincisi, bölgede elde edilen ve kullanılan çakmaktaşının türünün böyle olması olabilir. Üçüncüsü ise; salon içinde kırılıp dökülen çinilerin kar ve yağmur suları alarak yıpranıp yumuşaması olabilir. (Oral, 1953;220)

Ortaya çıkarılan eserler arasında, çini malzemeden yapılmış değişik formlar bulunmaktadır. Haçvari, sekiz köşeli yıldız ve dikdörtgen şeklinde plakalar üzerine uygulamalar yapılmıştır. Tarihsel süreç içinde, insanlar yaşadıkları toplum ve kültür yapısını eserlerine aktarmışlardır. Mağara resimlerinde gördüğümüz sahneler, dönemin insanların yaşam biçimleridir. Günümüz sanatında da bu şekilde bir aktarım mevcuttur.

Sanatçı ve eserlerini etkileyen toplumsal olaylar, sanatçının iç dünyasını harekete geçirmektedir. Dünyada özellikle savaş, göç, kıtlık gibi toplumsal konular, sanatsal yapıtların oluşum aşamasında etkili olmuştur. Sanatçının kayıtsız kalamadığı toplumsal olaylar, eserlerin yaratılmasında, akımların oluşturulmasında ve sanatçının duygularının harekete geçmesi sürecinde ilham olabilmektedir. (Kurtoğlu, Çeken, 2023: 101)

Kubadabad sarayını süsleyen çinilere imza atan dönemin sanatçısı diyebileceğimiz ustalar, bu çinilerin üstüne dönemin özelliklerini içeren nitelikte süslemeler yapmıştır. İnsan figürleri, hayvan sahneleri ya da mitolojik karakterleri sıklıkla resmetmişlerdir. Özellikle hayvan tasvirleri, Türklerin resim geleneğinde oldukça büyük yer tutar. Orta Asya sanatından itibaren, Türk tarihi içerisinde yerleşmiş olan hayvan üslubu, Kubadabad sarayı çinilerinde de kendisini değişik şekillerde gösterir. Bu hayvanların içerisinde geyik, kuş kartal, köpek bulunur. Bunlardan en belirgin olanı ve en çok karşımıza çıkan hayvanlardan biri olan figür kartal figürüdür. Kartal hem gücü hem de kudreti temsil ettiği için sultanla bağdaştırılır. Bundan dolayı sıklıkla çinilerde uygulanmıştır.

Orta Asya mitolojisinde kartal koruyucu ruh olarak kabul edilmekteydi. Moğolistan'da ve İran'da kartalın soyluluk ve koruyuculuk simgesi olduğu bilinir. Dönemler içinde bilgelik ve şans simgesi olarak görülmüştür. Kartal figürü gezegen ve burç tasvirleri ile bezeme ögesi olarak kullanılmıştır. (Arık, 2000:56)

Kartal, koruyucu gücü ve kudreti simgeleyen hayvansal bir motiftir. Genellikle sultana atfedilen, onun kudretinin her şeyden üstün olduğunu anlatan simgesel bir figürdür.

Orta Asya'da Kartal GÖK'e ulaşma, bu yolculuk sırasında refakat eden en önemli figür olarak karşımıza çıkar. Kartal figürü aynı Kurt figüründe olduğu gibi hükümdarlığı ve gücü temsil etmektedir. Dede Korkut hikayelerinde de kartal figürüne yer verilmiştir. Çift başlı ve tek başlı kartal Hükümdarlığı, Gök'e ulaşmayı ve gücü temsil eder. (Şahin,2021;104)



Görsel.2. Kartal Figürü



Görsel.3. Kartal Figürü

Kutsal saydıkları kartal figürünü sultan ile bağdaştırmışlardır. Hem sultana hem de kartala aynı anlamı yüklemişlerdir. Bu sebeple kartal figürlerinin bazılarının gövdelerinde Es-Sultan yazmaktadır. Kendileri için önemli olan bir diğer hayvan ise kuştur. Orta Asya'da kuşun, ölümden sonra insanların ruhlarını cennete ulaştırdığına dair olan inanış Anadolu Selçuklu dönemine kadar varlığını sürdürmüştür. Kubadabad sarayında yapılan kazılarda ele geçirilen çini eserlerde yırtıcı olan ve olmayan çeşitli tiplerde kuş motiflerine de rastlanmıştır.



Görsel.4. Kuş Figürü





Görsel.5. Tavus kuşu

Anadolu Selçukluları için önemli olan bu iki figürün yanında; at, eşek, aslan, balık gibi hayvanların yer aldığı çiniler de bulunmuştur. Kubadabad Sarayı çini gruplarından bir tanesi de figüratif süslemelerdir. Bunlar farklı formlarda ya da farklı karakterlerde karşımıza çıkar; örneğin mitolojik karakterlerin ön planda olduğu siren motifinin uygulandığı çiniler buradaki kazılarda ele geçirilmiştir. Kadın başlı ve kuş gövdeli olan bu mitolojik karakterin yüz ifadesi, Orta Asya'dan gelen klasik Uygur yüz tipine uygundur. Badem gözlü, yuvarlak yüzlü, ince ağızlı ve küçük burunlu olan bu karakter, bazı çinilerde kanatları kapalı iken bazılarında iki yana açmış şekilde resmedilmiştir.

Siren tasvirlerinden bazılarının farklı formda yapıldığı dikkati çeker. Kanatları açık olarak duran ve gövdeleri damla şeklinde olanları da vardır. Sirenlerin yüzleri profilden verilmiş fakat vücutları hafif dönük şekilde resmedilmiştir. Hem yüzleri hem de vücutları profilden verilmiş olanların kanatlarında helezonlar vardır. Etrafında boşluklara yerleştirilmiş olan bitkisel ya da çizgisel süslemeler dengeyi sağlar. Mavi ve kahverengi ağırlıklı olarak kullanılmıştır. (Albayrak, Davun, 2021 :202)



Görsel.6. Siren Motifi



Görsel.7.Siren Motifi

Yine Kubadabad sarayı kalıntılarında karşımıza çıkan bir diğer mitolojik karakter sfenks'dir. Sfenks insan başlı, aslan vücutlu bir yaratıktır. Bu karakterde, aynı siren figüründe olduğu gibi klasik Uygur yüz

tipi hâkimdir. Gövdenin hemen üstünde kanatları bulunur. Sfenksin yer aldığı alan dışında kalan bölümde bitkisel süslemeler ya da helezonlar dikkati çeker. Mavi ve kahverenginin hâkim olduğu çiniler de lüster tekniği ile yapılmış sfenks figürlü çiniler de vardır.



Görsel.8. Sfenks figürü

Kubadabad Sarayı kazılarında insan figürlerinin yer aldığı parçalar da bulunmuştur. Bunlar oturmuş, bağdaş kurmuş şekilde, ellerinde kadeh tutan insan figürleri, elinde balık olan insan figürü şeklinde ya da iki yanında bitkisel motif bulunan insan figürü şeklinde yer almaktadır. Uygur yüz tipinin hâkim olduğu insan figürlerinde badem gözlü, küçük burunlu, küçük ağızlı ve yuvarlak yüzlü yüz tipi özellikleri görülür. Genellikle sultan ve saray çevresinden kişiler resmedilmiştir.



Görsel.9. bağdaş kurmuş figür



## Paşabahçe Kristalin Çinileri

Kubadabad Sarayı çinilerinde turkuaz, kahverengi, mavi, mor gibi renklerin hâkim olduğu renkli bir dünya vardır. Bu renkli dünya tarihe ışık tutmak ile kalmaz, hem sanatsal alanda hem de endüstriyel alanda üretimlere ilham kaynağı olur. Bu üretimler içinde son dönemlerde en çok dikkati çekenlerden biri de Paşabahçe cam firmasının Kristalin Çiniler serisidir. Paşabahçe mağazaları cam ev eşyası grubuna hâkim bir şirkettir.

Paşabahçe Atatürk'ün direktifleri ile Türkiye İş Bankası tarafından ülkemizin temel cam ürün ihtiyacını karşılamak üzere 1935 yılında Beykoz Paşabahçe de kurulmuştur. Kuruluşunda şirketin adı Türkiye şişe ve cam fabrikaları anonim şirketi olarak tescil edilmiştir. (URL.1)

Paşabahçe kristalin çinileri Kubadabad serisinde yer verdiği Kubadabad çini motiflerini dört grup halinde oluşturmuştur. Bunlar insan figürü, hayvan figürü, mitolojik figürler, ağaç ve kuş figürleridir.

## İnsan Figürlü Çiniler

Çoğunlukla bağdaş kurmuş figürlere rastlanır. Kubadabad sarayı çinilerindeki figürler "Türk Oturuşu" adı verilen oturuş ile yansımıştır. Bu oturuşta figürler cepheden resmedilmiştir. Bazılarının ellerindeki kadehler dünya egemenliğini, hayat suyunu, cenneti ve ölümsüzlüğü simgeler. Ellerinde balık tutan figürlerin ellerindeki balık bolluk ve bereketi, ellerinde tuttıkları haşhaş ve nar ağacı gibi bitkisel motifler de sonsuz yaşamı simgeler (Paşabahçe Katalog, s.8).



Görsel.10. Balık Tutan Adam



Görsel.11. Paşabahçe Kristalin Çini

Sayırsız yumurtası ile sonsuzluk ve bereketi temsil eden balığı elinde tutan insanın resmedildiği Kubadabad çinisinin, kristalin çinilerde uyarlanmış şeklidir. Görsel. 10'da elinde 2 tane balık tutmuş bir insan vardır. Figürün başında haleye benzeyen bir yuvarlak vardır. Üstüne puanlı bir kaftan giydiği görülür. Yine figürün oturduğu yerde birkaç tane bitkisel süsleme kendisini gösterir. Yüzü Uygur tipine benzeyen klasik Türk yüzüdür. Oturuşu da Türk oturuşu adını verdiğimiz bağdaş kurmuş şekilde resmedilmiştir. Görsel 11.'de Paşabahçe firmasının üretmiş olduğu kristalin çiniler içerisinde yer alan çini grubundan bir parça görülmektedir. Bu parça Görsel.10'daki çininin benzeri bir çalışmadır. Benzerlik ve incelik konusunda çalışma oldukça başarılıdır.



Görsel.12.Elinde Nar Tutan İnsan



Görsel.13. Paşabahçe kristalin Çiniler

Levhalarından birinde bulunmuş bir insan figürü yine Kubadabad sarayı çinileri açısından ilginçtir. Görsel. 12.'de yer verilen çini de elinde nar tutan ayakta bir figür görülür. Başında şapkası, üstü tirazlı, uzun saçlı bu figürün belinde kemeri bulunur. Bir elinin işaret parmağında yüzüğü diğer elinde ise bereket sembolü olan nar tutar gökçesi olmayan sivri burunlu çizmeleri vardır, figürün çevresinde bitkisel süslemeler ve stilize edilmiş çiçekler bulunur, figürler ve çiçekler kubat mavisi ile boyanmış etrafındaki kıvrık dallarda siyahlarla çizilmiştir. (Arık, 2000: 188).

Görsel.13'te bulunan Kristalin çini serisindeki aynı çininin örneği de birebir olacak şekilde yapılmış ve başarılı bir şekilde resmedilmiştir.

### Mitolojik Konulu Çiniler

Sfenks kendilerini koruduklarına inandıkları mitolojik bir karakterdir. İnsan başlı ve aslan vücutludur. Gövdesinin üst bölümünde keskin bitişli kanatları bulunur. Yüzü bütün Kubadabad çinileri figürlerinde görünen klasik Uygur tipindedir. Görsel. 14'te bulunan görsel Kubadabad Sarayı çini kalıntılarına ait bir sfenks'dir. Hafif cepheden resmedilmiş yüzü dikkati çeker. Mavi rengin hâkim olduğu bir kompozisyon vardır. Bulunduğu alanda, bitkisel süslemeler sıklıkla kullanılmıştır. Görsel.15'te ise, aynı çininin Paşabahçe tarafından yapılmış olan başarılı bir örneği dikkati çeker.



Görsel.14. Sfenks figürlü Kubadabad Çini



Görsel.15. Paşabahçe Kristalin Çini

### Hayvan Figürlü Kristalin Çiniler

Kubadabad sarayı çinilerinde bulunan hayvan figürleri, yanında belli bir kompozisyon ile ya da mücadele sahnesinin içinde resmedilmiştir. Paşabahçe Kristalin çini grubunda aslan, at, keçi ve eşek ile yapılmış olan çinilerin benzerlerine yer verilmiştir. Aslan, yaşam koşullarına uygun olmayacak şekilde sadece güç ve hükümdarı simgelediği için yapılmıştır. Kubadabad sarayı çinilerinde pek çok sahnede güç ve zafer işaretleri kendini gösterir. Görsel 16.'da Kubadabad sarayı çinilerinde bulunmuş olan bir keçi figürü görülmektedir. Mavi ve kahverenginin hâkim olduğu bu çinide, bitkisel süslemeler de dikkati çeker. Görsel 17.'de aynı çininin benzeri başarılı şekilde uygulanmıştır.



Görsel.16. Kubadabad Sarayı Keçi Figürü



Görsel.17. Paşabahçe Kristalin Çiniler

### Hayat Ağacı ve Kuş Figürlü Yıldız Çiniler

Kubadabad sarayı çinilerinde çift başlı kartal, karşılıklı simetrik bir şekilde duran kuş figürleri ve tavus kuşu çok fazla resmedilmiştir. Özellikle kartalın koruyucu ruhu, sultanın gücünü ve kudretini temsil eden bir hayvan olduğu ve sultana adandığı bilinir. Hayat ağacı motifi ise Orta Asya'dan günümüze kadar gelen ve Türklerin neredeyse birçok üretiminde kullanılan bir motiftir. Halı kilim sanatlarında, çini süslemelerde ya da geleneksel el sanatlarımızın herhangi bir kolunda titizlikle ve özenle kullanılıp günümüze kadar neslini devam ettirmiş bir motiftir. Kubadabad Sarayı çinilerinde de hayat ağacı yanında kuş figürüyle birlikte titizlikle resmedilmiştir. Yine Paşabahçe tarafından Kristalin çiniler serisinde özenli ve güzel bir şekilde aktarımı yapılmıştır. Görsel. 18.'de çift başlı kartal, bitkisel süslemelerin içinde resmedilmiştir. Görsel 20.'de ise tavus kuşu motifi görülmektedir. Görsel 19. Ve Görsel 21.'de Paşabahçe tarafından yapılmış olan uygulamalar görülmektedir.





Görsel.18.Çift Başlı Kartal



Görsel.19.Paşabahçe Kristalin Çiniler



Görsel.20. Kubadabad Çinisi Tavus Kuşu



Görsel.21. Paşabahçe Kristalin Çiniler

## Sonuç

Anadolu Selçuklular döneminde yapılmış olan ve Alaaddin Keykubad'ın yazlık sarayı olarak inşa ettirilen, Kubadabad Sarayı Beyşehir Gölü'nün yakınında iki saray şeklinde yapılmıştır. Kubadabad Sarayı'nda yapılan kazılarda ele geçirilmiş olan çinilerde, insan figürlü, hayvan figürlü çinilere mitolojik karakterlere ve kuş figürlerine sıklıkla rastlanmıştır. Güç ve kudreti simgeleyen, kendilerine ilahi şekilde güç kazandırdığına inandıkları figürleri resmettikleri çinilerde en çok tercih ettikleri renkler turkuaz, mavi, siyah ve mordur. Kubadabad Sarayı kazılarında ele geçirilmiş olan çiniler şu an Konya Karatay Medresesi Müzesi'nde sergilenmektedir

Tarihe ışık tutmuş olan pek çok eser günümüzde hem çağdaş sanat alanında hem de endüstri üretimlerinde kullanılmaktadır. Bu araştırmada; kültür hazinelerimizin temelini oluşturan sanat ürünlerimizin, günümüzde hangi alanlarda kullanıldığını incelenmiştir. Yapılan literatür taramalarında, varılan sonuçlar doğrultusunda, Kubadabad sarayı çinilerindeki motiflerin, sanatsal kullanım alanları yanında, endüstriyel alanda da kullanıldığı görülmüştür. Paşabahçe cam firmasının üretmiş olduğu

kristalin çiniler serisinde Kubadabad Sarayı ile ilgili oldukça başarılı bir çalışma yapılmıştır. Bu seride sarayda ele geçirilmiş olan çini figürler dört bölüm oluşturacak şekilde başlıklara ayrılarak çiniler üzerinde resmedilmiştir. Tarihsel süzgeçten geçirilmiş olan eserlerin görülmesi hem gelecek nesillere aktarımı açısından hem de tarihi daha yakından yaşamımıza olanak sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple Paşabahçe kristalin çiniler Kubadabad serisi, Paşabahçe firmasının üretmiş olduğu kristalin çiniler-Kubadabad serisi oldukça başarılı ve tarihe ışık tutması açısından son derece önemlidir.

### Kaynakça

ALBAYRAK, Y., & DAVUN, B. *Türk İslam Sanatında Suret: Kubad-Abad Sarayı Siren Tasvirli Çiniler ve Estetiği*. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi. (52), 197-211.

Arık, R. (2000). Kubad Abad: Selçuklu saray ve çinileri. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*.

Kurtoğlu, S., Çeken, B.(2023). *Göç Olgusunun Çağdaş Sanat Yapıtlarına Yansımaları*. Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi. Cilt 8, Sayı 2, 98-113

Oral, M. Z. (1953). Kubad Âbâd Çinileri. *Belleten*, 17(66), 209-222.

Öney, G., & Zehra, Ç. (2007). Anadolu'da Türk devri çini ve seramik sanatı. *T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Yayınları*.

Paşabahçe Kristalin Çiniler–Kubadabad Serisi Kataloğu.

[https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad\\_abad\\_katolog.pdf](https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad_abad_katolog.pdf) erişim tarihi: 05.06.2023

URL.1. <https://www.pasabahce.com/tr/hakkimizda/tarihce> erişim tarihi: 24.06.2023

Şahin, S. (2021). *Gök Tanrı İnancı ve Şamanizm'de Kullanılan Kartal Figürünün Kimliği Üzerine Bazı Düşünceler*. Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi – Oğuzhan Journal of Social Sciences Cilt/Volume: 3 Sayı/Issue: 2

### Görseller

**Görsel.1.** <https://www.beysesir.bel.tr/gezilecek-yerler/56> erişim tarihi: 21.06.2023

**Görsel.2.3.4.5.6.7.8.9.10.** Arık, R. (2000). *Kubad Abad: Selçuklu saray ve çinileri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

**Görsel.11.** Paşabahçe Kristalin Çiniler–Kubadabad Serisi Kataloğu,

[https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad\\_abad\\_katolog.pdf](https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad_abad_katolog.pdf) erişim tarihi: 05.06.2023

**Görsel.12.** Arık, R. (2000). *Kubad Abad: Selçuklu saray ve çinileri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

**Görsel.13.** Paşabahçe Kristalin Çiniler–Kubadabad Serisi Kataloğu,

[https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad\\_abad\\_katolog.pdf](https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad_abad_katolog.pdf) erişim tarihi: 05.06.2023

**Görsel.14.** Arık, R. (2000). *Kubad Abad: Selçuklu saray ve çinileri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

**Görsel.15.** Paşabahçe Kristalin Çiniler–Kubadabad Serisi Kataloğu,

[https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad\\_abad\\_katolog.pdf](https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad_abad_katolog.pdf) erişim tarihi: 05.06.2023

**Görsel.16.** Arık, R. (2000). *Kubad Abad: Selçuklu saray ve çinileri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

**Görsel.17.** Paşabahçe Kristalin Çiniler–Kubadabad Serisi Kataloğu,

[https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad\\_abad\\_katolog.pdf](https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad_abad_katolog.pdf) erişim tarihi:  
05.06.2023

**Görsel.18.** Arık, R. (2000). *Kubad Abad: Selçuklu saray ve çinileri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

**Görsel.19.** Paşabahçe Kristalin Çiniler–Kubadabad Serisi Kataloğu,

[https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad\\_abad\\_katolog.pdf](https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad_abad_katolog.pdf) erişim tarihi:  
05.06.2023

**Görsel.20.** Arık, R. (2000). *Kubad Abad: Selçuklu saray ve çinileri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

**Görsel.21.** Paşabahçe Kristalin Çiniler–Kubadabad Serisi Kataloğu,

[https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad\\_abad\\_katolog.pdf](https://store.pasabahce.com/images/onlinekatalog/kubad_abad_katolog.pdf) erişim tarihi:  
05.06.2023

**58. Balkanların türküsünü söyleyen sanatçı: Necati Zekeriya (1928-1988)****Melahat PARS<sup>1</sup>****Filiz ÇÖLMEKÇİOĞLU<sup>2</sup>**

**APA:** Pars, M. & Çölmekçioğlu, F. (2023). Balkanların türküsünü söyleyen sanatçı: Necati Zekeriya (1928-1988). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 986-999. DOI: 10.29000/rumelide.1342276.

**Öz**

1928 Makedonya doğumlu Türk şair, öykü yazarı, gazeteci, çevirmen ve düşünür Necati Zekeriya İkinci Dünya Savaşı sonrası Makedonya Türk edebiyatının en önemli temsilcilerinden biridir. Necati Zekeriya çok yönlü bir sanatçıdır ve çocuklara yönelik eserleri ön plandadır. Ünlü şair çocuklara yönelik sayısız şiirinde çocuk dünyasında var olan tüm hayallere ve evrensel konulara değinir. 1960'lı yıllar ve daha sonraki zamanlarda Fazıl Hüsnü Dağlarca, Aziz Nesin, Oktay Akbal, Yaşar Kemal ve daha birçok edebiyatçı o dönem Yugoslavyası'nda Türk çocuk edebiyatının Türkiye'deki çocuk edebiyatından daha güçlü olduğuna vurgu yapmışlar ve Necati Zekeriya'nın Türkiye'deki çocuk edebiyatının gelişmesinde örnek temsil ettiğini belirtmişlerdir. Necati Zekeriya sadece çocuklara yönelik şiirler yazmaz, onun yetişkinlere yönelik şiirleri de bulunmaktadır. Usta şair 70'li yılların sonunda ve 80'li yıllarda Yugoslavya'nın tüm önemli şairleriyle irtibat kurar ve onların yaratıcılığında etkilenir. Necati Zekeriya zengin şiir bilgisini Nesimi, Karacaoğlan, Lorca gibi isimleri şiirlerine yansıtarak ortaya koyar. Ayrıca şiir ve sanat üzerine yazdığı denemeleri, edebî eleştirileri, tiyatro oyunları değerlendirmeleri de Necati Zekeriya'nın yaratıcılığında çok yönlülüğü ortaya koyar. Necati Zekeriya için Türkçe yazmak bir dava konusudur çünkü dil bu büyük edebiyatçı için bir kimlik meselesidir. Bu açıdan Necati Zekeriya Makedonya'da Türk varlığını ifade eden en önemli edebiyatçılardan biridir ve bu varlığın temelindeki en önemli unsur sevgidir.

**Anahtar kelimeler:** Necati Zekeriya, Balkanlar, Makedonya, Üsküp, Yahya Kemal Beyathı, Yaşar Nabi Nayır.

**The artist who sings the balad of Balkan's: Necati Zekeriya (1928-1988)****Abstract**

Born in Macedonia in 1928, Turkish poet, short story writer, journalist, translator and thinker Necati Zekeriya is one of the most important representatives of Macedonian Turkish literature after the World War II. Necati Zekeriya is a versatile man of letters and his works for children are at the forefront. The famous poet touches on all the dreams and universal issues that exist in the children's world in his numerous poems for children. Fazıl Hüsnü Dağlarca, Aziz Nesin, Oktay Akbal, Yaşar Kemal and many other literary figures emphasises that Turkish children's literature was stronger than children's literature in Turkey at different times in the 1960s and later times, and contribute to the development of children's literature in Turkey and state that Necati Zekeriya plays a role in acceleration. Necati Zekeriya does not only write poems for children, he also has poems for adults.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Makedon Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), uskup@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3768-7988 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.03.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342276]

<sup>2</sup> Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Bulgar Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), filizcolmekci@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6632-568X

The master poet contacts all the important poets of Yugoslavia in the late 70s and 80s and is influenced by their creativity. Necati Zekeriya reveals his rich poetry knowledge by reflecting names such as Nesimi, Karacaoğlan and Lorca in his poems. Necati Zekeriya's essays on poetry and art, literary criticism, and evaluations of theater plays also reveal the versatility of his creativity. Writing Turkish for Necati Zekeriya is a matter of case because language is a matter of identity for this great man of letters. In this regard, Necati Zekeriya is one of the most important writers expressing the Turkish presence in Macedonia, and the most important element in the foundation of this existence is love.

**Keywords:** Necati Zekeriya, Balkans, Macedonian, Skopje, Yahya Kemal Beyathı, Yaşar Nabi Nayır

## Giriş

Varlık Yayınevinin kurucusu ve Cumhuriyet dönemi edebiyatının bilinen isimlerinden Üsküp doğumlu Yaşar Nabi Nayır, Balkanları şöyle tarif eder: *"Balkanlar, her Türk'ün bütün dikkat ve anlayışını gözlerinde toplayarak, yazı hâline gelmemiş canlı sayfalarını mutlaka okuması ve üzerinde düşünmesi lazım gelen bir ders kitabıdır"* (Yılmaz, 2013, s. 2). Biz aynı cümleyi Balkanların önemli bir parçası olan ve Fransızlar tarafından karışık, çeşitli bölümlerden oluşmuş; sebze veya meyve salatası (Le Robert Dico En Ligne, 2023) olarak adlandırılan Makedonya için kullanabiliriz. Balkanların ve Makedonya'nın canlı sayfalarını yazıya döken Necati Zekeriya, şüphesiz okunması ve üzerinde düşünülmesi gereken bir ders kitabı niteliğinde çok kıymetli bir edebiyatçıdır.

Makedonya doğumlu Türk şair, öykü yazarı, gazeteci, çevirmen, düşünür Necati Zekeriya İkinci Dünya Savaşı sonrası Makedonya Türk edebiyatının en önemli temsilcilerinden biridir. Eserleri birçok yabancı dile çevrilen Necati Zekeriya, yaşadığı dönemde yeni bir edebiyat oluşturma yönünde Türkçeyi doğru ve güzel kullanan edebiyatçıların başında gelir. Türk edebiyatının eski Yugoslavya'da ve eski Yugoslavya edebiyatının Türkiye'de tanınmasını sağlarken bir tür kültür elçiliği yapmıştır.

## Necati Zekeriya'nın hayatı

Necati Zekeriya 1928 yılında Üsküp'te doğar. Yaşadığı dönemin tarihsel süreci ve siyasi gelişmeleri göz önünde bulundurulduğunda Necati Zekeriya'nın düzenli bir eğitim alamamasının nedenleri de ortaya çıkar. Şairin ilk çocukluk yılları, savaşlar ve karışıklıklar içinde geçmiştir. Daha on iki yaşındayken İkinci Dünya Savaşı patlak vermiş, ardından doğup büyüdüğü topraklar işgal edilmiştir. Savaşları görmüş, yurdunun düşman işgalinden kurtuluşunu ve yeni bir dönemin başlamasını heyecanla yaşamıştır. Birinin acısını, ötekini sevincini duymuştur. Bütün bunlar, çocukluğun pembe düşlerle dolu günlerinde olmuştur (Hayber, 2001, s. 156).

İlköğrenimine Arap Hoca'dan aldığı derslerle başlar ve eğitimine derslerin Sırp dilinde verildiği Krallık Yugoslavya İlkokulunda devam eder. İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla eğitimine ara veren Necati Zekeriya, savaştan sonra birçok öğretmenlik kursuna katılarak eğitimini tamamlamaya çalışır. Yüksek eğitimine Üsküp Felsefe Fakültesi'nde devam eder.

Necati Zekeriya'nın uzun yıllar önemli başarılarla imza atacağı yayın yöneticiliği 1950 yılında, adı sosyalist dönem doğrultusunda oluşturulan ve öncü anlamına gelen "Piyoner Gazetesi" adlı çocuk dergisine yayın yönetmeni olarak göreve atanmasıyla başlar. 1951 yılında dergi isim değişikliğine gider ve "Sevinç" adıyla varlığını sürdürür. Uzun yıllar bu görevi başarıyla sürdüren Necati Zekeriya 1957 yılında söz konusu başarılarına "Tomurcuk" adlı çocuk dergisinin yöneticiliğini de ekler. Devam eden

yıllarda söz konusu dergilerde başyazarlık yapan usta edebiyatçı 1969 yılında gazeteciliğini de konuşturacağı “Birlik” gazetesinin başyazarı olur ve titiz çalışmaları sonucunda haftada bir çıkan gazeteyi salı, perşembe ve cumartesi olmak üzere haftada üçe çıkarır. İkinci Dünya Savaşı'nın devam ettiği 1944 yılının 23 Aralık tarihinde Üsküp'te ilk defa yayımlanan “Birlik” gazetesi Makedonya Türklerinin hayatında bir ekol niteliği taşıyan, Makedonya Türklerinin sesini dünyaya duyuran, eğitim, edebiyat, kültür alanlarında zengin içerikler sunan ve ulusal kimliğin korunmasında çok büyük katkıları olan son derece önemli bir gazetedir. Böyle önemli bir gazetede 1973 yılına kadar hem yöneticilik hem de yazarlık yapan Necati Zekeriya bu dört yıllık sürede “Birlik Yayınları”nı kurar ve Türkçe kitapların yoğun bir şekilde yayımlanmasını sağlar. Ayrıca 1965- 2001 yılları arasında varlığını sürdüren “Sesler” dergisine de çok büyük katkılar sağlar. 1975 yılında Priştine'deki “Tan” gazetesinin Üsküp muhabirliğini, “Kuş” adlı çocuk dergisinin de yayın yönetmenliğini yapar.

Uzun yıllar sağlık sıkıntıları yaşayan Necati Zekeriya 1988 yılında Sırbistan'ın Novi Sad şehrinin yakınlarında bulunan Sremska Kamenitsa Hastanesinde vefat eder. Necati Zekeriya'nın ölüm haberi gerek Makedonya ve Kosova'daki Türk halkını gerekse bu zengin kültür coğrafyasının edebiyatçılarını ve diğer temsilcilerini derinden üzer. ( Gürel; Gürel, 2015, s. 10-11)

Kosovalı sanatçı Ethem Baymak, Necati Zekeriya'nın ölümüyle ilgili şu ifadeleri kullanır:

#### **“12 Haziran, Üsküp**

Necati'nin tabutu Yahya Paşa Camii'nden kalkıyor. Üsküp'ün Butel mezarlığına doğru yol alıyoruz.

Her şey yavaş yavaş gidiyor, ağır ağır...

Omuzlarda Necati'nin cenazesi taşıyor.

Sıcaktır.

Böcekler cır cır, bülbüller şakır şakır.

Kalabalık.

Necati'yi toprağa veriyoruz.

Toprağı bol olsun.

#### **15 Haziran**

Ölüm zor bir olgu. Hele sevdiğin birinin ölümüne alışmak daha da zor oluyor.

Zor dostum zor...

Necati Zekeriya ile son karşılaşmamızda bu tür sohbetimiz akmişti. En çok sözünü ettiğimiz konu da ölümdü.

Değerli ozan sanki ölümün yakın günde kapısını çalacağını sezmişti.

Önsezi her gizin anahtarı.

Ele verdi işte... Çok geçmeden bu acı haber de duyuldu.

Bir yürek durdu. Kocaman bir yürek...

Bir köprü yıkılıverdi. Kocaman bir köprü...

Bir can dost, değerli edebiyatçı ölümsüzlüğe gömüldü...

Tedaviye alındığı hastaneden (Sremska Kamenica), son mektubu şöyleydi:

“Arkadaşlar merhaba! İlk kez çok çok yorgunum... Ölüm korkusunu çoktan silip attım üzerimden. Yeni bir şey öğrendim burada: Umuttur insanı en son terk eden...”

Evet, umuttur her şeyin başı. İyimserliğin, insancılığın. Daha çok işler yapacaktı. Ölüm alıp koydu isteğinden” (Baymak, 2013, s. 249-250).

Necati Zekeriya'nın vefatı Türkiye'deki edebî çevrelerde de üzüntü yaratır. Vefatının ardından “Varlık” dergisinde çıkan bir yazısında Tarık Dursun K. (1992) Necati Zekeriya'yı “İhlamlurlar Kâşifi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım onun hayata bakış ve algılayışındaki hassasiyeti anlatmak için kullanılmıştır. Tarık Dursun'a göre Necati Zekeriya bulduğu her fırsatta şiir okuyan, şiiri hayatının başköşesine koyan bir sanatçıdır. Söz konusu yazıdan Necati Zekeriya'nın Üsküp'ün her bir köşesini, Vardar nehrini sevdiğini anlamak mümkündür. Ayrıca istemediği halde Üsküp'ten ayrılışı Necati Zekeriya'yı çok etkilemiştir (Kıymaz, 2020, s. 248).

### Necati Zekeriya'nın yetiştiği ortam

Necati Zekeriya'nın edebî yaratıcılığına değinmeden önce söz konusu zengin yaratıcılığının temelini oluşturan ortamdan da bahsetmek gerekir. Edebiyata olan ilgisinin nasıl bir ortamda oluştuğuna dair görüşlerini şöyle açıklar:

“...Ben, çalgı çalınan, türkü yakılan bir ailede doğdum. Babam keman, büyük kardeşlerim de ud ve kanun çalardı. Ben de türkü, şarkı okurdum. Sesim berbattı, ama annem sesimi çok beğenirdi, öyledir: ‘Kargaya yavrusu şahin görünür.’ Böyle bir hava içinde yazmaya başladım. Öyle, yani bir oyuna başlar gibi. Talihime, kısa bir zamanda şiir yazmanın güç bir iş olduğunu anladım. Yeni şeyler söylemek, otantik olmak gerekiyordu. Anlaşılan ömrümün sonuna dek, bu duygu altında ezilip öleceğim” (Beksaç, 2013, s. 9).

Necati Zekeriya'nın şiire ilgisi ve sevgisi daha küçük yaşlarda yetiştiği aile ortamında aranmalıdır. Müziğin, şiirin, sanatın önemini algılandığı bir ailede yetişir:

“Henüz on yaşında olduğum zamanlarda, otuz dokuz, kırk yıllarında olacak, evimizde merhum babam arkadaşlarıyla birlikte saz ya da dem âlemlerinde Yahya Kemal Beyatlı'dan, ağabeyimde, arkadaşlarıyla ileri görüşlü gençler derneği toplantılarında Nazım Hikmet'ten aynı zevkle, aynı beğeni gücüyle konuşturlardı. Ben iki büyük şair arasında, uçurtmamı havalandırırken, o zamanki anlayışlarımla her ikisini beğenmekten, anlamaktan çok, sevmeye çalışıyordum. Sevdim de. Hem havada gelin gibi duran uçurtmama taşan bir kıvançla bakıyor, hem de dudaklarımda, yaprakların düştüğünü seyrederken, bir yandan Yahya Kemal'in;

Kandillide eski bahçelerde Akşam kapanınca perde perde

Bir hatıra zevki var kederde

(Akşam Musikisi)

Öte yandan da Nazım Hikmet'in;

Güzel günler göreceğiz çocuklar

Güneşli günler göreceğiz

(Nikbinlik)

Mısralarını mırıldanırdım. Aradan aşağı yukarı otuz yıl geçtiği halde bugün de bu mısraları, büsbütün başka bir şiir anlayışıyla, başka bir şiir tutumuyla, ama gene de aynı zevki, aynı kıvancı duyarak mırıldanıp dururum” (Gürel, 2015, s. 10-11).

Necati Zekeriya aslında doğduğu topraklarda yüzyıllardan beri süregelen Türk şiirinin zengin geçmişinin farkındadır ve bu zenginlik, edebiyata şiirle adım atmasının alt yapısını da oluşturur: “Gerçek şudur ki, şiirimizin kökeni, dil, biçim, öz anlayışı bir yana, çok ötelere gider. Söylenmiş, yazılmış halk türkülerinin, tasavvuf şiirlerinin de sayısı, kuşkusuz çok kabarıktır” ifadelerini kullanır (Beksaç, 2013, s. 4).

## Necati Zekeriya'nın Edebi Yaratıcılığı

Necati Zekeriya çok yönlü bir sanatçıdır ve yayımcılık, gazetecilik yanında asıl önemli olan onun zengin edebî yaratıcılığıdır. Çok sayıda şiir ve öykü kitabı yayımlanan Necati Zekeriya'nın çocuklara yönelik eserleri ön plandadır. Ünlü şairin ilk şiiri 1947 yılında "Birlik" gazetesinde yayımlanır. 1949 yılında yayımlanan "Makedonya Genç Türk Yazarlarının Eserleri" kitabında da şiirleriyle yer alır. İlk şiir kitabı ise 1950 yılında "Şiirler" başlığıyla çıkar.

Necati Zekeriya ilk dönem şiirlerinde ve ilk şiir kitabında, yaşadığı dönemin siyasi görüşleri doğrultusunda sosyalizmi, Yosip Broz Tito'yu, Tito-Stalin çatışması sonucu Yugoslavya sosyalizmini metheden mısralara yer verir ve mecburen güdümlü bir edebiyatın temsilcisi hâline gelir. Ayrıca Necati Zekeriya savaşı ve korkularını, hayata dair umutlarını, halk ve aile sevgisini dile getiren eserler de yazmıştır:

"İkinci Dünya Savaşı'nı görmesi ve dolayısıyla yaşadığı dönemde birçok ölüme şahit olması, yazmış olduğu şiirlerde de hissedilir. İlk şiir kitaplarında, on iki yaşında savaşı, işgali gören ve kurtuluşu yaşayan bir kişinin korkularını, isyanını, vatan sevgisini, doğa sevgisini, yeni düzene ve hayata dair umudunu, halk sevgisini, aile sevgisini, hürriyette yaşayan çocukları, okulda okuma sevincini, çocuk oyunlarını yansıtmıştır. Savaşı gören kişiler yeni hayatı yaşarlar, fakat korkutucu olayları kolay kolay unutmazlar. Bu nedenle, o dönemde yaşayan yazarlar bu acıyı aşmak için bu konuları çok yoğun işlemiş ve barışla, özgürlükle, iyilikle ilgili çok güzel mesajlar vermiş, halk ise onları okuyarak ya da farklı derneklerde tartışarak aynı acıyı paylaşmış ve yaralar yavaş yavaş kapanmaya başlamıştır" (Leontiç, 2010: 7-8).

Necati Zekeriya'nın şiirlerinin büyük bir çoğunluğu çocuklara yöneliktir. Necati Zekeriya çocuklara yönelik bakış açısını: "*Çocuk asla küçümsenmeyecek, ona en ciddi bir düşünür, en ciddi bir birey gibi bakılacak, en ciddi yaşama sorunları imge yoluyla da olsa büyük bir sorumlulukla sunulacaktır. Ayrımlar ancak değerlerde olabilir, yazarların dil ile deyişlerinde ve onların kişiliklerinde*" ifadeleriyle dile getirir. (Çelebi, 2015, s. 122).

Şair, çocuklara öğretilecek şeyler olduğu kadar, çocuklardan öğrenilecek şeyler olduğuna da inanır. Çocukların cansız varlıkları betimleyen, canlandırıp konuşuran şiirlerden hoşlandıklarını bilir ve onların zengin hayal dünyasından yansımalar, doğa, kuşlar, tavşanlar, yapraklar, ağaçlar, mevsimler, kahraman hayvanların maceraları, çiçekler, güneş, ay, gökyüzü, bulutlar, ninniler gibi motiflerle şiirlerinin içeriğini oluşturur, tüm bunları konuşur, tümüne can verir.

Necati Zekeriya'nın çocuklara yönelik türküleri vardır ağaçların yalnızlığını sorgulayan;

"Ağaç için türkü'  
...  
Öyle ya  
şu karşıdaki ağaç  
ne yapar geceleri  
yalnızlıktan korkmaz mı  
sıklmaz mı  
uyumaz mı hiç? (Zekeriya, 2018: 56)  
...



Rüzgâr esmediğinde rüzgârın nerede uyuduğunu sorgulayan, onu insan sanan;

“Yel için türkü”

...

Yel, esmeyince nerede uyur?

Evi nasıldır yelin?

Kapıdan girerken siler mi ayakbularını?

Paltosunu, şapkasını, çalı mı asılığa? (Zekeriya, 2018: 58)

...

Cesaretin, fedakârlığın, sabrın simgesi olan kardelen çiçeğinin düş görüp görmediğini sorgulayan;

“Kardelen için türkü”

...

Kardelen düş görür mü?

...

Kışın nerede barınır?

Nerede dinlenir yazın?

...

Düşünde çiçek görür mü? (Zekeriya, 2018, s. 59)

Cırcır böceğinin müzikalitesini ve hayatını sorgulayan;

“Cırcır böceğinin türküsü”

...

Cırcır böceği

kemanını nerede bırakır kışın?

...

evinde var mı piyanosu,

tabloları, kitapları var mı?

...

İyi bilir mi nota okumasını,

yazmasını?

Müzik öğretmeni olabilir mi? (Zekeriya, 2018: 60)

...

sevginin şeklini sorgulayan;

“Sevgi için türkü”

...

Sevginin şekli var mı,

Neye benzer sevgi?

Gözleri, kulakları var mı?

Şeklini çizebilir mi ressam amca?”(Zekeriya, 2018,s. 55)

Çocuklar vardır bu şiirlerde. Renkleri, harfleri, ay dedeyi de merak edip sorgulayan çocuklardır bunlar.

Necati Zekeriya'nın çocuklara doğa sevgisini, doğa bilincini aşıl原因an çok sayıda şiiri de bulunmaktadır. Kavak ağacının yeşil bakan gözlerini, uzun ince ellerini, göklerle konuştuğunu dile getiren “*Kavak*” (Zekeriya, 2018, s. 72) şiiri, kolları hep açık olan ve torunlarını bekleyen çınar ağacının insanla özdeşleştiği “*Çınar*” (Zekeriya, 2018, s. 74) şiiri, giysilerini giyince güzelleşen, kardeş gibi yaşayan, dostluğa anıt diken ağaçların konuşmalarından oluşan “*Ağaçlar*” (Zekeriya, 2018, s. 76) şiiri, selvi ağacının gözyaşı döktüğünü mısralara yansıtan “*Selvi*” (Zekeriya, 2018, s. 77) şiiri, saçlarını her gece yıkayan, aynanın karşısında saçını tarayan, çocuklara nasihatler veren salkımsöğüt ağacının dile geldiği “*Salkımsöğüt*” (Zekeriya, 2018, s. 78) şiiri, doğa ve ağaçlarla ilgili örneklerden sadece birkaçıdır.

Şairin meyvelerle konuştuğu ve öyküleştirerek çocuklara sevdirmeye çalıştığı şiirleri ayrı bir tattadır. Giysileri benek benek olan, çocuklarla dost olan kirazın sevgi dolu olduğunu anlattığı “*Kiraz*” (Zekeriya, 2018, s. 79) şiiri, kirazları mecazi anlamda küpe olarak betimlediği “*Kırmızı Küpeler*” (Zekeriya, 2018, s. 66) şiiri, yaz gelince çarşmayı dolaşan, naz eylemeden dağda taştta yetişen elmanın maceralarını anlattığı “*Elma*” (Zekeriya, 2018, s. 80) şiiri, güneşi içine alan, yazın herkesin sofrasına misafir olan şeftalinin sallana sallana dolaştığını mısralara yansıttığı “*Şeftali*” (Zekeriya, 2018, s. 82) şiiri, elbisesi yeşil, tadı hoş, yağmur yağınca çamaşıra oturan, giysisini deniz rüzgârında kurutan, çocuklarla ve hastalarla bağı olan incirin faydalarını sıraladığı “*İncir*” (Zekeriya, 2018, s. 84) şiiri, kolları boydan boya gölge yapan, elini dostane uzatan ve iyilik yapan kestanenin özelliklerini dile getirdiği “*Kestane*” (Zekeriya, 2018, s. 86) şiiri, barışın ve yeni bir başlangıcın sembolü olarak bilinen, ülkeleri dolaşan zeytin ağacını anlattığı “*Zeytin*” (Zekeriya, 2018, s. 87) şiiri bu alanda en güzel örneklerdendir.

Necati Zekeriya halk edebiyatının çocuklara yönelik en güzel örnekleri olan ve çocukları uyutmak için belli bir ezgiyle söylenen ninnilerle ilgili de şiirler yazar. “*Nasıl Doğar Ninniler?*” (Zekeriya, 2018, s. 13) şiirinde ninnilerin nasıl doğduğunu, çocukların el ele verip yepyeni bir dünya kurduklarını anlatır. “*Ninniler Kimin Mahdır?*” (Zekeriya, 2018, s. 16) şiirinde ayvaya, nara, portakala kokan ninnilerin tüm çocukların, ülkelerin, ulusların olduğunu ifade eder. Necati Zekeriya mevsimlerin de ninnisini kaleme alır. “*Baharın Ninnisi*” (Zekeriya, 2018, s. 14) şiirinde baharın pamuk bulutlarından, gümüş yağmurlarından, kuşların yeşil giysilerinden bahsederken otların ve tüm güzelliklerin çocukların oyunlarına nasıl yansıdığını, tüm ninnilerin, şiirlerin çocukların cömert avuçlarında nasıl yaşadığını dile getirir. “*Eylülün Ninnisi*” şiirinde (Zekeriya, 2018, s. 18) Eylül ayının bir yağmur, bir türkü, bir oyun, bir çocuk olduğunu yansıtır mısralarına.

Şair, çocuklara tüm mevsimleri tanıtırken, mevsimsel özellikleri büyük bir başarıyla harmanlayarak bir tekerleme örneği gibi sunar. “*İlkbaharı Selamlayanlar*” şiirinde baharın, güneşin, ağaçların, çiçeklerin, kelebeklerin, yağmurların, çobanların, işçilerin ilkbaharı nasıl selamladığını dile getirir. İlkbahar tüm dünya için neşe kaynağıdır, yeniden doğuştur:

“Pembe, sarı ve beyaz  
Açan güzel baharlar,  
Altın renkli güneş de  
...  
Bahar açan ağaçlar,  
Yeşeren her yaprak da  
...”

Mavi, sarı sümbüller  
Papatyalar, şebboyalar,  
Laleler ve güller de  
...  
Kuzuların yanında  
Kaval çalan çobanlar,  
...  
İlkbaharı selamlar.” (İsen; İsen; Kireççi, 2001, s. 90)

İlkbahar ve sonbahar mevsimlerinin çiçeklere nasıl yansıdığını “*Gelincik*” şiirinde şöyle ifade eder:

“İlkbaharda:  
...bir gelincik,  
Kendisi al, siyah benli  
İnce belli...  
Sonbaharda:  
Nerede şimdi gelinciğim?...  
Sert sonbahar, hırçın rüzgâr  
Ona vurdu kırbaç” (Zekeriya, 2018, s. 42).

“*Kaçıyor Kış*” şiiriyle mevsimleri betimlemeye devam eder şair:

“ ...  
Ovaların ve dağların  
Beyaz tüliden elbisesi,  
kayboluyor birdenbire  
...  
Kış kaçıyor mahzun mahzun” (İsen; İsen; Kireççi, 2001, s. 89)

Şair çocuklara yönelik şiirlerinde hayvanların dünyasını masalımsı ifadelerle anlatır. “*Ayı*” şiiri masalımsı üslubunun en güzel örneklerinden biridir:

“ ...  
Derler varmış bir ayı,  
Korku nedir bilmeden o  
Gezermiş dağ, ovayı.  
...  
Yine bir gün çıkmış dağa  
Armut ve bal bulmağa,” (İsen; İsen; Kireççi, 2001, s. 92)

“*Kuş*” şiirinde kuşu öldüren Orhan’ın tavrını eleştirirken ders niteliğinde mısralar dizer:

“Bir kuş uçtu kavağa. İnci gibi süsledi kavağı...

Orhan sapanını gerdi. Kuşa nişan aldı.

Sapandan koyuverdi taşı...

Kuş uçtu. Kavağın güzelliği kaçtı. Cam kırıldı...” (Zekeriya, 2018, s.35)

Hayvanlar Necati Zekeriya’nın şiirlerinde hep vardır. Örneğin 1953 yılında yayımlanan “*Silahşör Tavşan*” adlı üçüncü şiir kitabında birçok macera içinde kendini bulan tavşan, başkahramandır. Şairin kurguladığı kahraman tavşanın maceraları ve yiğitliği masalımsı ifadelerle mısralara yansır ve bu şiirler fabl türünü anımsatan içerikleriyle dikkat çeker.

Ünlü şair çocuklara yönelik sayısız şiirinde çocuk dünyasında var olan tüm hayallere ve evrensel konulara değinir. Belirttiğimiz örnekler dışında aile birliği, sevgi, anneye sevgi, barış, cömertlik, çalışkanlık, fedakârlık, çocuğa, doğaya saygı, çocuk sevgisi, okul sevgisi gibi çocuklarla ilgili tüm konular son derece başarılı mısralarla çocukların zengin dünyasına sunulur. Rumeli kültürüne ait tekerlemeler ve türküler de şiirlerine ayrı bir zenginlik ve nostalji katar. Bu örneklerle Türk çocuklarını zengin halk kültürüyle de tanıştırmış olur.

Çeşitli fırsatlarda, 1960’lı yıllar ve daha sonraki zamanlarda Fazıl Hüsni Dağlarca, Aziz Nesin, Oktay Akbal, Yaşar Kemal ve daha niceleri o dönem Yugoslavyası’nda Türk çocuk edebiyatının Türkiye’deki çocuk edebiyatından daha güçlü olduğuna vurgu yapmışlar ve Türkiye’deki çocuk edebiyatının gelişmesinde ivme rolü oynadığını söylemişlerdir. İşte Balkanlarda gurur duyulması bu çalışmaların öncüleri olarak sayılan Necati Zekeriya ve kuşağı ile Balkanlardaki diğer edebiyatçılar tam anlamıyla bir model olmuştur (Beksaç, 2013, s. 1).

Necati Zekeriya sadece çocuklara yönelik şiirler yazmaz, yetişkinlere yönelik şiirleri de vardır. Usta şair 70’li yılların sonunda ve 80’li yıllarda Yugoslavya’nın tüm önemli şairleriyle irtibat kurar ve onların yaratıcılığın etkilenir. Olgun dönemi olarak adlandırdığımız 60’lı yaşlarında yetişkinlere yönelik şiirlerinde sanatının zirvesine ulaştığını söyleyebiliriz.

Necati Zekeriya zengin şiir bilgisini Nesimi, Karacaoğlan, Lorca gibi isimleri şiirlerine yansıtarak ortaya koyar. “*Mutluyum Acı Verirse Duyduklarım*” şiirinde doğanın güzelliklerinden bahsederken bir anda soyut bir boyuta geçerek herkesin kendisini bir türküde bulabileceğini ifade eder ve 14. yüzyıl divan şiirinin Yunus Emresi olarak bilinen Nesimi’den dizeler okuduğunu söyler. Nesimi onun şairidir, Türk’tür:

“Şaşırpı kahrım doğanın güzelliğine

...

O zaman bana bir hal olur

...Beni herkes çok kolay bir türküde bulur

Dizeler söylerim ozanım Nesimi’den.” (Kaya,1992, s. 56)

Ashında Necati Zekeriya’nın olgunluk döneminde yazdığı bu gibi şiirlerinde derinlik çok fazladır. Bu şiirlerde tarih ve Osmanlı mimarisi vardır. “*Üskübe Yeşili Ozanlar Vermiş*” şiirinde Yahya Kemal Beyathı’nın da eğitim gördüğü İdadi Mektebi’nin nice ozanlar yetiştirdiğini ve bunlar arasında şiir ve

gazellerinde 16. yüzyıl Osmanlı aydınlarını, sosyal görüşlerini, duygularını, dost sohbetlerini, aşk maceralarını ve yerel hayatı büyük bir coşku ve içtenlikle dile getiren ünlü Üsküplü şair İshak Çelebi'yi en büyük ozan olarak zikreder:

“Nice ozanlar yetiştirmiş İdadi Mektebi  
En büyüğü derler İshak Çelebi” (Kaya, 1992, s. 60)

Necati Zekeriya doğduğu şehre tutkuyla bağlıdır ve Üsküp'ü anlatırken doğa ve tarihî mekânlardan faydalanır. Bazen bu unsurları destanlaşmış bir ölümü anlatmak için kullanır, tıpkı “*Şimdi Adını Taşır Yaşadığı Evin Sokağı*” şiirinde olduğu gibi. Türklerin çoğunlukta yaşadığı Çayır mahallesini, Yahya Kemal Beyatlı'nın çocukken aralıklarla ikamet ettiği konağın da bulunduğu Serova deresini, 17. yüzyılda yaptırılan ve 1971 yılında yıkılan Zincirli Tekke ve 1463 yılından bu yana Üsküp'te kesintisiz olarak Türkçe vaaz verilen tek cami olma özelliğini taşıyan Murat Paşa Camii'ndeki çeşmeyi destanlaşan bir ölümün yankılandığı mekânlar olarak kullanır. Öldürülen kişi evinden zorla alınmış, on gün sonra öldürülmüş ve cesedi hapishaneden atılmıştır. Şair öldürülen kişinin Türk olduğunu Türk imgeler kullanarak okuyucuya aktarır:

“Şimdi adını taşır yaşadığı evin sokağı  
Tek dille ağladı Çayır mahallesi sakinleri  
Serova deresi kesti suyunu birdenbire  
Zincirli tekkede oynayan çocuklar bıraktı oyunu  
...  
On gün sonra attılar cesedini hapishane penceresinden  
Ve o sabah birdenbire destan oldu dillere  
Murat Paşa camisinde su içerken bazen” (Kaya, 1992, s. 61)

Necati Zekeriya'nın, olgunluk dönemindeki şiirleri; insan, mekân, tarih, mimari, doğa ilişkisini ne denli başarılı anlattığını gösteren en güzel örneklerdir. Çocukluğunun ve ömrünün büyük bir bölümünün geçtiği Üsküp sokakları, camiler, tekkeler, hanlar, sosyal çevresi şiirlerinde geniş yer bulur.

Necati Zekeriya'nın Federico Garcia Lorca'ya hayranlığının ön planda olduğu “*Lorka Soyutlaması*” (1977), Yugoslavya gezisi olarak adlandırabileceğimiz “*Çayhane Şiirleri*” (1989) ve “*Sesler*” dergisinin 194. sayısında yayımlanan, lirik konuları ele aldığı “*Fransız tipi sone*” örnekleri sunduğu “*Beş Sone*” (Karakuş, 2017, s. 114) gibi önemli eserlerinde umutlarını, ölümü, iç dünyasının yansımalarını, yalnızlıklarını, kendine dönüş konularını, sevgiyi, aşkı, güzellikleri, hatıralarını, eskiye özlemi bazen halk edebiyatı unsurlarıyla ve büyük bir ustalıklarla dile getirir. Usta şairin tüm şiirlerinde her alandakiengin bilgisini görmek mümkündür ve çalışmamızda sunduğumuz örnekler zengin yaratıcılığının sadece küçük bir bölümüdür.

Ethem Baymak, Necati Zekeriya'nın şiir dokusuyla ilgili şu ifadeleri kullanır:

“Sos-realizmden başladı. Toplumcu gerçekçiliğe çıkışlar yaptı. Gerçeküstücülükte kimi deneyimleri de yok değildir. Şiirin güncel akımlarını izledi. Özde pek yenilik getirmediyse de, biçimde önemli yenilikler peşine düştü. Sonunda kendine özgü bir şiir dokusunu örmeyi başardı. Duygusalılığı Lorca'dan aldı. Toplumculuğu Nazım'dan yakaladı. Dildeki özlüğü Dağlarca'ya borçludur. Çocuk şiirinin temel taşı Yovan Yovanoviç Zmay attı. Gene de Necati, tüm ileri sürdüğümüz şiir ustalarının etki yağmurundan silkindi. Tümünden oluşan kendine özgü bir sentez yaptı. Bugün, bu şiir Necati'nin şiiridir dedirtir şiire sahip olduk” (2013, s. 257).

Necati Zekeriya'nın şiir kitaplarını şöyle sıralayabiliriz: "Okul Çanı" (çocuk kitabı, Üsküp, 1952), "Silahşör Tavşan" (çocuk kitabı, Üsküp, 1953), "Nerde Olsam" (Üsküp, 1953), "Gelincik" (çocuk kitabı, Üsküp, 1954), "Kırmızı Küpeler" (çocuk kitabı, Üsküp, 1958), "Ninniler" (çocuk kitabı, Üsküp, 1964), "Sevgi" (Üsküp, 1965), "Damlalar" (çocuk kitabı, Üsküp, 1967), "Yeşil Nerde" (çocuk kitabı, Üsküp, 1975), "Lorka Soyutlaması" (Priştine, 1977), "Ağaçlar Dile Gelse" (çocuk kitabı, Priştine, 1985), "Harfler Ne Yer" (çocuk kitabı, Üsküp, 1988), "Çayhane Şiirleri" (Priştine, 1989), "Ablama Sevda Şiirleri" (vefatından sonra yayımlanan çocuk kitabı, 1995).

Usta edebiyatçı öykü alanında da çok başarılı örnekler sunar ve öykülerinin büyük bir çoğunluğu yine çocuklara yöneliktir. "*Necati Zekeriya'nın çocuk edebiyatında hikâyeye yazarı olarak tanınmasında, hikâyelerindeki kurgu, anlatım tekniği, dil ve üslûp kadar bu hikâyelerin ortak kahramanı Orhan'ın da büyük payı vardır. Orhan, Bizim Sokağın Çocuklarının başkahramanıdır*" (Gürel, 2015, s. 26).

Çocuklara yönelik öykülerinde sadece çocukların değil yetişkinlerin de hayran olduğu Orhan'ın maceralarını anlatır. Yazar Orhan tiplemesi üzerinden bir çocuğun nasıl olması gerektiği üzerinde durur. Orhan, davranışları ve kişiliğiyle tüm çocuklar için bir örnektir. Yeri geldiğinde kahraman, yeri geldiğinde özür dileyen, affeden, yeri geldiğinde her çocuk gibi ağlayabilen çok orijinal bir tiplemedir. Sosyaldır Orhan, farklı milliyetlerden arkadaşları vardır, dost canlısıdır, zekidir, gururludur. Orhan her olaydan başarıyla çıkar ve her olaydan ders çıkarır. Bu nedenle öyküler çocuk okuyuculara yönelik ders niteliğinde nasihatlerle doludur.

"Orhan'ı birçok yerde görmek mümkündür, ama en çok sokakta görebiliriz... Sokak, yazarın Orhan'ı yaşattığı önemli bir yerdir... Çocuklar sokakta kavga ederler, bilye oynarlar. Sokağa kar yağar, yağabildiğince kar yağar... Sokakta Orhan'dan başka bir sürü çocuk daha vardır. Erol var, Sevim var, Erhan ve Güner vardır... Sarışın, Yuvarlak, Uzun Boylu, Kürdan ve Şişman diye adlandırdığı Orhan'ın yakın arkadaşları olan çocuklar vardır... Orhan'ın arkadaşları arasında Türk çocukları olduğu kadar diğer halklardan çocuklar da vardır. Kimi Kipti, kimi Arnavut, kimi Boşnak, Kimi Makedon, kimi..." (Gürel, 2015, s. 29-30).

Bu kısa öykülerde iyi ve kötü tiplmeler vardır. İyilerin başında her davranışıyla örnek olan Orhan ve romantik duygularla bağlı olduğu Sevil yer alırken karşı tarafta Fıçı, Çakal ve Kürdan gibi kötü tiplmeler yer alır ve bu tiplmeler üzerinden olumsuz davranışlar eleştirilir.

"Orhan öteki çocuklar gibi kinci değildir. 'Düşmanlarım' dediği kötü arkadaşlarını da başışlamasını bilir. Yazar, davranış ve duyguları hoşça gitmeyen çocuklara güzel isimler vermemiştir. Onları görünüşlerine göre (Şişko, Sırık, Fıçı, Sıska) ya da davranışlarına göre (Çakal) isimlendirir" (Hayber, 2001, s. 176).

Bu öykülerde Orhan aracılığıyla çocuklara ait tüm duygular ve onların dünyası anlatılırken Orhan çocuklar arasında dürüstlüğün, arkadaşlığın, dostluğun ve birçok özelliğin simgesi hâline gelen ölümsüz bir kahramandır.

Necati Zekeriya'nın öykü kitaplarını şöyle sıralayabiliriz: "Bizim Sokağın Çocukları" (çocuk kitabı, Üsküp, 1961), "Eski Sokağın Çocukları" (çocuk kitabı, Üsküp, 1967), "Yeni Sokağın Çocukları" (çocuk kitabı, Üsküp, 1967), "Güzel Nedir, Çirkin Nedir" (çocuk kitabı, Üsküp, 1968), "Bizim Sokağın Romeo ve Julieti" (çocuk kitabı, Priştine, 1987), "Eskiler Alırım Yeniler Satarım" (çocuk kitabı, Priştine, 1985), "Orhan" (çocuk kitabı, öykülerinden seçme, 1988), "Hikâyeler" (çocuk kitabı, öykülerinden seçme, 1997, Ankara).

Edebiyat alanında özellikle çocuk edebiyatı alanında sağladığı katkılar ve eserlerindeki edebî değer göz önünde bulundurularak bu eserlerinden bazıları Sırpçaya, Hırvatçaya, Slovenceye, Arnavutçaya, Almancaya, Urduçaya ve birçok yabancı dile çevrilir. “Bizim Sokağın Çocukları” adlı eseri 1962 yılında Makedonca, 1963 yılında Arnavutça olarak Üsküp’te, 1966 yılında ise Bulgaristan Türkleri için Türkçe olarak Bulgaristan’da yayımlanır.

Necati Zekeriya’yı asıl önemli kılan Yugoslavya ve Türkiye arasında edebî bir misyon üstlenmesi ve bu görevi son derece başarılı bir şekilde yerine getirmesidir. Necati Zekeriya’nın bir diğer önemli katkısı da eski Yugoslavya şairlerini Türk okuyucusuyla tanıştırmasıdır. Koço Ratsin (Kosta Ratsin), Blaje Koneski, Mateya Matevski, Radovan Pavlovski, Vasil Kunoski, Desanka Maksimoviç, Yovan Yovanoviç Zmay, Vasko Popa, Oton Jupaniç, İzzet Sarayliç, Radovan Zlatanoviç, Ziya Dizdareviç, Grigor Vitez, Aleksa Mikiç, Dragan Lukiç gibi eski Yugoslavya edebiyatçılarından yapıtlarını Türkçeye kazandırır. Ayrıca çok sayıda antoloji, okuma-ders kitabı hazırlar ve yine Türkçeye kazandırdığı çevirilerle antolojilere katkı sağlar.

Hazırladığı ve katkı sağladığı antolojilerden örnek vermek gerekirse 1959 yılında “Çiçek” (Antoloji), 1964 yılında “Bir Dalda Bin Çiçek (Antoloji-Yugoslavya Seçme Çocuk Şiirleri), 1971 yılında “On Makedon Ozanı” (Cem Yayınları, İstanbul), 1975 yılında “Çağdaş Yugoslav Hikâyeleri” (Varlık Yayınları, İstanbul), 1978 yılında “Çağdaş Makedon Şiiri Antolojisi” (Koza Yayınları, İstanbul), 1982 yılında “Demet” (Tekin Yayınevi, İstanbul), 1983 yılında “Çağdaş Yugoslav Şiiri Antolojisi” (Cem Yayınevi İstanbul, Tan Yayınevi, Priştine), 1988 yılında “Yugoslav Yazarlarından Çocuk Öyküleri”, Birlik Yayınları, Üsküp, Sevgiyle (Antoloji), Tan Yayınları, Priştine 1988 başlıklı çalışmalar verilebilir.

Nazım Hikmet, Orhan Kemal, Fazıl Hüsnü Dağlarca gibi ünlü edebiyatçılarla ilgili yazdığı değerlendirme ve tanıtım yazıları Üsküp’teki “Birlik” gazetesi ve “Sesler” dergisinde çıkar. Türkiye’de ise “Varlık” başta olmak üzere “Milliyet Sanat”, “Yeditepe” gibi dönemin en önemli dergilerinde yayımlanır.

Necati Zekeriya’nın ayrıca şiir ve sanat üzerine yazdığı denemeleri, edebî eleştirileri, tiyatro oyunları değerlendirmeleri de yaratıcılığındaki çok yönlülüğü ortaya koyar.

Türkiye’de öz Türkçe anlayışıyla bilinen, Cumhuriyet döneminin en önemli dergilerinden biri olan ve varlığını günümüze kadar sürdüren “Varlık” dergisi, 1970’li yıllarda sosyalist düşüncenin önemli dergisi “Türkiye Yazıları”, solcu düşüncenin bir diğer önemli dergisi “Saçak”, düşünce ve sanat dergisi olan “Milliyet Sanat”, toplumsal gerçekçi ekolün ön planda olduğu “Yeditepe” gibi dergilerde de yazı ve şiirleri yayımlanır.

Necati Zekeriya’nın zengin edebî yaratıcılığında işlediği konular dışında dikkat çeken bir diğer özelliği kullandığı dil ve üsluptur. Yaşadığı dönem göz önünde bulundurulduğunda, komünist yönetimin hakîm olduğu diğer ülkelerdeki edebiyatçılardan farklı olarak ana dili Türkçe ile yazması hem çok önemli mesajlar içerir hem de takdire şayandır. Necati Zekeriya yalın, net, mecazlarla zengin bir üslup kullanır. Özellikle çocuklara yönelik eserlerinde eğitici ve ahlaki değerleri güzel, eğlenceli örnekler üzerinden kısa cümlelerle ifade eder. Necati Zekeriya çocuk dünyasını çok iyi bilen bir öğretmen olduğu için onların hayallerini, duygularını, düşünce ve duyarlılıklarını konu edinirken onları hem eğlendirir hem eğitir. Türkçeyi doğru kullanmaya özen gösterir. Türkçe, Necati Zekeriya’nın çocuklara ve halka ulaşmak için kurduğu kutsal bir köprüdür. Çocuklara yönelik şiirleri çocuklarda var olan ritim ve uyum duygusunu besler. Şiirlerinde mısra ve dizeler çoğu zaman kısa, fikirler açıktır. Mısralar cümle düzeninin doğal ve sözcüklerin anlaşılabilir niteliklerini başarılı biçimde yansıtır. Tam ve yarım uyaklardan ve mısra

tekrarlarından kaynaklanan bir anlatım ahengi dikkat çeker. Cümleleri çocuklara aile, doğa, yurt ve ulus sevgisi aşılamanın yanında onların yaşama gücünü ve sevincini geliştirici nitelikler taşır.

Doğa, insan ve cansız varlıklarla ilgi betimlemeleri yalındır. Hayal ve duygular çocukların yaşantılarıyla ilişkilidir. Bu yüzden ünlü şairin şiirleri çocuklar için daima bir huzur ve mutluluk kaynağı olur. Necati Zekeriya'nın kendine özgü ifade tarzı ve üslubu uyumlu, duygusal, anlaşılır, sade ve sanatsal değerler açısından da zengindir. Şairin kullandığı açık, anlaşılır dil aynı zamanda çocukların dil seviyesini geliştiren ve kelime dağarcığını artıran özelliklere de sahiptir. Çocuk edebiyatında şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde ve sözcüklerin büyümesini kavramalarında önemli bir araçtır. Şiir aracılığıyla dilin gücünden yararlanabilen çocuk, yaratıcı düşüncesini de geliştirir. Necati Zekeriya gerek şiirlerinde gerekse öykülerinde tam da böyle bir üslup kullanır.

Onun şiirlerindeki serbest ölçü ve toplumsal konular Nazım Hikmet etkisini akla getirirken, çocuk şiirlerinden bazılarının konusu ise Fazıl Hüsnü Dağlarca ve Yovan Yovanoviç Zmay'ın tarzı ile yoğun bir benzerlik içindedir. Necati Zekeriya'nın hem şiir hem öykülerinde durum, olay ve düşünceler açık ve kısa anlatılır. Usta edebiyatçının yetişkinlere yönelik şiir ve öykülerinde de kullandığı üslubunda gereksiz ifadeler yer yoktur. Bu özgün üslubun dikkat çeken bir diğer özelliği de derin ve lirik bir anlatıma sahip olmasıdır. Necati Zekeriya için Türkçe yazmak bir dava konusudur çünkü dil bu büyük edebiyatçı için bir kimlik meselesidir.

## Sonuç

Necati Zekeriya sadece Makedonya'da değil, tüm Balkanlarda adını tarihe yazdıran çok yönlü ve çok saygın bir sanatçı olarak her zaman şükran ve minnetle anılacak bir değerdir. Edebiyatın birçok alanına değerli eserler kazandıran Necati Zekeriya en çok çocuk edebiyatı alanında yazdığı eserlerle ünlüdür. Çocuklar dışında yetişkinler için yazdığı şiirler ve öykülerinde bireyin günlük hayatından, yorgun ruhundan kesitler sunarken çok sevdiği Üsküp ve genel anlamda Rumeli'den de zengin ve renkli fotoğraflar sunar. Bir çok alanda başarılı çalışmalarıyla bilinen ünlü edebiyatçının edebiyat adına üstlendiği misyon gerek Türkiye gerekse eski Yugoslavya cumhuriyetlerinde çok önemli katkılar sağlamıştır. Makedonya'nın en önemli Türk edebiyatçılarından biri olan Necati Zekeriya için vurgulanması gereken bir diğer konu Türk varlığına sağladığı katkılardır. Bu açıdan Necati Zekeriya Makedonya'da Türk varlığını ifade eden en önemli edebiyatçılardan biridir ve bu varlığın temelinde en önemli unsur sevgidir. Bütün gücünün sevgi olduğunu söyleyen Necati Zekeriya ümidi, onuru ve ölümü de sevgi olarak görür. Bu bağlamda Necati Zekeriya'nın Makedonya'daki Türk edebiyatına katkıları çok fazladır ve edebî yapıtları günümüze kadar güncelliğini kaybetmemiştir.

## Kaynakça

- Baymak, E. (2013). *Türkçem Rumeli'nin Onur Bayrağı, Balkan Türk Şiiri Üzerine İncelemeler*, Kosova-Prizren: Kültür-Edebiyat Kitabevi.
- Beksaç, Z. (2014). Balkanlarda Türk Çocuk Edebiyatı. *Türk Dili Dergisi*, Cilt: CVII ( 756).
- Çelebi, T. (2015). Makedonya Türk Çocuk Edebiyatının İlk Gazetesi: Pioner (İnceleme-Fihrist). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3 (6).
- Gürel, N. R.; Gürel, Z. (2015). *Necati Zekeriya "Orhan"*, Üsküp: Yeni Balkan Yayınevi.
- Hayber, A. (2001). *Makedonya ve Kosova Türklerinin Edebiyatı*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İsen, M.; İsen R.; Kireççi A. E. (2001). *Balkanlarda Türk Çocuk Antolojisi*, Ankara: Grafiker Yayıncılık.



Karakuş, E. (2017). *Sesler Dergisi Etrafında Teşekkül Eden Çağdaş Makedonya ve Kosova Türk Edebiyatı (Şiir-Hikâye)*, Ankara: Bengü Yayınevi.

Kaya, F. (1992). *Yugoslavya'da Çağdaş Türk Şiiri Antolojisi*, İstanbul: Cem Yayınevi.

Kıymaz, M. S. (2020). *Makedonya Türkçe Çocuk Edebiyatına Katkıları Bağlamında Necati Zekeriya (çocuk hikâyeleri çocuk şiirleri ve çocuk edebiyatı antolojileri)*. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (20).

Leontiç, M. (2010). Necati Zekeriya'nın Şiirlerinde Çocuk Sevgisi. *Baltam Dergisi, Yıl VI (14)*.

Muzbeg, İ. (2014). Balkanlarda Türk Çocuk Edebiyatı. *Türk Dili: Dil ve Edebiyat Dergisi, C: CVII (756)*.

Yılmaz, S. (2013). Yaşar Nabi Nayır'ın Gözünden Balkanlar ve Türk Kültürü. 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı, Bedir Üniversitesi, Bildiriler Kitabı*, Tiran/ Arnavutluk.

Zekeriya, N. (2018). *Anne Sevgisi Nedir*, İstanbul: Uçan At Yayınları.

### İnternet Kaynakçaları

Le Robert Dico En Ligne. *Macedoine*. Erişim Tarihi: 14.07.2023,  
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/macedoine>

## 59. Fantastik birer motif olarak mekân ve zaman bağlamında Michael Ende "Momo" ve David Lozano "Zaman Hırsızı" adlı eserlerin incelenmesi

Zerrin YILMAZ<sup>1</sup>

Fatma ALTUN<sup>2</sup>

**APA:** Yılmaz, Z. & Altun, F. (2023). Fantastik birer motif olarak mekân ve zaman bağlamında Michael Ende "Momo" ve David Lozano "Zaman Hırsızı" adlı eserlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1000-1013. DOI: 10.29000/rumelide.1346243.

### Öz

Michael Ende ve David Lozano Çocuk ve Gençlik Edebiyatı alanında önemli çalışmaları olan yazarlardır. Her iki yazar da edebiyat biliminin bir alt dalı olarak kabul edilen Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı alanında önemli eserler vermişlerdir. Fantastik türde yazılan eserlerde yazar belli bir mekan ve zamana bağlı kalmadan, gerçek ve gerçeküstü dünya arasında geçişler kullanarak, karakterleri de mümkün olduğunca farklı okuyucusuna sunmaktadır. Çalışmada öncelikle Fantastik Çocuk ve Gençlik edebiyatı tanımı yapılmış, çalışmanın özünü oluşturan fantastik motifler kısaca açıklanmış, devamında her iki yazarın da karşılaştırmalı çocuk ve gençlik edebiyatı bağlamında zaman ve mekân motiflerini işleyiş biçimleri incelenmiştir. Her iki eserde de zamanın önemine vurgu yapılmış, bu motifle ilgili bir problem durumu ortaya konmuş ve akabinde fantastik bir kurguyla okuyucuya sunulmuştur. Bu eserler fantastik motif içermesi bağlamında ele alınmıştır. Her iki kitapta da farklı fantastik motifler aracılığıyla bir problem durumuna çözüm arama söz konusudur. Eserlerdeki olaylar fantastik kurgular olması sebebiyle gerçek ve gerçeküstü dünya arasında gidiş gelişlerle karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın özünü iki eserdeki fantastik zaman ve mekan motiflerinin nasıl ele alınıp işlendiği ve ana karakterlerin, özellikle zaman kavramıyla ilgili, okuyucuya hangi mesajı iletmek istediği oluşturmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Fantastik motif, Karşılaştırmalı çocuk ve gençlik edebiyatı, zaman, mekan

## An investigation of Michael Ende's "Momo" and David Lozano's "Time Thief" works as fantastic motifs in the context of place and time

### Abstract

Michael Ende and David Lozano are authors who have important studies in the field of Children and Youth Literature. Both authors have produced important works in the field of Fantastic Children's and Youth Literature, which is considered a sub-branch of literary science. In works written in the fantastic genre, the author presents the characters to his readers as different as possible by using transitions between the real and the surreal world, without being tied to a certain place and time. In the study, firstly, the definition of Fantastic Children's and Youth literature was made, the fantastic motifs that constitute the essence of the study were briefly explained, and then the way both authors used time and space motifs in the context of comparative children's and youth literature was examined. In both works, the importance of time was emphasized, a problem situation related to this

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Alman Dili ABD, Alman Dili Eğitimi (Samsun, Türkiye), zerrinyilmaz88@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5071-9086 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346243]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Alman Dili ABD, Alman Dili Eğitimi (Samsun, Türkiye), fatma.altun1@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0818-5447

motif was revealed and then presented to the reader with a fantastic fiction. In both books, there is a search for a solution to a problem situation through different fantastic motifs. Due to the fact that the events in the works are fantastic fictions, they come and go between the real and the surreal world. The essence of this study is how the fantastic time and space motifs in the two works are handled and processed and what message the main characters want to convey to the reader, especially about the concept of time.

**Keywords:** Fantastic children and youth literature, michael ende, david lozano, fantastic motif, comparative children and youth literature

## Giriş

Öyküler ve çocuk kitapları, çocukların küçük yaşlarda okuma yazma bilmeden büyüklerinden dinledikleri, okul çağından itibaren de severek okudukları edebi türlerdendir. Bilindiği gibi hikâyelerde yedi temel yapı unsuru bulunmaktadır. Bunlar; olay örgüsü, yer, kişi, zaman, konu, anlatıcı ve çatışmadır ve her hikâyede hâkim olan belirli bir yapı söz konusudur. Okuyana bütünlük sağlaması açısından belirli yapıların birbiriyle örtüşmesi, belli ahenk unsurlarının mevcudiyeti okuyucuda sürükleyiciliği ve etkileyciliği belirlemektedir. Her yapı elementinin kendine has bir özelliği ve esere kattığı anlam bütünlüğü açısından değeri vardır. Bu itibarla değerlendirildiğinde; zaman ve mekân yapı unsurlarının olay örgüsünün meydana geldiği yer, aksiyonu hayata geçiren figür karakterlerin hareket sahası, yaşam ortamını teşkil etmek ve onların ruhsal durumlarını yansıtan sembolik arka plan (Bedeutungsebene) meydana getirmek suretiyle eserin yapısında ne derece rol oynamış olduğunu kolayca görebilmekteyiz (Çolak, 2015, s.109).

Hikâyede zaman örgüsü; olayların oluş sırası, vakanın gerçekleşme nedeninin alt yapısı ve bir kavram olarak zamanın öğretiminde etkili unsurlardandır. Zamansal olarak kronolojik şekilde, aksiyonun başlangıcından bittiği noktaya kadar işlenen “vaka zamanı” ile olayların okura anlatıcının dilinden sunulduğu “öyküleme zamanı” bulunmaktadır. Eserin ortaya çıktığı dönem, hikâyenin özelliği, zaman kavramının kurgulayış anlayışına göre değişkenlik göstermektedir. “Nesir türünün ilk ortaya çıktığı zamanlarda Newton’un kronolojik zaman anlayışı hâkimken, öykücülüğün gelişmesi ve yeni görüşlerle Einstein’ın “izafiyet teorisi” ne anakronik şekilde yansımaya başlamıştır. Artık zaman düz bir çizgi halinde değil; olayın geçtiği mekâna, hıza ve konuma göre göreceli hale gelmiştir. Kısacası yazar bazı noktalarda geri dönüşler (Rückwärts) yaparak, bazı noktalarda zamanı ileri atlatarak ve en nihayetinde şimdiye dönen bir yapıyla merak uyandırmaya çalışmaktadır” (Narlı, 2002). Zaman örgüsü yer yer özetlenebilmekte bazen de birtakım hadiselerin vuku bulduğu yerler atlanabilmektedir. Zamanın hikâyede işlevi, olayların kurgulanış sırasını vermektir çünkü hiçbir olay zamandan bağımsız değildir. Olayların geçtiği zaman bir gün, bir saat dilimi, mevsim, yıl veya gece-gündüz olabilmektedir.

Bu çalışmada da ele alınan eserler hikâyenin yapı unsurlarından olan olay örgüsünün geçtiği mekân ve zaman çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılarak; yazarların zaman ve mekân unsurlarını nasıl kullandıkları, olay örgüsü içerisindeki bütünlükleri incelenecektir.

## 1. Fantastik çocuk ve gençlik edebiyatı

TDK Türkçe Sözlükte ‘fantastik’ sözcüğü: “18. yüzyıldan başlayarak Fransa’da gelişen edebî bir tür”, “gerçekte var olmayan, hayali” ve “sihirli, büyü, inanılmaz, olağanüstü öğelerin oluşturduğu şey”

olarak tanımlanmıştır (Türkçe Sözlük, 1988). İnsanoğlunun bilinmeyene, olağanüstülüğe, hayallere olan arzusu, fantastiğin varoluş sebebidir (Tunç&Akın, 2020).

Fantastik çocuk ve gençlik edebiyatı okuyucuya hem gerçek dünyayı hem de fantastik bir dünyayı iç içe sunan bir edebi tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tür eserlerde karşılaştığımız kahramanlar, olayları her iki dünyada da yaşayabilmektedirler.

Bu iki dünya bazen tamamen ayrı sunulurken bazen de birlikte karşımıza çıkabilmektedir. Eserlerde sunulan olaylar gerçek hayatta karşımıza çıkarken, içerisinde fantastik motifleri ve figürleri barındırmaları, diğer edebi türlerden ayrılmasına sebep olmaktadır. Eserlerde ortaya çıkan fantastik motifler başkahramanlara eşlik eder ve kahramana fantastik bir dünyanın kapılarını aralar. Patzelt'e göre de fantastik tür sınırların aşılmasıdır. Gerçek dünya ile fantastik dünya arasında ileri geri geçişler mevcuttur. Bu yüzden de düş ile gerçek arasındaki sınır aşılmış olur (akt. Altun, 2018, s. 27).

Fantastik çocuk ve gençlik edebiyatında karşımıza çıkan eserlerin, çocukların sınır tanımayan hayal güçleri dikkate alındığında, çocukların ilgisini daha çok çektiğini ve okuyucuyla iletişimi daha iyi kurduğunu söylemek mümkündür. Binder, bu türün her türde oynama sevinci ile de çocuklara hitap ettiğini ve oyuna yönelttiğini ifade etmektedir (akt. Altun, 2018, s. 27). Bu eserlerde çocuklar gerçek hayatta onları rahatsız eden ve yüzleşmekten korktukları sorunlarla fantastik bir dünyada karşılaşmakta ve macera tadında bir kurgu ile eğlenerek bu sorunlarla yüzleşmektedirler. Bu olaylar dizisinde cansız varlıklar veya hayvanlar konuşabilmekte ve ana karakterlere arkadaşlık edebilmektedirler. Tüm bu unsurlar göz önüne alındığında fantastik çocuk ve gençlik edebiyatının çocukların dünyasında yadsınamaz bir yerinin olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

## 2. Karşılaştırmalı edebiyat bilimi kavramı

Karşılaştırmalı edebiyat, birbirinden ayrı özellikleri olan dil ve kültürlerin edebî metinleri arasındaki ortak, benzer ve farklı yönleri inceleyen, bunları felsefe, tarih, iktisat, sosyoloji, psikoloji, sinema gibi alanların ışığında, daha geniş ve yeni bir bakış açısıyla değerlendiren bir edebiyat dalıdır (Donbay, 2013, s. 4922).

Aytaç karşılaştırmalı edebiyat bilimini şu şekilde tanımlar: "Karşılaştırmalı edebiyat bilimi bir bilim dalıdır ve konusu, malzemesi edebiyat ürünleridir. Karşılaştırma, adı üstünde en az iki ürünü gerektirir. Karşılaştırma, ulusal edebiyatın kendi eserleri üzerine olabildiği gibi farklı ulusların edebiyatları arasında da yapılabilir. Keza eş zamanlı ürünlerle farklı zamanlı ürünler de karşılaştırılabilir." (Aytaç, 2021).

Her iki tanımdan da anlaşılacağı üzere karşılaştırmalı edebiyat küreselleşmenin bir getirisi olarak iki kültür arasında köprü oluşturacağı gibi, okuyucuya yeni çalışma alanları ve materyaller de sunmaktadır. Farklı kültürden incelenen metinler bir yandan kendi kültürümüze ait metinlerde olan eksiklikleri veya üstünlükleri görmemize olanak sağlarken, diğer yandan küreselleşen dünyamızda kendi edebi ürünlerimizi de farklı kültürlere tanıtmaya, dünyaya açma fırsatı sunar. Çok yönlü bakış açısıyla farklı açılardan karşılaştırılan edebî metinler sayesinde bazen de kendimizi keşfedebilmemizi sağlayan karşılaştırmalı edebiyatın daha fazla kazanımı destekleyeceği yadsınamazdır.

Başlangıcı, Almanca'da Goethe'nin bütün edebiyatların birleşeceği bir zamanı ifade etmek üzere kullandığı "Dünya Edebiyatı" (Weltliteratur) kavramına kadar gitmekle birlikte, karşılaştırma düşüncesi ve yöntemi, Avrupa'da ilk kez François Raynouard'ın 1821 yılında yayımladığı Latin Avrupa Dillerinin

Karşılaştırmalı Grameri (La Grammaire Comparée des Langues de l’Europe Latine) adlı eserinde dil sınıflamaları için kullanılmıştır (Donbay, 2013, s. 492).

İki farklı kültür ve medeniyet anlayışını karşılaştırma düşüncesiyle yapılan çalışmaların Cumhuriyet yıllarında da sürdüğü; daha akademik bir bakışla yapılan araştırmalar ile Türk karşılaştırmacılığının temellerinin atıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Fuat Köprülü, Halide Edip Adivar, Ahmet Hamdi Tanpınar, Yusuf Şerif Kılıçel, Kamuran Birand... İlk akla gelen isimlerdir (Donbay, 2013, s. 494).

### 3. Çalışmada ele alınan eserler ve yazarları hakkında

Çalışmanın bu kısmında eserleri incelenen Michael Ende ve David Lozano hakkında kısa bilgilere yer verilmiştir. İlk olarak “Momo” adlı eserin yazarı Michael Ende ardından da “Zaman Hırsızı” adlı eserin yazarı olan David Lozano tanıtılmıştır. Çalışmanın devamında adı geçen her iki eserin kısa özetleri yer almaktadır.

“Momo” adlı eserin yazarı olan Michael Ende 12 Kasım 1929’da bir ressam ve fizyoterapist çiftin tek çocuğu olarak Almanya’da Garmisch-Partenkirchen’de dünyaya gelmiştir. Altı yaşındayken ailesiyle birlikte taşındığı Münih’in kuzeyindeki Schwabing ilçesi, edebi ve sanatsal yönden zengin bir ortam sunması sebebiyle yazarın daha sonraki dönemlerde yazılarını olumlu yönde etkilemiştir.

1945’te on altı yaşında askere çağırılan Ende eğitimini sürdürdüğü Waldorf okulundan ayrılmak zorunda kalmış ve savaştan sonra 1948-1950 yılları arasında bir drama okuluna girerek burada aktörlük yapmış, skeçler ve kısa oyunlar yazmış aynı zamanda Münih Halk Tiyatrosu’nda yönetmenlik yapmış ve Bavyalı bir yapımcı için film eleştirmenliği görevini üstlenmiştir.

En çok ses getiren kitabı “Die unendliche Geschichte (Bitmeyen Öykü)” olan Ende’nin yazın hayatı, 1950’lerde kabare senaryoları yazarak başlamıştır. Roman 30’dan fazla dile çevrilmiş ve uluslararası alanda çok satanlar listesine girmiştir.

Ende 20. Yüzyılın en popüler yazarlarından biri olarak görülmektedir. “Jim Düğme ve Lokomotifçi Lukas” adlı eseri yazarın çocuklar için yazdığı kitaplar arasında ilk büyük başarısı olarak sayılmaktadır. Çoğunlukla çocuk kitaplarındaki başarılarından söz edilse de yetişkinler için de çeşitli kitaplar kaleme almıştır. Öykülerinde fantezi dünyasıyla gerçek dünyayı iç içe sunan Ende, birçok ödülün sahibi olmuş ve çokça övgü almıştır.

Kaleme aldığı fantezi türündeki birçok öykü ile dünya üzerindeki milyonlarca okuyucuyu büyüleyen Michael Ende, konulan mide kanseri teşhisi sonucu 64 yaşında Filderstadt’ta yaşamını yitirmiştir (michaelende.de, 2023).

“Zaman Hırsızı” adlı eserin yazarı olan David Lozano Garbala çocukluğunda fantezi ve korku filmlerine ilgi duymuş ve erken yaşta öyküler yazmaya ve anlatmaya başlamıştır. Hukuk ve İspanyol filolojisi okumuş ve ardından Zaragoza’da avukat olarak çalışmıştır. Miguel Hernández Elche Üniversitesi’nde İletişim alanında yüksek lisans yapan Lozano, memleketindeki Colegio Santa María del Pilar’da da lise öğretmenliği yapmıştır.

Çeşitli kısa filmlerde oyuncu olarak yer alan Lozano, iki yıl boyunca Zaragoza TV televizyon kanalı için Depredadores (“Şantajcılar”) programını yönetmiş ve aynı zamanda sunuculuğunu yapmış; ardından tanınmış En pocas palabras (“Birkaç kelimeyle”) programıyla ilgilenmiştir.

Lozano Garbala ilk kitabını 1998 yılında yayınlamıştır. Donde surgan los sombres ("Gölgelerin Yükseldiği Yer") adlı romanıyla 2006 yılında Prens Felipe'den gençlik edebiyatı dalında 28. Premio Gran Angular ödülünü almıştır. Almanca ve İtalyancaya da çevrilen La Puerta Oscura üçlemesi çok satanlar listesine giren Lozano; belgeseller, televizyon programları ve reklamlar için senaryo yazarlığı yapmaktadır (davidlozano.net, 2023).

Michael Ende'nin kaleme aldığı "Momo" adlı eser üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım kendi içerisinde beş alt bölümden; ikinci kısım yedi alt bölümden, üçüncü kısım ise dokuz alt bölümden oluşmaktadır. Kitap toplam 21 bölüm içermektedir. Her bir kısım birer başlıkla okuyucuya sunulmuştur. Birinci kısım "Momo ve Arkadaşları", ikinci kısım "Duman Adamlar", üçüncü kısım da "Saat-Çiçekleri" başlığıyla verilmiştir. Momo, büyük bir kentin amfiteyatrosunun yıkık bir odasında yaşayan sekiz yaşında bir kız çocuğudur. Yanına gelen birkaç kişi Momo için kalacak bir yer bulabileceklerini ya da kendileriyle kalabileceklerini söylese de Momo bunu kabul etmez. Çok geçmeden çevresindeki herkes Momo'yu çok sever ve artık Momo'suz yaşayamaz hale gelirler, zira Momo onlar için çok iyi bir dinleyici ve bulunmaz bir oyun arkadaşıdır. Momo çevresine neşe saçarken birçok sorunun da çözümü için danışılan biri olmuştur. Onun en yakın arkadaşları geçimini çöpçülükten sağlayan Beppo, turist rehberliği yapan Gigi ve çocuklardır. Momo ve arkadaşları çok güzel vakit geçirirlerken bu esnada şehre yayılan duman adamları fark edemezler. Gigi, buldukları bölgeye gelen turistlere hikâyeler uydurup anlatmaya; bir gün zengin ve ünlü olmanın hayalini kurmaktadır. Momo geldikten sonra daha güzel hikâyeler anlatmaya başlayan Gigi, artık Momo'dan ayrılamaz hale gelmiştir. Momo ve arkadaşları günlerini böyle her şeyi normal seyrimiş gibi yaşarlarken yaşadıkları şehre gelen duman adamları fark edemezler. Öyle ki bu duman adamlar insanların zamanlarını çalmaya çalışmakta ve bunun için de bir "Zaman Tasarrufu" şirketi kurarak işe koyulmaktadırlar. Duman adamlar insanları çok kısıtlı zamanlarda fazla iş yapmaya zorlayarak arta kalan zamanın kendilerine kalmasını sağlarlar. İnsanlar böylece işlerini sevmeyerek ve istemeyerek yapmaktadırlar, kimseler de bu duruma karşı koymamakta ve tepki göstermemektedir. İnsanlar zamandan ne kadar çok tasarruf ederse duman adamların vakitleri o kadar çoğalmaktadır.

Artık arkadaşları Momo'nun yanına da gelmemektedirler, hatta çocukların aileleri bile çocuklarının Momo'nun yanına gitmesini istemezler. Bu durumu Gigi ve Beppo ile paylaşan Momo'ya arkadaşları durumun farkında olduğunu söylerler. Momo bir gün kaldığı yerin merdivenlerinde kendi boyunda bir oyuncak bebek görünce şaşkına döner. Biraz zaman sonra karşısında; başında gri şapka, ağzında gri bir sigara olan bir duman adam görür. Duman adam Momo'ya onu oyalayabileceğini düşündüğü birçok oyuncak getirerek ve çocukları oyalamaması, zamanlarını almaması konusunda onu ikna etmeye çalışmaktadır. Ne var ki diğer insanları etkileyebilen duman adam Momo'yu aynı şekilde etkisi altına alamadığına şaşırılmaktadır. Momo'ya: "Açık konuşmalıyım ki, senin gibi birine rastlamadım şimdiye kadar. Pek çok insan tanıdım. Senin gibiler çoğunlukta olsaydı, bizim şirketi kapatmamız gerekirdi. Kendimiz de hiç olup giderdik, var olamazdık." (Ende, 2004) der ve homurdanmaya devam eder. Momo onun gerçek sesini duymuştur. Bu durumdan oldukça tedirgin olan duman adam kimsenin onları bilmemesi gerektiğini, ancak bu şekilde işlerini yürütebileceklerini ağzından kaçırır ve Momo'ya söylediklerini unutmaması gerektiğini de söyler ve hızlıca oradan uzaklaşır. Bu yaşadığı olaydan sonra olduğu yerde bir süre şaşkın bir şekilde kalan Momo, bunu Gigi ve Beppo ile paylaşır. Daha sonra arkadaşlarına da haber veren Momo herkesi toparlar ve duman adamlara karşı bir yürüyüş organize eder. Yürüyüşlerine Gigi'nin bestesi olan bir marş eşlik eder. Bu esnada çocukların zamanın önemiyle ilgili yaptıkları bu yürüyüşten yetişkinlerin haberleri olmaz. Duman Adamlar da düzenlenen bu toplantıdan oldukça rahatsız olmuşlardır.

Momo’ya gerçekleri ağzından kaçırarak duman adam da cezalandırılır ve ona verilen zamanlar ondan geri alınır. Zamanı alan adam da şeffaflaşır ve yok olur. Buna bir çözüm arayan duman adamlar Momo’yu yakalama kararı alırlar, Beppo da duman adamların bu planlarına şahit olur.

Bir gün harabenin merdivenlerinde oturan Momo, üzerinde “Beni izle” yazısı beliren bir kaplumbağa görür ve onu takip etmeye başlar. Durumu haber vermek için gelen Beppo ve Momo’yu almak için gelen duman adamlar onu harabede bulamazlar. Beppo duman adamların Momo’ya zarar verdiğini düşünür ve Gigi’ye haber verir. Bu esnada Kassiopeia adlı kaplumbağa ve Momo Hiçbir Zaman Sokağı’ndan geçip Hora Usta’nın evine gelirler. Duman adamlar Momo’yu ne kadar arasalar da bulamazlar, zira kaplumbağa yarım saat sonra olacakları görebilmekte ve bu nedenle de onlara yakalanmamaktadır. Artık Momo Hora Usta’nın “Hiçbir Yerde Evi”ndedir. Usta burada Momo’ya zamanın gücünü gösterir. Momo uyumaya başlar ve odadaki düşmanlar da onu yalnız bırakmaya karar veriler. Gigi’nin hayallerindeki gibi zengin ve ünlü bir hikâye anlatıcısı olmasını sağlayarak onu iyiliklerden uzaklaştırırlar.

Bu sırada çocuklar da zamandan tasarruf etmezler ve bu sebepten dolayı duman adamlar onları çocuk depolarına kapatırlar. Duman adamların Momo’nun geri gelmesi için şartı, Beppo’nun yüz bin saatlik zaman biriktirmesidir. O da Momo’yu geri getirmek için gece gündüz durmadan çalışır. Momo bir yıl sonra uyanıp kaplumbağa eşliğinde harabeye geldiğinde artık orada kimse yoktur, yalnızdır. Momo Nino’dan arkadaşlarıyla ilgili bilgi alır ve onları tekrar harabeye gelmeye, oyun oynamaya ikna etmek için tek tek ziyaret eder ama kimseyi ikna edemez. Duman adamlar da Hora Usta’yı öğrenmiş, kaplumbağayı takip ederek eve ulaşmışlardır fakat eve girememektedirler çünkü eve girdiklerinde yok olmaktadır.

Bunun üzerine Hora Usta Momo’ya bir anlaşma teklif eder ve zamanı dondurur. İnsanların zamanını kurtarmak için bir saatleri vardır. Momo’ya bir saat çiçeği verir. Momo ve kaplumbağa duman adamların deposuna giderler, içerde donmuş çalışanlar vardır. Duman adamlar da bu arada sigarayı kullanarak yok olmamaya çalışmaktadırlar ama sonunda altı kişi kalırlar. Momo nihayet duman adamlara görünmeden masanın altına gizlenmiştir, duman adamları yener, depoyu açar ve bütün zaman çiçeklerini bırakır. Artık herkes eskisi gibi mutludur, çiçekler yeniden açar, çocuklar yeniden gülüp oynamaya başlar. Kassiopeia Hora Usta’nın yanına döner ve ona yorgun olduğunu söyler. Hora usta ona uyumasını söyler ve uyuduğunda Kassiopeia’nın sırtında sadece kitabı okuyanların görebileceği “SON” yazısı belirir.

David Lozano’nun kaleme aldığı “Zaman Hırsızı” adlı eseri: “...Ve Doğum Günümü Kaybettim”, “Hayatım Bir, Dram”, “10 Yaşında Sıkışıp Kalmak”, “Yasaklı Şeyler Dükkânı”, “Nostalji ve Diğer Sendromlar”, “Zaman Emici”, “Doğum Günü Olmayan Çocuk Yağmurdan Korkmuyor”, “Güzel Anlar Avı”, “Kakalı Dakikalar ve Diğer Tehlikeler”, “Şimdi De Bir İspiyoncu Oldum”, “Bu Oynadığım Bir Oyun Değil”, “Pasta, Mumlar ve Kusmuk Yağmuru”, “Evin İçindeki Şüphe”, “Martin Saldırıyor”, “Bir Hırsız Da Soyulur Mu?”, “Kirli Kumun Tadı”, “Gol ve Kızgın Kel”, “Ayna Kırıntıları Yağmuru”, “Beklenmedik Ziyaret”, “Son Kullanma Tarihi Geçmiş Kahkahalar”, “Sebzelerin Mutluluğu”, “Zamanın Ağırlığı”, “Üzgün Çocuk”, “Yirmi Dakika Kala”, “Dönüş Yok”, “Laura’nın Tedirgin Edici Yokluğu”, “Yasaklı Mendil ve Büyük Keops Piramidi”, “Ağlayan Ev”, “Vinicius’un Yeni Dükkânı ve Bulaşıcı Kahkahalar” ve “Doğum Günümüz Kutlu Olsun!” başlıklarıyla okuyucuya sunulmuştur.

Günlerden bir gün yetkililer takvimden bir günü silmeye karar verirler. Bu tarih 6 Ekim’dir. Edu’nun doğum günü. Edu hep 10 yaşında kalacağını düşünür ve bu duruma çok kızmıştır, ne yapacağını bilemez

ama durumu kabullenmek de istemez. Okulda, evde, arkadaşları arasında bu konuya iyice canı sıkılan Edu bir gün "Yasaklı Şeyler Dükkanı"na gider ve biraz düşündükten sonra içeri girmeye karar verir. Dükkânda bekleyen Vinicius adındaki adama doğum gününün takvimden silindiğini ve bu duruma ne kadar üzüldüğünü anlatır. Vinicius bu durumu önemsemiyor gibi görünür fakat Edu'ya ilk olarak son 6 Ekim tarihli ajandayı hediye eder ve yaş almanın onun için gerçekten önemli olup olmadığını sorar. Edu da bir yetişkin olmak istediğini, yaş almak istediğini, sıksa bedeninden sıyrılmak istediğini belirtir ve Vinicius bu yakınmalarından sonra ona yardım edebileceğini fakat bir bedel ödemesi gerektiğini söyleyip hazır olup olmadığını sorar. Evet, yanıtını veren Edu Vinicius ile birlikte Yasaklı Şeyler Dükkanı'nın deposuna iner. Vinicius depodan bir "Zaman Emici" çıkarır ve Edu'ya bu cihaz sayesinde tam 1440 dakika biriktirebileceğini, bu şekilde de takvimden çıkarılan doğum gününü geri alabileceğini anlatır. Kafası karışan, Edu ikna olmayı reddeder Fakat Vinicius cihazı çalıştırıp nasıl kullanması gerektiğini anlatınca gerçekten dakikaların biriktiğini gören Edu artık ikna olmuştur.

Cihazı alıp evine gitmek üzere olan Edu'ya nasıl zaman çalması gerektiğiyle ilgili bazı ipuçları veren Vinicius, ilk olarak 5 Ekim'e yetiştirmesi için her gün kaç dakika zaman biriktirmesi gerektiğinin hesabını yapmıştır. Bu hesaba göre Edu'nun her gün en az dört dakika biriktirmesi gerekmektedir. Her gün için dört dakikayı kolayca biriktirebileceğini düşünen Edu'ya, Vinicius güzel anlardan çalması gerektiğini, kötü anlardan çalarsa doğum gününün kötü geçeceğini söyler. Bunu yapmak için tam bir yılının olduğunu ve çok dikkatli olması gerektiğini belirtir. Ayrıca cihazı herhangi biri görürse yetkililerin cihaza el koyacağı ve onu hapse atacağı konusunda Edu'yu uyarır.

Artık Edu her mutlu olaydan dakikalar toplamaya çalışmaktadır, fakat bu esnada zaman emicinin de yan etkileri görülmektedir. Sınıfta çaldığı mutlu anlarda arkadaşlarının martı sesleri çıkararak koşmaya başlaması, hastaneden çaldığı mutlu anlarda anne ve babasının bir anda koşmaya başlaması gibi tuhaf olaylar cereyan etmektedir.

Doğum günü için dakikaları toplamaya odaklanan ve en yakın arkadaşı Laura dâhil bütün arkadaşlarından, oyunlarından uzaklaşan Edu artık iyice yalnız ve mutsuz hissetmeye başlamıştır. Okuldaki arkadaşlarıyla iyice arası açılan Edu aile içinde de iletişim problemleri yaşamaya başlamıştır. Artık ne kuzenleriyle ne kardeşiyle ne de anne babasıyla konuşmaktadır. Bir gün bu Edu hiç yanından ayırmadığı, içinde zaman emici cihazını sakladığı çantasını okulda unuttur ve kafasında yakalanacağına ve ifşa olacağına, tutuklanacağına dair türlü senaryolar kurar. Artık kendisini gazete manşetlerinde "Seri Zaman Hırsızı" olarak göreceğini düşünmektedir.

Üç ayını dolduran Edu artık yorgun, mutsuz, uykusuz, oyun oynamayan, kitap okumayan, sosyal, sağlık sorunu yaşadığı düşünülen hatta bu yüzden vitamin ilacı kullanmaya başlayan biri haline dönüşür.

250. günü kutlamak için Vinicius'u ziyaret eden Edu, bu durumdan yorulduğunu onunla paylaşır. Biriktirmesi gereken 90 dakikası vardır fakat etrafındaki herkes de giderek mutsuzlaştığı için çareyi sebzelemlerin mutluluğunu çalmakta bulur.

356 gün boyunca bütün vaktini mutlu zamanları çalmaya ayıran Edu, en yakın arkadaşı olan Laura'yı artık çok özlemiştir ve onunla konuşmak için her yerde onu aramaktadır. Birkaç gün üst üste arkadaşlarına okulda Laura'yı soran Edu, en yakın arkadaşının ölümcül bir hastalığa yakalandığını, sadece bir gün vaktinin kaldığını eğer ilaç yetişemezse öleceğini öğrenir.



Hiç vakit kaybetmeden koşarak Yasaklı Şeyler Dükkanın’dan çıkan Edu, Laura’nın evine gider, kapıyı yabancı biri açar ve Laura hasta olduğu için onu içeri almak istemez. Fakat o, cılız bedeni ile sıvışarak ve koşarak Laura’nın odasına çıkar, ailesinden de ilacın gelmesi için yalnızca bir güne ihtiyacı olduğunu öğrenir. Artık doğum gününün arkadaşından önemli olmadığını düşünen Edu, zaman emiciyi Laura’yı iyileştirmek için çalıştırır ve gözünü dahi açamayan Laura kendini daha iyi hissederek Edu’ya ve ailesine sarılır. Öte yandan ilaçlar yoldadır, Laura yaşayacaktır.

Zaman Emiciyi polise teslim etmek zorunda kalan Edu hapis cezası almamıştır ama mecburen cihazı nereden aldığını söylemek zorunda kalmıştır. Yasaklı Şeyler Dükkânı’na giden polis “Taşındık” yazısıyla karşılaşır. Vinicius dükkân camına Edu için bir not bırakıp oradan uzaklaşmıştır. Laura’nın hayatını kurtarmasından sonra Edu, okulda ve arkadaş çevresinde artık çok sevilen birisi haline gelmiştir.

7 Ekim günü Laura’yı görmeye gittiğinde Laura Edu’ya en büyük sürprizi yapmış ve 6 Ekim’in artık amcası tarafından takvimlere yeniden eklendiğini, çünkü bütün bu olanlardan sonra her bir dakikanın ne kadar önemli olduğunu fark ettiğini söylemiştir. Kendisinin artık yeni doğum gününün 6 Ekim olduğunu söyleyerek, bugünü “Dostların Doğum Günü” ilan etmiştir.

#### 4. Eserlerin zaman ve mekân bağlamında karşılaştırılması

Fantastik eserde mekân unsuru incelenirken klasik tasnif metotlarının dışına çıkılabilir. Bu durum fantastik roman türünde mekânın gerçekliğinin yanında gerçeküstülüğünün sınırı olmamasından kaynaklanır. Yani fantastik eserlerdeki her mekân, kendi özelliklerine bağlı olarak incelenebilir potansiyeline sahiptir (Evis, 2014, s. 27).

Her iki eserde de mekânlar yer yer fantastik yer yer gerçekçi olarak okuyucuya sunulmaktadır.

“Momo” adlı eserde ilk olarak olayların başlangıcı kabul edilen bir amfiteatro kalıntısı karşımıza çıkar. Burası yalnızca yakın çevrede yaşayanların bildiği ya da, ara sıra yolunu şaşırın turistlerin uğradığı bir yerdir.

“Bu büyük kentin kıyısında, çok fazla tarlanın olduğu, evlerin ve kulübelerin giderek yoksullaştığı yerde, küçük bir çam ormanına gizlenmiş bir amfiteatro kalıntısı vardı.” (Ende, 2004)

Eserde Gigi’nin gelen turistlere uydurduğu hikâyesinde geçen bir fantastik mekân dikkat çekmektedir. Gigi, nerede olduğu bilinmeyen, bir prens tarafından yaratılan ne dününde ne de bugünde olan bir ülkeden bahsetmektedir.

“...bu Prens’in adı Girolamo’ymuş ve kendi yarattığı bir ülkede yaşıyormuş. Ülkesinin nerede olduğuna gelince: ne dününde ne bugündeymiş bu ülke.”

Eserde geçen gerçek mekânlar hayatın günlük akışından örneklerle okuyucuya aktarılmaktadır.

\* Bay Fusi’nin berber dükkânı.

\* Duvarcı ustası Nicola’nın evi.

\* Meyhaneci Nino ile karısının evi.

\* Bir inşaat şantiyesi (Duman adamların deposu) (Ende, 2004, s. 67-286)

Gerçek mekânlardan verilen örnekler temel alındığında, bu mekânların Momo'nun gerçek arkadaşlıklarından oluşan dünyanın ürünleri olduğu dikkat çekmektedir. Momo'ya açılan fantastik dünyanın kapıları ona fantastik mekânlar sunmaktadır. Fantastik mekân örneklerine baktığımızda, karşımıza aşağıdaki örnekler çıkmaktadır:

\* Hiçbir Zaman Sokağı

\* Hiçbir Yerde Evi.

Bu iki mekân Hora Usta'nın yaşadığı sokak ve evin adıdır.

\* Saat Ormanı (Ende, 2004, s.148-265)

Eserde Gigi'nin hikâyelerinde geçen kurgu mekânlar dışında, üç adet fantastik mekân bulunmaktadır. Bunlardan ikisi; Hora Usta'nın yaşadığı "Hiçbir Zaman Sokağı" ve "Hiçbir Yerde Evi"dir. Bu ev, Momo'nun duman adamların onu yakalamaya çalıştığı esnada Kassiopeia'nın yardımıyla geldiği ve Hora'nın onu uyuttuğu evdir. Duman adamlar eğer eve girmeye çalışırlarsa yok olmaktadır zira evin etrafında zaman emici devreye girmekte ve zaman tersine çalışmaktadır.

Üçüncü fantastik mekân olan ve "Saat Ormanı" olarak karşımıza çıkan yer ise yine Hora Usta'nın Momo'nun elinden tutup götürdüğü evinin yakınındaki bir mekândır.

David Lozano'nun eseri olan "Zaman Hırsızı"na baktığımızda karşımıza çıkan mekânların çoğu gerçek dünyadan okuyucuya sunulmaktadır. Edu'nun vaktini en çok geçirdiği odası, evin salonu, okulu, sınıfı, alışveriş merkezi, Laura'nın Evi, Fran'in evi, hastane... Gibi hayatın olağan akışına uygun gerçekçi mekânlar bulunmaktadır.

Eserde fantastik olarak kabul edilebilecek tek bir mekân vardır, o da "Yasaklı Şeyler Dükkânı" dır (Lozano, 2021). Bu dükkân, aslında orada yaşayan herkesin görebildiği, olağan kabul edilebilecek yapıda bir mekândır. Burayı fantastik yapan özelliği; adı, içeride "satılmayan" eşyalar oluşu ve hiç kimsenin orayı ziyaret dahi etmeye cesaret edemeyişi olarak görülmektedir. Bu dükkâna ana kahraman mecbur kaldığı için son çare olarak, korkarak ve gizli bir şekilde gitmekte ve dükkânı şu şekilde tasvir etmektedir:

*"Dediğim gibi, Yasaklı Şeyler Dükkânı oldukça gizemli bir yer. Camdan köşesiyle, içinin loşluğuyla, kuytu köşesinde bekleyen satıcısıyla... Evet, biraz huzursuz edici bir yer."* (Lozano, 2021, s.29)

Bir diğer unsur olan *zaman*, fantastik özellikler taşıyan eserlerde çoğunlukla kendi içerisinde ileri sıçrayış ve geri dönüşlerle kullanılmaktadır. Ancak bu geçişler, belirli bir gerçeklikte ve mantıksal uğraşla anlamlandırılacak tarzda değildir (Evis, 2014, s.18).

Örneğin; eserin ana kahramanı içinde bulunduğu zamanda olayları yaşayabileceği gibi, o günden bin yıl sonrasına ya da öncesine de geçişler yapabilmektedir. Zaman, kronolojiye bağlı kalmadan, kurgusal bir şekilde de ilerleyebilmekte ve eserde başkahramanın bir zaman yolculuğu söz konusu olabilmektedir. Bu zaman yolculuğu sonucunda karakter büyüyebilmekte ya da küçülebilmektedir.

“Momo” adlı eserde zaman kavramıyla ilgili vurgulanan şey, zamanın ne kadar kıymetli olduğudur. Bu ilk olarak eserde şu şekilde okuyucuya sunulmaktadır.

“*Günlük yaşamın içinde çok büyük bir sır vardır. Herkesin bunda bir payı bulunur ve herkes onu bilir, ama pek az kimse bu konuya kafa yorar. Çoğu kimse onu olduğu gibi benimser ve ona asla şaşırmaz. Bu büyük sır zamandır.*” (Ende, 2004, s. 65)

Eserde fantastik unsur olarak zamanı çalan duman adamlar karşımıza çıkar, duman adamlar “*Zaman Tasarrufu Şirketi*” kurduklarını söyleyip insanları zamandan tasarruf etmeleri gerektiği konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bunu da sevdikleri ile geçirdikleri vakitlerden çalarak, sevdikleri işleri yapmayarak, daha az çalışarak yapmaları gerektiğini söylerler ve böylece daha uzun yaşayacaklarına ikna etmeye çalışırlar. Bu ikna sırasında insanlara çeşitli hesaplama tabloları sunarlar (Ende, 2004, s. 68-73).

Ayrıca duman adamlar, her gün çeşitli iletişim araçlarında zamandan tasarruf etmeye yarayacak eşyaların tanıtımını yapmakta; insanlara gerçek özgürlük vaat ettiklerine dair propagandalar içeren mesajları evlerin duvarlarında sergilemektedirler. Bu mesajlardan bazıları;

“*ZAMAN TASSARRUFU HER ZAMAN İŞE YARAR!*”

“*GELECEK, ZAMAN TASARRUFUNA BAĞLIDIR!*”

“*YAŞAMINI UZAT, ZAMANDAN TASARRUF ET!*” (Ende, 2004, s.80)

Duman adamların zamanı çaldığını anlayan Momo’nun organize ettiği yürüyüşte hazırlanan pankart ve flamalarda zaman kavramıyla ilgili aşağıdaki cümleler dikkat çekmektedir.

“*Zaman Tasarrufu Ama Kimin İçin?*”

“*Neden Hiç Zamanımız Yok?*”

“*Dikkat! Çok Önemli! Zamanımız Nerede? Bu büyük bir sır biz size söyleyecez.*”

“*Çocuklarınız Haykırıyor. Zamanınız Çalınıyor.*” (Ende, 2004, s.123)

Michael Ende’nin eserinde zaman kavramı ile ilgili fantastik unsurlar, Hora Usta ve Momo’nun karşılaşmasıyla karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak Hora Usta’nın evine giden Momo, Hora Usta’nın üzerinde ne bir sayı ne de bir göstergesi olan saatini görür ve hayrete düşer. Yalnızca ters yöne dönen iki küçük helezon vardır ve ara sıra minik bir parıltı görülür. Hora Usta saati Momo’ya şu cümlelerle açıklar:

“*Bu yıldız zamanını gösteren bir saattir. Ender olarak rastlanan yıldız zamanını gösterir. İşte şimdi böyle bir zaman başladı.*” (Ende, 2004, s.164)

Burada ilk kez “Yıldız Zamanı” kavramı karşımıza çıkar ve Momo için de bilinmeyen bir zaman dilimidir.

Fantastik zaman dilimleri içerisinde ileri geri geçişlerin karşımıza çıkışı da yine Hora Usta ile olmaktadır. Hora Usta parmağını şaklatarak kılık değiştirmektedir.

“*... Belki hiç kimsenin görmediği, yüzyıl öncesinin modasına uygun bir kılığa girmişti.*” (Ende, 2004, s.165)

Karşımıza çıkan bir diğer fantastik kavram “*Zaman Emici*”dir. “*Hiçbir Yerde Evi*”nin çevresinde zamanın tersine çalışmasına neden olur. Sokaktan geçenin sadece sokağı geçtiği süre kadar gençleşeceği bir zamanı işlemesi söz konusudur (Ende, 2004, s. 265).

Eserde “*Zaman Depremi*” kavramı geçmektedir. Momo, Hora Usta’nın evinden ayrılırken, deprem gibi olmayan, eşyaları sallamayan ama asırların ötesinden uğultu şeklinde gelen bir sarsıntıdan söz eder (Ende, 2004, s.278).

Son olarak karşımıza çıkan “*Saat Çiçekleri*”, yeri insanların yüreği olan, zamanın yeniden işlemesini sağlayan çiçekler olarak okuyucuya sunulmaktadır. Momo’nun duman adamlarla verdiği mücadeleyi kazanmasından sonra gizli tutulan tüm saat çiçeklerini özgür bırakması ve hayatı yeniden canlandırması eserde şu şekilde geçmektedir:

“*Aynı anda zaman yeniden işlemeye başladı. Herkes ve her şey yeniden canlandı. Arabalar yürüdü, trafik polisleri düdüklarını öttürdü, güvercinler uçtu, elektrik direğinin yanında arka ayağını kaldırmış bir şekilde duran küçük köpek orayı ıslattı.*” (Ende, 2004, s.297)

David Lozano’nun “*Zaman Hırsızı*” eserindeki “*Zaman*” kavramı eserdeki ana karakter Edu için abartılacak derecede önemli bir noktadadır. Zamanı tam olarak idrak edememektedir. Bu durum büyükannesinin yaşını belirtirken verdiği örnekten anlaşılabilir.

“*Büyükannem en az üç yüz yaşında vardır. Bastonla yürüyor ve gülüşünü bir su bardağının içine bırakıyor, bu yüzden ne dediğini anlayamıyorum... Büyükannem o kadar yaşlı ki o çocukken PlayStation bile yokmuş. Babam büyükannemin anılarının bile, çok yaşlı olduğu için, siyah beyaz olduğunu söylüyor.*” (Lozano, 2021, s.9)

Eserde net tarihler yer almaktadır. Ana karakterin doğum günü olan 6 Ekim tarihi takvimlerden silinir ve hikâye bu şekilde başlar:

“*Yetkililer bir günü takvimden silmeye karar verdiler bu gün de tam olarak 6 Ekim’di.*” (Lozano, 2021, s.7)

Ayrıca gün kavramını görebildiğimiz bölümler de kitapta sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

“*Haftaya Pazartesi nasıl karşılanacağını bilmek bile istemiyorum.*” (Lozano, 2021, s.107)

Bu eserde de “*Momo*” adlı eserde olduğu gibi bazı gün hesaplamaları dikkat çekmektedir. Yasaklı Şeyler Dükkanı’na giden Edu’ya Vinicius takvimlerden silinen bir günü biriktirebilmesi için bir zaman emici verir.

“*İşte karşınızda... Piyasada bulabileceğin tek ‘Zaman Emici’... Günlerden dakikaları süzüp alan bir alet.*” (Lozano, 2021, s.48)

Yine karşımıza “*Momo*”da olduğu gibi bazı gün, saat, dakika, saniye hesaplamaları çıkmaktadır. Vinicius Edu’ya biriktirmesi gereken zamanı hesaplar.

“*Bir gün 24 saat ve her saat 60 dakika. Yani... 24 kere 60... 1440 dakika ediyor. Ne bir eksik ne bir fazla!*” (Lozano, 2021, s.49-50)

Edu henüz küçük bir çocuk olduğu için zaman kavramını anlamlandıramamakta ve zaman ile ilgili kafasını kurcalayan bazı sorular sormaktadır.

“Zamanın geçişi duyulabilir mi?”

“Zaman gezerken ses çıkarır mı?”

“Zaman kilit altına alınınca acı çeker mi?”

“Zamana sabırlı olmasını söylemek çalınca mı?”

“...Neden eğlenirken zaman daha hızlı geçer?”

“Acaba başkaları da bizim güzel zamanlarımızı mı çalıyor?” (Lozano, 2021, s.68-76)

“Zaman Hırsızı” adlı eserde “Momo”daki gibi zaman kavramıyla ilgili fantastik motif çeşitliliği görülmemektedir. Bu eserde karşımıza çıkan tek fantastik unsur olan “Zaman Emici”nin zamanı nasıl emdiği ile ilgili Vinicius’un şu açıklaması dikkat çekmektedir:

“...Sesle birlikte kırmızı ışık yanıyor... Sonra yeşile döner. İşte bu kadar! Ekranda ‘oo’ görünmeye devam ediyor. şimdi yuvarlak düğmeyi çevirme zamanı. Saat kaç?”

Edu: “Beşi çeyrek geiyor efendim.” (Saniyede bir kırmızı yanar 1,2,3,4,5,6,7,8... Vinicius düğmeyi öteki yana çevirir, makine emmeyi durdurur ve o saatin kaç olduğunu sorar.)

Edu: “Beşi yirmi dört geiyor!” Vinicius bu şekilde 9 dakika çaldıklarını söyler ve cihazı Edu’ya verir (Lozano, 2021, s.51-52).

## 5. Sonuç

Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı alanında okuyucuya sunulan eserler, okuma kültürü kazandırma, farklı bakış açısı geliştirme, topluma ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirme açısından önemli sorumlulukları üstlenen yapıtlardır. Okuyucuya gerçek hayatta karşılaşılabileceği herhangi bir sorunu fantastik bir dünyada ya da fantastik motifler aracılığıyla çözüme imkânı sunmaktadır.

Zaman ve mekânı içinde barındıran uzamın fantastik eserlerde karakterler üzerinde etkileri kaçınılmazdır. Her iki eser de mekânsal açıdan ele alındığında “Momo”nun gerçek ve gerçeküstü mekânlarda olaylarla karşılaşması söz konusudur fakat “Edu” gerçeküstü sayılabilecek herhangi bir mekânda okuyucuya sunulmamıştır. Yine her iki eserde de mekânların yapısı göz önünde bulundurulduğunda “Momo” adlı eserde mekânlar birer fantastik motif olarak sunulurken; “Zaman Hırsızı” adlı eserde geçen mekânlar, gerçek mekân özellikleri barındırmaktadır. Bu bağlamda “Momo” adlı eserin zaman ve mekân unsurları göz önüne alındığında fantastik motiflerin daha yoğun işlendiği görülebilmektedir.

İncelenen her iki eserde de ana karakterler zamanın önemine vurgu yapmak üzere birtakım maceralar yaşamaktadırlar. Michael Ende’nin “Momo” adlı eserinde ana karakter olan Momo, insanların güzel zamanlarını çalıp onları mutsuzluğa sürükleyen duman adamlarla mücadele ederken; David Lozano’nun “Zaman Hırsızı” adlı eserindeki ana karakter olan Edu, takvimlerden silinen doğum gününü tekrar

kazanmak üzere, bir zaman emici cihaz aracılığıyla etrafındaki insanların en mutlu anlarından zaman çalmaya çalışan bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat her iki eserin sonunda da çalınan zamanın insanların mutsuz olmasına sebep olduğuna kanaat getirilmektedir. Bu bağlamda Momo, duman adamlara karşı olan mücadelesini kazanıp hapsedilen zamanı özgür bırakırken; Edu ise çaldığı ve biriktirdiği tüm zamanları en yakın arkadaşı olan Laura'nın sağlığına tekrar kavuşması için ona hediye etmektedir.

Bu iki örnekte de görüldüğü gibi ortada bir problem durumu vardır ve ana karakterler bu problemi fantastik bir motif düzleminde çözüme kavuştururlar. Momo adlı eserdeki fantastik motifler; duman adamlar, Horo usta ve zamanın çalınması gibi soyut da olabilen kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaman Hırsız adlı eserdeki fantastik motif ise insanların sadece güzel anlarını çalan zaman emici bir cihaz rolünde karşılık bulmaktadır. Bu iki eserde de çocuklara zamanın değeri ve önemi öğretilmek istenmiş; bunu yaparken de bir sorun sezdirilmiş ve çözüm yolları kahramanlara yine sezgi yoluyla hissettirilmek istenmiştir. Okuyucuya verilmek istenen mesaj her iki eserde de hem sezdirilmiş hem de bazı diyaloglar aracılığıyla doğrudan okuyucuyla paylaşılmıştır.

### Kaynakça

- Akay, P. D. (2017). Karşılaştırmalı Edebiyat. *Kesit Akademi Dergisi* , 12-29.
- Altun, F. (2018). Edebi Metin İnceleme Dersinde Fantastik Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eserlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 21-34.
- Aydın, E. (tarih yok). Karşılaştırmalı Edebiyatın Yayılma Alanı. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi* (s. 1-8). Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Aytaç, G. (2021). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Ankara: Doğu Batı.
- Bayram, Y. (tarih yok). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi ve Bir Uygulama. 69-93.
- Bichitos lectores*. (2022, Ocak 28). <https://www.bichitoslectores.es/el-ladron-de-minutos/#:~:text=SINOPSIS,cumplea%C3%B1os%20a%20pesar%20de%20todo>. adresinden alındı
- Bülbül, M. (2008). Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışmalarının Yabancı Dil Eğitimine Katkısına Yönelik Bir Uygulama. *KKEFD*, 254-270.
- Cihangir, M. (2020). Kültürlerarası ve Disiplinlerarası Boyutuyla Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. *Journal of Turkish Language and Literature*, 328-343.
- Cuma, A. (2009 ). Edebiyat Sosyolojisi ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi - Sanat ve Bilimin Sınır Ötesi Etkileşimi - . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 81-94.
- Donbay, A. ( 2013). Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmalarının Yeni Türk Edebiyatındaki Gelişme Çizgisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 491-550.
- Ende, M. (2004). MOMO. M. Ende içinde, *MOMO* (s. 13). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Evis, A. (2014). Hüseyin Nihal Atsız'ın Romanlarında Fantastiğin İzleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13-36.
- Kadızoğlu, E. D., & Efe, Z. (2022, Mart ). Michael Ende'nin "Momo" Adlı Eserinde Fantastik Kurgunun İncelemesi. *Turkish Studies-Language and Literature*, 17-35.
- Karaismailoğlu, P. D. (2002). Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmaları Açısından Klasik Türk Edebiyatı ile İran Edebiyatı. *bilig*, Sayı 23:141-156 .
- Kefeli, E. (2006). Karşılaştırmalı Edebiyat: Tanım, Yöntem ve İncelemeler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 331-350.

- Kocaman, Y. Ő. (2007). Beklenen ve Uğurlanan Godot’lar Üzerine Karşılaştırma Edeiyat Çalışması: Samuel Beckett/Godot’yu Beklerken, Ferhan Őensoy/Güle Güle Godot. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 429-444 .
- Literaturasm.com*. (2022, Ocak 23). SM: <https://es.literaturasm.com/autor/david-lozano-garbala?page=1> adresinden alındı
- Lozano, D. (2021). *Zaman Hırsızı*. İstanbul: Doğan Egmont (Çeviri:Mahir Ünal ERİŞ).
- Öncü, H. v. (2013). *Von Generation zu Generation: Germanistik* . Bornova, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi .
- Remak, H. (1969). *Comparative Literature*. Carbondale.
- Solmaz, M. (2017). Farklı Kùltürlerin Buluşma Noktası: Karşılaştırma Edebiyat. *Researcher: Social Science Studies*, 280-293.
- Tunç, A., & Akın, E. (2020). Miyase Sertbarut’un Çocuk Kitaplarında Fantastik Kurgu. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 45-53.
- Türkben, T., & Avan, H. G. (2020). Michael Ende'nin "Momo" Adlı Eserinin Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 451-468.
- Vikipedi Özgür Ansiklopedi*. (2022, Ocak 23). Vikipedi Özgür Ansiklopedi: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Michael\\_Ende](https://tr.wikipedia.org/wiki/Michael_Ende) adresinden alındı
- Wikipedia die freie Enzyklopädie*. (2022, Ocak 23). Wikipedia die freie Enzyklopädie: [https://de.wikipedia.org/wiki/David\\_Lozano\\_Garbala#Werke](https://de.wikipedia.org/wiki/David_Lozano_Garbala#Werke) adresinden alındı
- Yılmaz, T. (2012, Eylül). Michael Ende’nin “Momo“ Adlı Eserini Türkçe Çevirisine Eleştirel Yaklaşım . *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Lozano Gabrada: <https://web.archive.org/web/20110203070817/http://prensa.grupo-sm.com/2010/09/el-productor-andr%C3%A9s-vicente-g%C3%B3mez-compra-los-derechos-de-la-trilog%C3%ADa-la-puerta-oscura-para-su-adapta.html> adresinden 01.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- David Lozano Garbala : <https://web.archive.org/web/20140517130031/http://davidlozano.net/?p=707> adresinden 01.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Michael Ende : <https://michaelende.de/autor/biographie/michael-ende> adresinden 01.05.2023 tarihinde alınmıştır

## 60. Ein neuer Ansatz zur Fehleranalyse: Eine explorative Fallstudie zu den häufigsten schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen<sup>1</sup>

Ahmet TANIR<sup>2</sup>

**APA:** Tanır, A. (2023). Ein neuer Ansatz zur Fehleranalyse: Eine explorative Fallstudie zu den häufigsten schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1014-1060. DOI: 10.29000/rumelide.1342264.

### Zusammenfassung

Diese Studie zielte darauf ab, die häufigsten schriftlichen Kompetenzfehler zu ermitteln, die von Senior-StudentInnen der Abteilung für Fremdenführung, deren L1 Türkisch und L2 Englisch war, beim Schreiben eines argumentativen Essays im L3-Deutschen gemacht wurden. Außerdem wurden die Quellen und Ursachen ihrer schriftlichen Kompetenzfehler dafür untersucht. Es ist seit langem bekannt, dass zahlreiche Faktoren den Prozess des Spracherwerbs und -lernens beeinflussen und dass eine systematische Fehleranalyse Lehrenden und Lernenden ein besseres Verständnis vermittelt, um vorbeugende Maßnahmen zur Gestaltung wirksamer Unterrichtsinhalte und zur Verbesserung der Sprachkenntnisse zu ergreifen. Unter diesem Gesichtspunkt nutzt diese Studie die Lücken in der Literatur zur Fehleranalyse, um eine neue Perspektive auf die Arten, Ursachen und Quellen von schriftlichen Kompetenzfehlern in der Zielsprache zu eröffnen. Darüber hinaus entsprechen die vorgeschlagenen Prinzipien zur Analyse von Kompetenzfehlern von StudentInnen in der Zielsprache nicht vollständig den Anforderungen einer wissenschaftlichen Forschungsmethode, und diese Lücke wurde von den Forschern vernachlässigt. Daher wird in dieser Studie ein neuer Fehleranalyseansatz als Forschungsmethode vorgeschlagen, der zu einem sechsstufigen Prozess zur Analyse qualitativer Daten gehört. Zu diesem Zweck wurden die Ergebnisse zu den vier Kompetenzfehlern (morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler) im L3-Deutschschreiben vorgestellt und auf der Grundlage von zwei Hauptfehlerquellen interpretiert: Interlingulität und Intralingulität. Abschließend wurden die Implikationen diskutiert, um ein besseres Verständnis für die Kompetenzfehler der StudentInnen beim Schreiben eines argumentativen Essays im L3-Deutschen zu gewinnen.

**Schlüsselwörter:** Fehleranalyse, L3-Deutsch, Interlingulität, Intralingulität, Fremdenführung

## Hata analizine ilişkin yeni bir yaklaşım: L3-Almancada yapılan en yaygın yazılı yeterlilik hataları üzerine keşifsel bir vaka çalışması

### Öz

Bu çalışmanın amacı, L1 dili Türkçe ve L2 dili İngilizce olan turist rehberliği bölümü son sınıf öğrencilerinin L3-Almanca dilinde tartışmacı bir kompozisyon yazarken yaptıkları en yaygın yazılı yeterlilik hatalarını araştırmaktır. Ayrıca, yeterlilik hatalarının kaynakları ve bunların arkasındaki nedenler incelenmiştir. Dil edinimi ve öğrenimi sürecini birden fazla faktörün etkilediği ve sistematik bir hata analizinin, eğitimciler ve öğrenenler için etkili öğretim içerikleri tasarlamada ve dil

<sup>1</sup> ETİK: T.C. İskenderun Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 28.04.2022, 2022-04 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Hatay, Türkiye), ahmet.tanir@iste.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6148-5417 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342264]



yeterliliğini geliştirmede önleyici tedbirler almak için daha iyi bir anlayış sağladığı uzun zamandır kabul edilmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışma hata analizi literatüründeki boşluklardan yararlanarak hedef dilde yazarken yapılan yeterlilik hatalarının türleri, nedenleri ve kaynakları hakkında yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin hedef dildeki yetkinlik hatalarını analiz etmek için önerilen ilkeler bilimsel bir araştırma yönteminin gerekliliklerini tam olarak karşılamamakta ve bu boşluk araştırmacılar tarafından ihmal edilmektedir. Bu amaçla, bu çalışma nitel verileri analiz etmek için altı adımlı bir süreci takip eden bir araştırma yöntemi olarak yeni bir hata analizi yaklaşımı önermektedir. Bu bağlamda, L3-Almanca yazımdaki dört yetkinlik hatasına (morfolojik, sözdizimsel, sözcüksel ve pragmatik) ilişkin sonuçlar iki ana hata kaynağı temelinde sunulmuş ve yorumlanmıştır: Diller arası ve dil içi. Son olarak, öğrencilerin L3-Almancada tartışmacı bir kompozisyon yazarken yaptıkları yetkinlik hatalarının daha iyi anlaşılması için çıkarımlar tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Hata analizi, L3-Almanca, dil içi, diller arası, turist rehberliği

## **A new approach to error analysis: An exploratory case study of the most common written competence errors in L3-German**

### **Abstract**

This study aimed to determine the most common written competence errors made by senior students at the department of tourist guidance whose L1 was Turkish and L2 was English while writing an argumentative essay in L3-German. Moreover, the sources of their competence errors and the causes behind them were examined. It has been long acknowledged that multiple factors influence the process of language acquisition and learning and that a systematic error analysis provides a better understanding for educators and learners to take preventive measures in designing effective instructional contents and improving language proficiency. From this point of view, this study takes advantage of the gaps in the literature on error analysis to offer a new perspective on the types, causes and sources of competence errors in writing in the target language. In addition, the principles proposed for analyzing students' competence errors in the target language do not fully meet the requirements of a scientific research method and this gap has been neglected by researchers. Therefore, this study proposes a new error analysis approach as a research method following a six-step process to analyze qualitative data. To this respect, the results regarding the four competence errors (morphological, syntactic, lexical, and pragmatic) in L3-German writing were presented and interpreted on the basis of two main sources of errors: Interlanguage and Intralanguage. Finally, the implications were discussed in order to gain better understanding of the competence errors made by the students in writing an argumentative essay in L3-German.

**Keywords:** Error analysis, L3-German, interlanguage, intralanguage, tourist guidance

### **1. Einleitung**

Schreiben ist eine wichtige Fähigkeit, die Lernende erwerben müssen (Romrome und Mbato, 2023) und die es ihnen ermöglicht, sich leicht in einer anderen Sprache auszudrücken (Gazioğlu, 2019). Das Schreiben gilt jedoch als eine schwer zu erwerbende Fähigkeit (Romrome und Mbato, 2023; Göçen, 2019; Lahuerta, 2018; Mbato und Cendra, 2019; Miftah, 2015). Einige Forscher (z.B. Albertson und Billingsley, 2001; Steinlein, 2018) behaupten, dass das Schreiben ein komplexer Prozess ist, der sich

langsamer und schwieriger entwickelt als die anderen vier grundlegenden Sprachfertigkeiten Sprechen, Lesen und Hören. Insbesondere das Schreiben in einem nicht muttersprachlichen Kontext ist für die Lernenden eine größere Herausforderung und erfordert daher einen ausgewogenen Ansatz in Bezug auf Schreibfertigkeiten, Grammatik, Wortwahl, Kohärenz und Klarheit (Khan, 2022). Die Bedeutung der Schreibkompetenz im Deutschen wird seit langem intensiv betont, und der Lehr- und Lernprozess im Schreibunterricht scheint die Lernenden nicht in die Lage zu versetzen, effizientere Schreiber zu werden, insbesondere in L1- (Mutter- oder Erstsprache) und L2-Kontexten (Zweit- oder Fremdsprache). Da Deutsch und Türkisch unterschiedlichen Sprachfamilien angehören, unterscheiden sich die beiden Sprachen auch auf sprachlicher Ebene in Bezug auf Wortstellungen und Wortbildungsmerkmale, so dass das Schreiben auf Deutsch für türkischsprachige Lernenden schwierig ist und sie viele Fehler machen. Daher ist es notwendig, die Studien zur Fehleranalyse (im Folgenden: FA) zu intensivieren, um sowohl die Schreibfähigkeiten der Lernenden als auch die Qualität des Schreibunterrichts zu verbessern.

In der heutigen Welt konzentrieren sich die meisten Studien auf Englisch als Zweits- oder Fremdsprache, da Englisch die Lingua franca für die Erstellung gemeinsamer Datenbanken für internationale Geschäfte und wissenschaftliche Arbeiten ist (Luijckx et al., 2020). Dennoch gibt es einige wenige Studien, die sich mit Deutsch als dritter Sprache (im Folgenden: L3-Deutsch) oder Fremdsprache befassen. Bei der überwiegenden Mehrheit der Studien zu Fehlern in L3-Deutschschreibaufgaben handelt es sich um postgraduale Studien (z. B. Veijonen, 2008; Kuosmanen, 2012; Katajamäki, 2015; Nováková, 2020), die sich auf die Fehler von Lernenden der Sekundarstufe konzentrieren. Darüber hinaus sind die schriftlichen Fehler der L3-DeutschstudentInnen aus verschiedenen Fachbereichen nicht ausreichend untersucht worden. Nach dem bisherigen Kenntnisstand des Autors hat die Frage, wie sich die L3-Deutschschreibfähigkeiten von StudentInnen, deren L1 Türkisch und L2 Englisch war, im Zeitablauf entwickeln, weder in der Türkei noch anderswo viel Aufmerksamkeit erhalten. Die vorliegende Studie behebt diese Lücke durch die Untersuchung von Kompetenzfehlern in L3-Deutschschreibdaten unter Verwendung des FA-Ansatzes zur Datenextraktion und Kodierung. In Übereinstimmung mit diesen Zielen sollen in dieser Studie die folgenden zwei Hauptforschungsfragen beantwortet werden:

- Welche Fehler machen türkischsprachige StudentInnen am häufigsten, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schreiben?
- Was sind die Quellen und Ursachen für Kompetenzfehler türkischsprachiger StudentInnen bei ihren Schreibaufgaben im L3-Deutschen?

Angesichts des Forschungsschwerpunkts trägt die vorliegende Studie zur Komplexität der Identifizierung von Kompetenzfehlern in L2- und L3-Schreibaufgaben bei. Noch wichtiger ist, dass sich diese Studie im Gegensatz zu anderen Studien auf Studierende konzentriert, die Deutsch als Drittsprache lernen und an einem verschiedenen Fachbereich außer Fremdsprachendidaktik studieren, und dass sie sich in ihrem Forschungsdesign von anderen Studien unterscheidet. Die bisherigen FA-Untersuchungen basieren auf Studien, die sich mit den syntaktischen und morphologischen Komplexitäten beschäftigten, wie z. B. Fehler bei Substantivphrasen, lexikalischen Elementen und der Wortstellung im L2-Deutschen (z. B. Rogers, 1984) und Fehler bei Verben, Kasusendungen, Satzstrukturen und Präpositionen im L3-Deutschen (Katajamäki, 2015) im Kontext der Sekundarstufe. Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, verfolgt diese Untersuchung daher zwei Hauptziele. Erstens werden komplexe Konturen und kontroverse Themen in der FA-Literatur angesprochen, um das Bewusstsein für FA zu schärfen und so die zukünftige Zusammenarbeit zwischen Pädagogen, Linguisten und Forschern zu fördern. Zweitens wurde unter Ausnutzung der Komplexität

der vorhandenen FA-Literatur ein neuer Ansatz zur Identifizierung und Kategorisierung von Fehlern, die von L2- oder L3-Lernenden in schriftlichen Texten gemacht werden, empfohlen. Dies wird Pädagogen und Forschern analytische Ideen liefern, damit sie in Zukunft systematischere und besser konzipierte Lehrpläne für den Schreibunterricht entwickeln können. Um dem Leser ein besseres Verständnis des FA-Ansatzes zu vermitteln, wird Corders (1967) Fehlerkategorisierung von Performanz- und Kompetenzfehler als Oberbegriff für das Konzept des „linguistischer Fehler der Lernenden“ verwendet. Dementsprechend teilt der Autor die schriftlichen Fehler der StudentInnen in vier Fehlertypen unter den Kompetenzfehlern klassifiziert (morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler) ein. Darüber hinaus stellt er neue Schritte der FA als qualitative Forschungsmethode vor und verweist auf die Unzulänglichkeiten hinsichtlich ihrer methodischen Aspekte. Schließlich macht er den Leser auf die häufigsten Fehler von L3-Deutschlernenden aufmerksam und gibt innovative Vorschläge für FA.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Zur historischen Entwicklung der didaktischen Fehleranalyse

Das Aufkommen von FA im Fremdsprachenunterricht geht auf Corder (1967) zurück, der das Konzept der Fehler, die Lernende in den ersten Phasen des Schreibens und Sprechens machen, einführte. Bis dahin wurde die Spracherwerbsforschung von der Hypothese der kontrastiven Analyse (KA) dominiert, die sich aus der behavioristischen Tradition entwickelt hat und auf dem Vergleich der Strukturen von zwei Sprachen basiert (Gayo und Widodo, 2018). KA postuliert, dass die L2-Fehler der Lernenden auf strukturelle Unterschiede im L1- und L2-Sprachensystem zurückzuführen sind (Tulaja, 2019). L2 wird als ein System von Gewohnheiten betrachtet, und daher werden individuelle Lernprobleme und die dem Spracherwerbsprozess zugrunde liegenden kognitiven Prozesse nicht berücksichtigt. Außerdem versucht KA, die Schreib- oder Sprechfehler der Lernenden mit einem rein linguistischen Vergleich zu erklären und ignoriert die Ursachen der Fehler, da es keine Indikatoren für die Fehlerkorrektur verwendet. Sprachwissenschaftler und Pädagogen sind sogar noch weiter gegangen und haben die Rechtschreib- oder Sprechfehler der Lernenden als „Sünden“ betrachtet, die korrigiert werden müssen (Kleppin, 2011). KA wurde jedoch wegen ihrer mangelnden Validierung und praktischen Anwendbarkeit als Vorhersageinstrument für Fehler stark kritisiert (Tulaja, 2019; Järventausta, 2008). Im Gegensatz dazu stellte Chomsky (1959) die behavioristische Lerntheorie in Frage und argumentierte, dass der Mensch mit einer Universalgrammatik (UG) geboren wird, die eine angeborene Sprachkompetenz beinhaltet. Außerdem argumentierte er, dass Fehler das Produkt eines kognitiven Prozesses sind und mit zunehmender Sprachkompetenz der Lernenden abnehmen (Al-Sobhi, 2019). Das heißt, Fehler sind universeller Natur und treten unabhängig von der Muttersprache und der Lernmethode des Lernenden auf (Parpalea, 2006). Daher ist die Fähigkeit, Fehler zu beobachten, zu analysieren und zu klären, um die Fehler der Lernenden aufzudecken, die Grundlage von FA.

Nach dem FA-Ansatz sind Fehler keine Zeichen des Scheiterns, die sofort behoben werden sollten (Ellis und Barkhuizen, 2005), sondern bieten vielmehr tiefe Einblicke, um den langen Prozess des Spracherwerbs besser zu verstehen (Schwind, 1995; Richards und Rodgers, 2001). Definitionsgemäß betrachtete Richards (1970) die FA als die Untersuchung der Unterschiede zwischen der Art und Weise, wie Menschen sprechen, und der Art und Weise, wie erwachsene Muttersprachler Sprache verwenden. Andererseits definierte James (1998: 62), als Gegenreferenz zum kontrastiven Analyseansatz, die FA als „das Studium der sprachlichen Unwissenheit, das Studium dessen, was Menschen nicht wissen und wie sie versuchen, mit ihrer Unwissenheit umzugehen“. Dementsprechend haben viele Forscher im Bereich

der angewandten Linguistik (z. B. Luijckx et al., 2022; Gass und Selinker, 2008; James, 2013; Brown, 2014; Ellis, 2015) die Bedeutung und den Wert der Analyse von Fehlern der Sprachlernenden nachgewiesen.

Corder (1967) geht davon aus, dass der FA im Fremdsprachenunterricht zwei Ziele verfolgt, ein theoretisches und ein praktisches. Das theoretische Ziel konzentriert sich darauf zu verstehen, wie und auf welche Weise ein Lernende die L2 lernt. Das praktische Ziel hingegen betrifft das Ausmaß, in dem Lernende die Sprache effizient nutzen können, indem sie Dialektwissen für pädagogische Zwecke einsetzen (vgl. Sawalmeh, 2013: 4). In den 1980er Jahren setzte sich jedoch die Ansicht durch, dass Fehler im Lernprozess auf der Grundlage der Tradition der audiolingualen Methode (ALM) behoben werden könnten, was zu einem Rückgang der FA-Untersuchungen führte. In diesem Zusammenhang wurde argumentiert, dass Lernschwierigkeiten und häufige Fehler aufgrund von unterschiedlichen Elementen und Regeln in L1 und L2 weitgehend ignoriert werden können, solange sie die Kommunikation nicht beeinträchtigen. In dieser Zeit wurde, abgesehen von einigen Praxisstudien (z.B. Kleppin, 2011; Bleyl, 1984; Henrici und Herlemann, 1986; Koutiva und Storch, 1989), wenig zur Klassifizierung und Analyse von Korrekturmaßnahmen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Zweitsprache (DaZ) gearbeitet. In den 1990er Jahren kam es zu einer Wiederbelebung des Interesses an empirischen Forschungsaktivitäten im Bereich Fehler und Fehlerkorrektur, wobei einige Studien nach der Jahrtausendwende entstanden (z.B. Kleppin, 2011; Edmondson, 1993; Havranek, 2002; Kleppin und Königs, 1991; Lochtmann, 2002). Die oben skizzierte historische Entwicklung und die Ziele der FA zeigen, dass Sprachenlernen und -erwerb nicht nur ein individueller Prozess ist, sondern auch ein Prozess, der offen ist für externe Interventionen, um einen effektiven und effizienten Entwicklungsprozess zu gestalten. FA kann daher ein wichtiger Ansatz sein, um nicht nur die auftretenden Sprachfehler, sondern auch die Lernschwierigkeiten von L3-Deutschlernenden zu identifizieren, die sich nicht in Kompetenzfehlern beim Schreiben manifestieren.

## 2.2. Zur Bedeutung der Fehleranalyse

FA allein reicht nicht aus, um die gesamte Problematik des Sprachenlernens zu verstehen (Katajamäki, 2015; Dittmar, 1995; Lauer, 1996), aber in Kombination mit anderen Disziplinen (z.B. Psychologie, Soziologie und Pädagogik) bietet sie ein fruchtbares Forschungsfeld für Fremdsprachenerwerbsforscher (Kielhöfer, 1980). Viele Forscher, die sich mit FA beschäftigen (z. B. Corder, 1967; Richards, 1970; Ho-Peng, 1976; Weireesh, 1991; James, 1998; Candling, 2001; Brown, 2007; Gass und Selinker, 2008; Ortega, 2013; Deregözü und Üstün, 2021; Luijckx et al., 2020; 2022), haben argumentiert, dass Fehler sowohl für Lernende als auch für Lehrende von Vorteil sind. Dies liegt daran, dass Lernende eine Sprache nicht lernen können, ohne systematisch Fehler zu machen, sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache (Kurniawati und Kartika, 2020). Die Frage, was als Fehler gilt, beschäftigt Fremdsprachenlernende und -lehrende, Linguisten und Fremdsprachendidaktiker, wenn auch teilweise vor dem Hintergrund unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Interessen. Mangelnde Vertrautheit mit FA kann dazu führen, dass Sprachlehrende viel Zeit verschwenden, bevor sie herausgefunden haben, welche Arten von Fehlern ihre Lernenden machen, welche Fehler vorrangig zu korrigieren sind und welche Korrekturtechniken am effektivsten und angemessensten sind. Daher sind Leitlinien für die Festlegung einer angemessenen Prioritätenskala für die Fehlerbehebung von entscheidender Bedeutung. Denn mangelndes Wissen über FA kann manchmal dazu führen, dass sich Lehrende mit trivialen Fehlern aufhalten und andere, durchaus wichtige Fehler übersehen (vgl. Ho-Peng, 1976).

In diesem Zusammenhang ist Corder (1967) der Ansicht, dass Fehler wertvolle Informationen fur drei Nutznießer liefern: Lehrende, Lernende und Forscher. Fur Lehrende sind Fehler ein wichtiger Bewertungsansatz, um Wissenslucken bei den Lernenden zu erkennen (Luijckx et al., 2022). Indem sie ihre Aufmerksamkeit auf problematische Aufgaben richten, konnen Lehrkrafte Einblicke in die Fortschritte der Lernenden gewinnen und sich gleichzeitig ein vollstandiges Bild von ihrer Sprachentwicklung machen (Ortega, 2013). Auf diese Weise konnen sie geeignete Materialien, effektive Lehrtechniken und Tests entwickeln, die den Bedurfnissen der verschiedenen Lerntypen entsprechen (Jobeen et al., 2015). Das Korrekturverhalten der Lehrenden spielt jedoch eine wichtige Rolle beim Spracherwerb (Ramge, 1980). Die Art und Weise, wie Fehler korrigiert werden, kann einen positiven oder negativen psychologischen Einfluss auf die Lernenden haben. Angesichts der unterschiedlichen grammatikalischen Kompetenzen und Lernsituationen der einzelnen Lernenden sollte die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Fehler gelenkt und ihre Fahigkeit, sich in Fehler einzufuhlen und diese zu korrigieren, gefordert werden (Kleppin, 2011). Der Grund dafur ist, dass Fehler zu machen ein Mittel ist, das die Lernenden zum Lernen verwenden und das fur sie eine besondere Bedeutung hat (Weireesh, 1991). Auf diese Weise erkennen sie ihre eigenen Fehler und konnen ihre Defizite ausgleichen (Sawalmeh, 2013). Fur die Forscher besteht das Ziel darin, die Fehler von Zweitsprachenlernern zu analysieren, die von den Lernenden erworbenen Normen mit denen der Zielsprache zu vergleichen und die gefundenen Fehler zu erklaren (James, 1998). FA liefert Forschern Anhaltspunkte dafur, warum bestimmte sprachliche Konzepte schwer zu erlernen sind und wie Fremdsprachenlehrende dieses Wissen in ihrem Unterricht nutzen konnen (Katajamaki, 2015).

Wie bereits erwahnt, soll FA den L3-Deutschlernenden helfen, die haufigsten Fehler zu vermeiden. Daruber hinaus ist der FA-Ansatz fur Sprachlehrende von entscheidender Bedeutung, da er die Art und Bedeutung der Fehler, die eine bestimmte Gruppe von Lernenden machen kann, die verschiedenen Ursachen dieser Fehler und die Techniken zu ihrer Korrektur so weit wie moglich im Voraus kennen muss. Im L3-Deutschunterricht kann es Lehrenden helfen, Antworten auf Fragen wie die folgenden zu finden: Welche Merkmale der L1 Turkisch und L2 Englisch nehmen die Lernenden in den Lernprozess auf, wenn sie L3 Deutsch lernen? oder bei welchen lexikalischen und sprachlichen Merkmalen des L3-Deutsch haben sie Lernschwierigkeiten? Fragen wie diese konnen dazu beitragen, Unsicherheiten daruber zu beseitigen, welche Unterrichtsmaterialien Lehrende fur einen nachhaltigen Lernprozess in L3-Deutsch innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers verwenden und gestalten sollten.

### **2.3. Ein vorgeschlagener Ansatz fur das Konzept „Fehleranalyse“**

Die Muttersprache dient als L1 und die nach der L1 erworbenen Sprachen werden entweder als L2 oder als Fremdsprachen kategorisiert (Saville-Troike und Barto, 2017). Bei all diesen Erwerbsprozessen geht es um eine Sprache des Lernenden. Da das Ziel von FA die von den Lernenden produzierte Sprache ist, ist die Klassifizierung von Lernfehlern wichtig, um zu verstehen, wie sich Spracherwerbsprozesse entwickeln und welche Unterschiede zwischen den Erwerbsverfahren bestehen (Ammon und Schmidt, 2019). Es ist jedoch schwierig, Fehler in einer Fremdsprache zu erkennen, weil es so viele Sprachvarietaten gibt, die Sprache sich standig weiterentwickelt und die Akzeptanz bestehender Phanomene im Zeitablauf variiert (Novakova, 2020; Ondrakova, 2013). Aus diesen Grunden gibt es unter Sprachlehrenden unterschiedliche Meinungen daruber, welche Klassifikationen zu den wichtigsten gehoren. Es gibt zwar keine eindeutige Klassifizierung (Bremer, 2021), aber die Literatur zur Fehleranalyse weist auf drei Kategorien von Fehlern hin, die unter ahnlichen, aber unterschiedlichen Kategorien definiert werden, die unterschiedliche Perspektiven beinhalten: Performanz- und

Kompetenzfehler, Fehler nach Sprachebenen und Kommunikations- und nicht kommunikationsbehindernde Fehler.

Kommunikationsbehindernde Fehler sind solche, die eine Äußerung unverständlich machen, während nicht kommunikationsbehindernde Fehler solche sind, bei denen Äußerungen von Sprechern der Zielsprache trotz schwerer grammatikalischer Fehler verstanden werden (Adıyaman, 2019; Kleppin, 1997). Solche Fehler können darin bestehen, dass bei der Bildung des Perfekts nicht bewusst zwischen der Verwendung von haben oder sein als Hilfsverben unterschieden wird, z. B. in dem Satz „*ich habe nach Ankara gefahren*“ statt „*ich bin nach Ankara gefahren*“. Hier kann die Wahl des Hilfsverbs falsch sein, aber der Hörer wird wahrscheinlich den Hauptgedanken verstehen (Katajamäki, 2015).

Andererseits haben sich viele Linguisten und Pädagogen mit der Klassifizierung von Fehlern nach Sprachniveau befasst, und diese Klassifizierungen sind im Wesentlichen ähnlich. Hufeisen (1993) beispielsweise unterteilt Fehler auf der sprachlichen Ebene in drei Haupttypen: phonetische, grammatikalische und lexikalisch-semantische Fehler. Phonetische Fehler treten beim Sprechen auf, d. h. der Lernende spricht ein Phonem nicht richtig aus oder hat Probleme mit den Akzenten der Zielsprache (Hufeisen, 1993). Ihre phonetische Fehlerklassifikation ähnelt der morphophonologischen Fehlerklassifikation von Ramge (1980) (z.B. Fehler in Bezug auf Phonetik, phonemische Sequenz, Silben und Wortstruktur) und ist typisch für den L1- und L2-Erwerb. Darüber hinaus unterteilt sie grammatische Fehler in zwei Subkategorien: morphologische und syntaktische Abweichungen. Syntaktische Abweichungen entstehen durch eine falsche Wortstellung im Satzbau, während morphologische Fehler auf der Wortbildungstheorie beruhen und Fehler zu der Flexion oder den anderen falschen Bildungen in der Wortstruktur umfassen (Hufeisen, 1993). Andererseits fügte Kleppin (1997) der Klassifikation von Hufeisen (1993) zwei weitere Fehlertypen hinzu und definierte die folgenden fünf Fehlertypen auf der linguistischen Ebene: phonetische, morphosyntaktische, lexikalisch-semantische, pragmatische und inhaltliche Fehler. Die ersten drei Fehler sind der Fehlerdefinitionen von Hufeisen (1993) ähnlich. Darüber hinaus sind pragmatische Fehler mündliche oder schriftliche Verstöße, z. B. die Vernachlässigung der pronominalen Höflichkeitsform Sie gegenüber Verhaltensformen, die von den soziokulturellen Merkmalen der Zielsprache abhängen. Inhaltliche Fehler hingegen sind Fehler, die durch die falsche Übertragung von Informationen über die Zielsprache verursacht werden, z. B. „*Deutschland ist ein südeuropäisches Land*“.

Die von Corder (1967) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Performanz- und Kompetenzfehlern ist jedoch die umfassendste Fehlerklassifikation, auf die sich die meisten Linguisten in der wissenschaftlichen Forschung zur FA nahezu geeinigt haben. Performancefehler sind Fehler, die vom Lernenden erkannt und korrigiert werden können (Katajamäki, 2015; Presch, 1980). Sie treten in der Regel auf, wenn Sprachstrukturen nicht ausreichend geübt werden (Huneke und Steinig, 2013). Ein Beispiel dafür sind die Fehler, die Lernende beim Sprechen in der L1 oder L2 aufgrund von Versprechern machen. Genauer gesagt, liegt das Problem in solchen Fällen nicht im Wissen des Lernenden, sondern in der Performance, die immer von der Situation abhängt. Nach Corder (1981) sind Performancefehler lediglich übersehene Irrtümer (engl. *mistakes*), und der Begriff Fehler (engl. *errors*) sollte für Kompetenzfehler verwendet werden (Veijonen, 2008; James, 1998; Kleppin, 1998). Dagegen treten Kompetenzfehler auf, wenn Lernende die Sprachstruktur der Zielsprache noch nicht kennen und sie nur schwer oder gar nicht erkennen können (vgl. Katajamäki, 2015).

Obwohl einige Forscher (z. B. Nickel, 1971) behaupten, dass Corders (1967) Unterscheidung zwischen Performance- und Kompetenzfehlern künstlich ist und nicht auf einem System beruht, bietet sie nach

Ansicht dieses Autors die geeignetste Perspektive fur die Definition von Fehlern. Daher sollten die mundlichen und schriftlichen Fehler, die Lernende wahrend des sprachlichen Lernprozesses machen, in diese beiden Kategorien eingeordnet werden. In dieser Studie wurden sprachliche Fehler in den schriftlichen Texten von L3-Deutschlernenden als Kompetenzfehler betrachtet, wahrend Fehler aufgrund fehlender oder unvollstandiger Tippfehler als Performancefehler (z.B. *Der Man geht ins Kino*; also *Irrtum*) betrachtet wurden. Daruber hinaus sollten die oben genannten Fehlerklassifikationen von Hufeisen (1993) und Kleppin (1997) als Fehlerarten angesprochen werden, die Kompetenzfehler bezeichnen. Ausgehend von Paradigmen, die sich aus konzeptionellen Widerspruchen in der traditionellen Linguistik und den Besonderheiten der deutschen Sprache ergeben, grenzt der Autor die schriftlichen Kompetenzfehler von Sprachlernenden wie folgt in vier Arten ein.

- *Morphologische Fehler* betreffen im Allgemeinen die inharente Struktur des Wortes, d. h. Fehler bei der Flexion und der Wortbildung. Mit anderen Worten wird vorgeschlagen, dass Flexionsfehler bei Verben, Substantiven und Adjektiven, die im Deutschen Inhaltswortern sind, sowie Fehler, die bei der Wortbildung (durch Komposition, Derivation, Konversion) im Deutschen auftreten, werden zu den morphologischen Fehlern gezahlt werden sollten. Unter Wortbildung versteht man sprachliche Prozesse, bei denen auf der Grundlage bereits vorhandener sprachlicher Mittel neue Wortern (Lexeme) gebildet werden (Schierholz und Uzonyi, 2022). Außerdem ist die Wortbildung eine der zwei Hauptabteilungen der linguistischen Morphologie (neben der Flexion) und produktiv (Elsen, 2011). Unter Flexionsfehler wurde die morphologischen Fehler bei der Konjugation von Verben, Deklination von Substantiven und Deklination von Adjektiven untersucht. Als sprachwissenschaftlicher Begriff bezeichnet die Flexion (auf Deutsch; Beugung) eine Veranderung der Form eines Wortes, ohne dessen Bedeutung zu verandern (Eichinger, 2014). Nur die Inhaltswortern werden im Deutschen flektiert, d. h. Substantive, Adjektive und Verben (Marcus et al., 1995), da sie generativ sind und vielfaltig werden konnen. Sie werden nach den Flexionsmerkmalen wie Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus, Kasus, Genus Verbi, und Steigerung (bei Adjektiven) flektiert. Viele Linguisten zahlen jedoch auch Pronomen und Artikel zu den Inhaltswortern, was jedoch umstritten ist. Morphologisch sind insbesondere Determinative selbst nicht flektierbar, da sie durch die Flexionsmerkmale (Genus, Kasus, Numerus) Verben, Substantive und Adjektive begleiten (Schafer, 2016). Genauer gesagt, sind sie in Verben, Substantiven oder Adjektiven zusammenfixiert. Daher wurden in dieser Studie Determinative wie Proximaldemonstrativum (dies-), Interrogativdeterminative (welch-, was fur ein, wessen, wie viel), Possessive (mein-, dein-, ... etc.), Reflexivnomina (sich, mich ... etc.) und Quantifikativdeterminative (kein-, ein-, jede- all-, einige-, mehrere, etwas) nicht in einer eigenen Kategorie ausgewertet. Ein Beispiel fur einen morphologischen Fehler ist *„er spricht Turkisch“*, wahrend die richtige Form *„er spricht Turkisch“* lautet. Denn das Verb sprechen ist ein unregelmaiges (oder starkes) Verb, dessen Stamm sich andert, wenn es mit den Personalpronomen du und er im Prasens konjugiert wird.
- *Syntaktische Fehler* beziehen sich auf Fehler bezuglich der Strukturen, die groer als ein Wort sind, namlich Phrasen, Klauseln und Satze. Genauer gesagt werden Fehler untersucht, die die wichtigsten Themen der Syntax storen: die Satzglieder, Wortstellung und Interpunktion. Die Fehler der Lernenden werden jedoch auf der Grundlage des Konzepts der Morphosyntax betrachtet, das in vielen Studien in dem Versuch entstanden ist, Morphologie und Syntax als eine einzige Disziplin zu behandeln (Luuk, 2015; Hengeveld und Mackenzie, 2008), und werden als morphosyntaktische Fehler bezeichnet. Die Syntax befasst sich in erster Linie mit der Wortstellung, wahrend sich die Morphologie mit der Zusammensetzung und den Formen der

Morpheme beschäftigt (Luuk, 2015). Da die Morphosyntax ein begrenzendes Konzept sein kann, sollten morphologische und syntaktische Fehler getrennt analysiert werden. Daher werden in dieser Studie die syntaktischen Fehler auf drei grundlegenden Ebenen analysiert: Satzebene, Phrasenstruktur und Interpunktion. Satzebene konzentriert sich auf fünf Satzarten im Deutschen (Fragen, Hauptsätze, Imperativ, Nebensätze und Verneinung) und behandelt die Fehler, die in diesen Sätzen unter dieser Kategorie auftreten. Ein anderer syntaktischer Fehler bezieht sich auf die Fehler in der Phrasenstruktur, die sich auf kleinere Einheiten eines Satzes nach dem Konstituentenprinzip zerlegt (Philippi und Tewes, 2010). Betreffende syntaktische Fehler werden in Adjektiv-, Nominal-, Präpositional- und Verbalphrasen gemacht. Endlich ist Interpunktion das Setzen von Satzzeichen in Sätzen zur Verdeutlichung syntaktischer Strukturen und folgt den entsprechenden Interpunktionsregeln der Schriftsprache (Rinas, 2017). Ein Beispiel für syntaktische Fehler auf der Satzebene ist „*sie kann spielen gut Klavier*“, was eigentlich heißen müsste „*sie kann gut Klavier spielen*“. Das liegt daran, dass im Deutschen, wenn ein Modalverb in einem Hauptsatz im Präsens verwendet wird, Infinitive immer am Ende des Satzes stehen.

- *Lexikalische Fehler* beziehen sich in dieser Studie auf mehr als nur die Auslassung tradierter Schreibweise oder der falsche Gebrauch eines Wortes oder eines festen Ausdrucks aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse. Einige Forscher (z. B. Helmich, 2017) stellen fest, dass lexikalische Fehler entstehen, wenn man zu schnell schreibt, wenn man nicht aufpasst, wenn man beim Kopieren und Einfügen Fehler macht und aus vielen anderen Gründen. Solche schriftlichen Fehler (z. B. Tippfehler) sollten für fortgeschrittenen Lernenden nicht als Fehler angesehen werden (Duřková, 1969; Rogers, 1984). Sie sind Irrtümer. Daher können sie als Beispiele für die Performancefehler (eng. mistakes) von Corder (1967) betrachtet werden. Wortschatz bezieht sich auf die Kenntnis von Wörtern und deren Bedeutungen (Nation, 2015). Wortschatzkenntnisse, das als eine Komponente des linguistischen Verständnisses betrachtet wird (Dong et al., 2020), setzt voraus, dass man in der Lage ist, die semantischen und grammatikalischen Verwendungen von Wörtern in der Zielsprache bestmöglich zu identifizieren. Daher werden in dieser Studie lexikalische Fehler auf zwei grundlegenden Ebenen analysiert: Rektions- und Kongruenzfehler. In der modernen Linguistik gilt die Rektion als grammatikalischer Begriff für die Beziehung zwischen einem Wort und einem abhängigen, dominierenden Teil eines Satzes. Im Deutschen regieren Präpositionen, Adjektive und Verben im Satz. Dabei regieren sie Objekte je nach dem deutschen Kasussystem. Das Wissen, welches Kasussystem die jeweiligen Wörter beherrschen, geht weit über morphologische Fehler hinaus und hat mit dem lexikalischen Wissen der Lernenden insgesamt zu tun. In diesem Zusammenhang werden bei den lexikalischen Rektionsfehlern die Fehler analysiert, die durch die falsche Verwendung von Adjektiven, Hilfsverben (Verben mit dem Hilfsverb „haben“ oder „sein“ im Perfekt), reflexiven Verben, Vollverben und Verben mit Präpositionen entstehen. Ein weiterer lexikalischer Fehler ist der Kongruenzfehler. Linguisten behaupten, dass Kongruenz grammatikalisch als Kasus-Numerus-Genus-Kongruenz in Wörtern in einem Satz auftritt (Cabredo Hofherr und Lieber, 2020). In dieser Studie werden jedoch falsche Auswahl der grammatikalischen Geschlechtern von Substantiven, falsche Personalpronomen-Äquivalenz von Substantiven, die falsche Übereinstimmung der Determinative wie Proximaldemonstrativum (dies-), Interrogativdeterminative (welch-, was für ein, wessen, wie viel), Possessive (mein-, dein-, ... etc.), Reflexivnomina (sich, mich ... etc.) und Quantifikativdeterminative (kein-, ein-, jede- all-, einige-, mehrere, etwas) mit den Wörtern in einem Satz oder zwischen Sätzen und der falsche Gebrauch von Präpositionen als lexikalische



Kongruenzfehler betrachtet, die auf das unvollstandige lexikalische Wissen der Zielsprachenlerner zuruckzufuhren sind. Bei L2-Lernenden konnen lexikalische Fehler aus der L1 stammen, wahrend sie bei L3-Lernenden sowohl auf die L1 als auch auf die L2 zuruckzufuhren sein konnen. Ein Beispiel fur lexikalische Fehler ist „*Ich frage dem Lehrer*“, was eigentlich heißen musste „*Ich frage den Lehrer*“. Lexikalisch gibt es in diesem Satz einen Rektionsfehler, da das Verb „*fragen*“ ein Verb ist, das das Akkusativobjekt regiert.

- *Pragmatische Fehler* beziehen sich auf die Unangemessenheit im mundlichen und schriftlichen Sprachgebrauch von Ausdrucken, die nicht grammatikalisch falsch sind, aber mit bestimmten Inhalten und bestimmten Kontexten in der Zielsprache verbunden sind (Luijckx et al. 2022; Bardovi-Harlig et al., 1998). Viele Forscher (z. B. House, 2012; Cruz, 2013; Luijckx et al. 2022) argumentieren beispielsweise, dass pragmatische Fehler auftreten, wenn Lernende unbewusst Wortler oder Satze in der Zielsprache nicht korrekt verwenden. Derartige Lage kann zu ernsthaften Kommunikationsstorungen fuhren (Gass und Selinker, 2008). Zu den pragmatischen Fehlern gehoren Fehler bei sprachlichen Merkmalen, die sich im Zusammenhang mit den soziokulturellen Merkmalen der Zielsprache entwickelt wurden. Im Kontext dieser Studie umfassen pragmatische Fehler daher falsche Wortwahl, Landeskunde, die Modalitat, der Formlichkeitsgrad und die unangemessenen Formen der Anrede. In fast allen Untersuchungen zur Fremdsprachendidaktik wird jedoch falsche Wortwahl als ein lexikalischer Fehler betrachtet. Der Autor argumentiert, dass eine falsche Wortwahl auf einen Mangel an pragmatisch-linguistischem und soziopragmatischem Wissen in der Zielsprache zuruckzufuhren ist und daher als pragmatischer Fehler bezeichnet werden sollte. Ein Beispiel fur pragmatische Fehler ist „*Zum Abendbrot trinken wir Tomatensuppe*“, was eigentlich heißen musste „*Zum Abendbrot essen wir Tomatensuppe*“. Im Turkischen wird das Wort „*Suppe*“ mit dem Verb „*trinken* (içmek)“ verwendet. Im Deutschen hingegen wird es mit dem Verb „*essen*“ verwendet, und so entsteht dieser pragmatische Fehler durch die falsche Wortwahl im muttersprachlichen Einfluss.

Daruber hinaus wird in dieser Studie argumentiert, dass zwischen Fehlerklassifizierung und Fehlertypisierung unterschieden werden sollte. Die Typisierung (Erscheinung) wird verwendet, um das Phanomen der Fehler zu erklaren, d. h. wie Fehler erscheinen (vgl. Veijonen, 2008). Das Auftreten von Fehlern bzw. Erscheinungsform, wie sie gemacht werden, ist wichtig fur die Beschreibung der Unterschiede zwischen L1 und L2 (Derwing und Munro 2015). Gema dem Autor kann die Art und Weise, wie Fehler auftreten, den Beteiligten (z. B. Lernenden, Lehrkraften, Forschern) einen Einblick in die kognitive Verarbeitung geben, der im Hintergrund des Sprachenlernens stattfindet. Beim Schreiben konnen Lernende notwendige Elemente auslassen, unnotige zusatzliche Elemente einfugen, falsch bilden oder in Unordnung bringen (Dulay et al. 1982; Gayo und Widodo, 2018). In diesem Zusammenhang wird in dieser Studie die folgenden vier von Dulay, Kurt und Krashen (1982) zur Erklarung des Fehlerphanomens entwickelten und als Fehlertyp bezeichneten Oberflachenstruktur-Taxonomien als Indikatoren fur kognitive Verarbeitung der herangezogen:

- *Auslassung* bezeichnet die Auslassung eines bestimmten sprachlichen Elements, das in einer wohlgeformten auerung nicht vorkommen darf. Ein Beispiel fur die Auslassung eines sprachlichen Elements ist „*Mein Vater ein Lehrer*“, wobei die korrekte Form „*Mein Vater ist ein Lehrer*“ lautet.
- *Einfugung* zeigt an, dass ein bestimmtes sprachliches Element eingefugt wurde, das in einer wohlgeformten auerung nicht vorkommen darf. Ein Beispiel fur das Zusetzen eines

sprachlichen Elements ist „*Er kannnt nicht Fußball spielen*“, wobei die korrekte Form „*Er kann nicht Fußball spielen*“ lautet.

- *Fehlbildung* zeigt die Verwendung einer falschen Form eines bestimmten sprachlichen Elements in der zielsprachlichen Äußerung an. Ein Beispiel für die Fehlbildung eines sprachlichen Elements ist „*Der Bus ist um 9 Uhr von Aydn geabfahren*“, wobei die korrekte Form „*Der Bus ist um 9 Uhr von Aydn abgefahren*“ lautet.
- *Unordnung* zeigt die falsche Anordnung eines bestimmten sprachlichen Elements in der zielsprachlichen Äußerung an. Ein Beispiel für die Unordnung eines sprachlichen Elements ist „*Ich gehe früh ins Bett, weil ich bin sehr müde*“, wobei die korrekte Form „*Ich gehe früh ins Bett, weil ich sehr müde bin*“ lautet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eine Komplexität bei der Klassifizierung (Art) und Typisierung (Erscheinungsform) von Fehlern gibt. Die Klassifizierung von Fehlern in zwei Überschriften (Performance- und Kompetenzfehler ist wichtig, damit die Lernenden ihre eigenen Entwicklungsprozesse beim Erlernen einer Sprache verstehen und die Lehrer Abhilfemaßnahmen ergreifen und die Lehrmethoden im Lernprozess der Lernenden verbessern können. Die Ergebnisse der Sprach- und Sprachbildungsforschung beziehen sich meist auf die Kompetenz der Lernenden in der Zielsprache bezüglich ihrer Schreibfehler. L2- und L3-Lernende machen aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler. Andererseits wird die Semantik in vielen Studien als eine andere Art von Fehler behandelt. Nach dem linguistischen Ansatz betont die Semantik die Veränderung der Bedeutung eines Wortes im Zeitablauf, die Struktur der Sprache und die Verbindung zwischen Denken und Bedeutung. In dieser Studie wird die Semantik daher in die obengenannten vier Fehlerarten eingebettet. Schließlich machen Lernende betreffende Fehler in geschriebenen Texten, indem sie sie auslassen, einfügen, falsch bilden und in Unordnung bringen.

#### 2.4. Fehlerquellen und -ursachen

Die Forschungsliteratur zeigt, dass aufgrund der Komplexität des Spracherwerbsprozesses Uneinigkeit über die genauen Ursachen von Fehlern herrscht. Penttinen (2005) beispielsweise nennt drei Fehlerursachen: die L1 der Lernenden, die L2 der Lernenden und die Unterrichtsstrategien. Andererseits erweitert Kleppin (1998) die Fehlerursachen, indem er Gründe wie die Muttersprache oder andere Fremdsprachen, Elemente der Fremdsprache selbst, persönliche Faktoren, Elemente des Fremdsprachenunterrichts, Kommunikations- und Vermeidungsstrategien, Lernstrategien und soziokulturelle Faktoren auflistet (vgl. Veijonen, 2008). Diese Gründe können zur Auflistung von ununterbrochenen Gründen wie dem Reißen von Sockengarn führen. Andererseits Brown (2007) schlug vor, dass Fehler beim Erlernen einer neuen Sprache auf zwei Hauptfehlerquellen zurückzuführen sind: interlinguale und intralinguale Fehler. Inspiriert von Brown (2007) schlägt der Autor vor, für Fehlerquellen die Begriffe „*Interlingualität*“ und „*Intralingualität*“ zu verwenden. Er geht davon aus, dass die Ableitung oder Erweiterung jedes neuen Konzepts in Bezug auf Fehleranalyse mit dem Wort „Fehler“ zu Verwirrung und begrifflicher Komplexität führen kann.

Der erstmals 1972 von Larry Selinker geprägte Begriff Interlanguage (im Folgenden: *Interlingualität*) bezieht sich auf ein dynamisches Sprachsystem, das ein unerfahrener Sprachlernende während des L2-Lernprozesses entwickelt. Um es klarer auszudrücken, kann der Prozess der interlingualen Entwicklung zum Stillstand kommen oder fossilisiert werden. Dieser Prozess wird als Fossilisierung bezeichnet. Fossilisierung ist die Tendenz, die sprachlichen Elemente, Regeln und Subsysteme der L1 oder L2 in der Interlanguage beizubehalten, unabhängig vom Alter des Lernenden oder der Menge an Erklärungen und

Anweisungen, die er in der L2 erhalten hat (Selinker, 1972). Fossilisierung kann sogar bei Sprachlernenden auftreten, die in ständigem Kontakt mit der Zielsprache stehen (Han, 2004). Der wichtigste Punkt, der hier hervorgehoben werden muss, ist, dass Lernende ihre Fehler als richtig akzeptieren. In der Literatur zur Fehleranalyse wird dieser Prozess mit dem Konzept des negativen Transfers oder der Interferenz zwischen L1 und L2 erklärt. Einige Forscher (z. B. Kleppin, 1997; Kavaliauskiene, 2009; Sawalmeh, 2013) sind der Meinung, dass Fehlertransfer stattfinden kann, weil die Lernenden nicht über die notwendigen zweitsprachlichen Kenntnisse oder Aufmerksamkeitskapazitäten verfügen, um geeignete zweitsprachliche Routinen zu aktivieren. Als ein Beispiel für einen negativen Transfer kann man die Auslassung des Subjekts oder falsche Wortstellung, wie bei der Formulierung des Satzes im Türkischen „*Yarın okula gitmiyorum*“ auf Deutsch als „*Morgen nicht zur Schule gehe*“ anstelle von „*Ich gehe morgen nicht zur Schule*“. Während ein solcher Fehler in der L1 Türkisch für L2 Deutschlernende wahrscheinlicher ist, tritt er in der L3 Deutsch für L1 Türkischlernende, deren L2 Englisch ist, weniger wahrscheinlich auf. Daher können negative Transferfehler zwischen Sprachen nicht nur zwischen L1 und L2, sondern auch zwischen L2 und L3 beobachtet werden.

Andererseits bezieht sich Intralingualität auf die Quelle von Fehlern, die auftreten, wenn Sprachlernende Sprache mit ihrer eigenen Kreativität produzieren. Die Zielsprache steht im Mittelpunkt von Intralingualität als Fehlerquelle. Dabei bilden die Lernenden ihre eigenen Hypothesen über die Zielsprache auf der Grundlage ihrer eigenen begrenzten Kenntnisse und Erfahrungen. Intralingualität als Fehlerquelle entwickelt sich durch falsches oder unvollständiges Lernen der Zielsprache (Richards und Schmidt, 2002). Somit nennt man vier Ursachen für Intralingualität als Fehlerquelle wie folgt:

- *Übergeneralisierung*: Von Übergeneralisierung spricht man, wenn die Lernenden den Eindruck haben, dass sie eine allgemeine Regel der Zielsprache in jeder Situation anwenden können. Der Versuch türkischer Deutschlernenden, Flexionssuffixe von Personalpronomen in jeder Situation anzuwenden, ist ein Beispiel dafür: „*Arbeitst du als Ingenieur?*“ statt „*Arbeitest du als Ingenieur?*“ Die Konjugation des Verbs arbeiten ist morphologisch falsch, da die Vorstellung zur Anpassung des Morphems {-st} für das Personalpronomen „du“ an ein beliebiges Verb übergeneralisiert ist.
- *Unkenntnis der Regelbeschränkung*: Hier geht es darum, dass die Lernenden sich nicht an die Beschränkungen oder bestehenden Strukturen der Zielsprache halten. Dementsprechend können einige der Fehler durch falsche Analogie und Auswendiglernen von Regeln verursacht werden. Solche Fehler treten besonders häufig bei der Verwendung der Präposition „zu“ auf, die die Lernenden häufig verwenden. Sie verwenden zum Beispiel „*Ich bin im Haus*“ statt „*Ich bin zu Haus*“.
- *Unvollständige Anwendung der Regel*: Es ist der Fall, wenn Lernende ein Wort, einen Satz oder ein wichtiges Element auslassen, weil sie sich beim Schreiben oder Sprechen in der Zielsprache nicht an die sprachlichen Regeln halten. Solche Fehler können darauf zurückzuführen sein, dass Lernende nicht in der Lage sind, komplexere Strukturen zu lernen, weil sie denken, dass sie sich mit relativ einfachen Regeln verständigen können. Dies ist insbesondere bei der Verwendung des Pronomens „man“ im Deutschen in einem Fragesatz häufig der Fall. Zum Beispiel: „*Wie sagt das auf Deutsch?*“ statt „*Wie sagt man das auf Deutsch?*“.
- *Falsche Begriffshypothese*: Es wird angenommen, dass dies auf ein fehlerhaftes Verständnis der Unterscheidungen in der Zielsprache zurückzuführen ist. Ein fehlerhaftes Verständnis der Unterscheidungen von Elementen der Zielsprache führt zu falschen Annahmen über das Konzept. In der Tat ähnelt dies Selinkers (1972) Konzept der Fossilisierung. Das heißt, eine

falsch gelernte Regel wird vom Lerner als richtig akzeptiert, und infolgedessen macht er weiterhin Fehler. Ein Beispiel für diesen Fehler ist der Reflex, bei der Umstellung von untrennbaren Verben oder Verben mit der Endung „-ieren“ in Partizip II das Suffix „ge-“, vor das Verb zu stellen. Zum Beispiel: „*Ich habe Franziska zum Geburtstag gratuliert.*“ statt „*Ich habe Franziska zum Geburtstag gratuliert*“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die schriftlichen Kompetenzfehler der Lernenden auf zwei Fehlerquellen basieren, wenn sie einen Text in der Zielsprache produzieren: interlinguale und intralinguistische Fehlerquellen. Sie entstehen aus Gründen wie Übergeneralisierung, falsche Begriffshypothese, Unkenntnis der Regelbeschränkung und Unvollständige Anwendung der Regel.

### 3. Methode

#### 3.1. Forschungsdesign

In dieser Studie wurde eine Fallstudie eingesetzt, einer der Forschungsansätze, der vor Kurzem in den Sozialwissenschaften einen großen Stellenwert erlangt hat. Im Gegensatz zu experimentellen Studien geht es bei Fallstudien eher um Entdeckung als um Vergleich (Yin, 2003). Ein Forscher kategorisiert und beschreibt Ereignisse und Verhaltensweisen, anstatt eine Hypothese über eine bestehende Situation zu testen oder Beziehungen nachzuweisen (Hancock und Algozzine, 2006). Um die Arten und Ursachen der von den StudentInnen in einer L3-Deutschschreibaufgabe gemachten Kompetenzfehler besser zu verstehen, wurde in dieser Studie eine explorative Fallstudie durchgeführt. Aufgrund der Grundsätze und der Natur der Fallstudie wurden die TeilnehmerInnen der Studie aus einer einzigen Gruppe nach der Methode der Zielstichproben, einer der Nicht-Wahrscheinlichkeitsmethoden, ausgewählt (Cherry, 2022). Die Datenbasis für die Studie bestand aus argumentativen Essays, die im Unterricht gesammelt wurden und die L3-Deutschkenntnisse der StudentInnen widerspiegeln (Gall et al., 2007). Zuletzt wurde die vom Autor vorgeschlagene sechsstufige Fehleranalysemethode verwendet, um ihre Kompetenzfehler zu identifizieren.

#### 3.2. TeilnehmerInnen

An der Studie nahmen 26 türkische Senior-StudentInnen (11 Männliche; 15 Weibliche) in der Abteilung für Fremdenführung an der Technischen Universität Iskenderun in der Türkei teil, die sich für den Wahlfachkurs Deutsch IV des Autors eingeschrieben hatten. Die TeilnehmerInnen wurden durch die Methode der Zielstichproben, einer der Nicht-Wahrscheinlichkeitsmethoden, ausgewählt. Alle von ihnen durchliefen die vier Semester gemeinsam als Kohorte in einem Deutschkurs, der unter der Aufsicht des Autors denselben Lehrplan befolgten. Ihr Alter lag zwischen 20 und 22 Jahren. Sie verfügten über Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 und B1. Ihre erste Sprache war Türkisch (L1) und die zweite Sprache war Englisch (L2). Sie lernten Deutsch als dritte Sprache (L3). Sie belegten den Deutschkurs, um eine Sprachvoraussetzung für ihr Hauptfach zu erfüllen.

#### 3.3. Instrument

##### 3.3.1. Schreibtest

Um die von StudentInnen am häufigsten gemachten Kompetenzfehler in einer L3-Deutschschreibaufgabe zu ermitteln, wurde der argumentative Essay, eine der am häufigsten nachgefragten Schreibgattungen zur Bewertung von Schreibfähigkeiten an Universitäten, als

Schreibtest verwendet (Caulfield, 2021). Der Schreibtest war ein kleiner Teil des Post-Tests für eine andere groß angelegte Studie. Zu diesem Zweck wurde den StudentInnen ein Thema mit dem Titel „Student in der Türkei sein“ vorgegeben. Sie wurden gebeten, über ihre Erfahrungen an der Universität nachzudenken und zu diskutieren, was sie tun könnten, um sich besser auf das Berufsleben vorzubereiten und wie ihre Ausbildung ihnen nützen könnte. Dabei wurde davon ausgegangen, dass mit dieser Aufforderung ein breites Spektrum an Inhalten, Sprache und Meinungen erfasst werden kann (Doolan und Miller, 2012). Die von den StudentInnen erstellten Texte wurden von zwei Gutachtern nach einer Schreibskala, die an die GER-Rubrik zur Beurteilung von Schreibkompetenzen angepasst wurde, bewertet (Fasoglio et al., 2015). Die Validitäts- und Reliabilitätsmessungen zeigten, dass der Schreibtest für Post-Test (Cronbachs  $\alpha = 0,82$ ) eine akzeptable interne Konsistenz aufwies, was auf eine hohe Reliabilität der Ergebnisse hindeutet. Die statistischen Daten aus dem Schreibtest wurden jedoch im Rahmen dieser Studie nicht verwendet.

### 3.3.2. Inventar für Fehleranalyse

Das vom Autor konzipierte Inventar für Fehleranalyse (IFA) wurde in dieser Studie als ein Instrument zur Datensammlung verwendet, um die Kompetenzfehler der StudentInnen in der L3-Deutschschreibaufgabe und deren Ursachen festzulegen. IFA umfasst insgesamt vier Hauptkomponenten, unter denen demographische Informationen, linguistische Produkte, Fehlerkategorie, und Fehlerquelle dargestellt werden. Demographische Informationen enthalten die Einträge wie Alter, Geschlecht, Klasse und Gesamtdauer für das Lernen einer Sprache. Fehlerkategorie umfasst zwei eigene Überschriften als vertikal und parallel. Unter der vertikalen Überschrift gibt es die Indikatoren für kognitive Verarbeitung der Kompetenzfehler so wie Auslassung, Einfügung, Fehlbildung und Unordnung. Parallel dazu stehen die Arten der schriftlichen Kompetenzfehler wie morphologische, syntaktische, lexikalische und pragmatische Fehler. Schließlich enthält Teil 4 inter- und intralinguale Teile zu den Fehlerquellen. Gemäß dieser Bestandsaufnahme werden die Fehler jedes Studenten markiert und die Gesamtzahl ermittelt. Dank der Bestandsaufnahme werden die Fehler der StudentInnen quantitativ und qualitativ ermittelt.

### 3.4. Prozedur

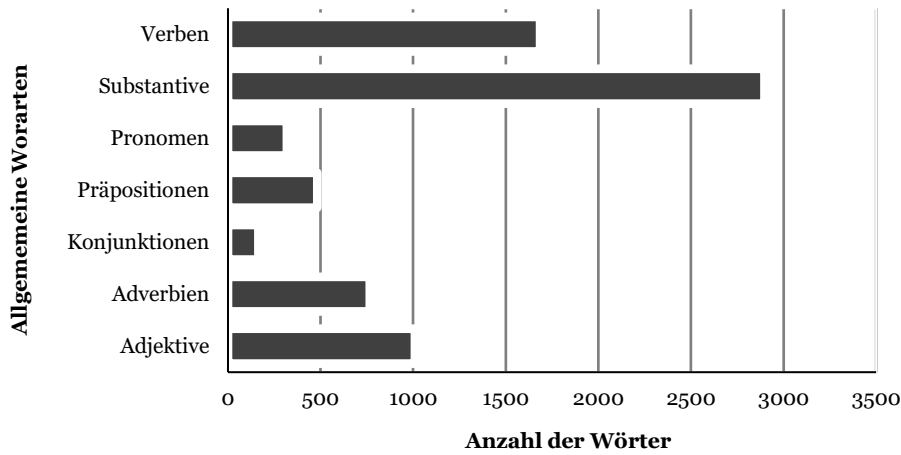
Zunächst die erforderlichen Genehmigungen für die vorliegende Studie wurden von der Ethikkommission für wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichungen der Universität eingeholt. Am Ende des Frühjahrssemesters des akademischen Jahres 2021-2022 wurde es eine 45-minütige Tagung für StudentInnen abgehalten, bei der über den Zweck und Umfang der Forschung besprochen wurde. Die Anweisungen, die beim Schreiben eines argumentativen Essays auf Deutsch zu befolgen sind, wurden den StudentInnen vom Autor mündlich vorgestellt. Die StudentInnen hatten die Möglichkeit, an der Studie teilzunehmen (oder auch nicht). Zwei Tage nach der Tagung schrieben sie einen argumentativen Essay von mindestens 250 Wörtern zum geforderten Thema. Sie hatten innerhalb eines Zeitrahmens von 50 Minuten, um die Schreibaufgabe zu bearbeiten. Geschrieben wurde in einer traditionellen Unterrichtsumgebung mit Papier und Bleistift. Sie durften weder gedruckte Wörterbücher noch mobile Wörterbuch-Apps oder Online-Übersetzungsdienst (z. B. Google Translate, DeepL-Übersetzer...usw.) verwenden. Am Ende des Prozesses entstand ein Datensatz mit insgesamt 26 argumentativen Essays, die von den StudentInnen geschrieben wurden.

### 3.5. Analyse

Der Fehleranalyse zufolge gibt es verschiedene Phasen, in denen Fehler untersucht werden können (Keskinen, 2022). Wenn die Fehleranalyse jedoch als eigenständige Forschungsmethode betrachtet werden soll, sollten die Stufen der Fehleranalyse von Spillner (2017) und Corder (1967), denen viele Forscher zustimmen, überprüft werden, um gültige und zuverlässige Ergebnisse bei der Analyse von Primärdatenquellen aus Lernenden zu gewährleisten. Beiden Taxonomien fehlt eine methodische Perspektive für den Umgang mit dem Datensatz. Um die Daten aus den argumentativen Essays der StudentInnen systematisch zu analysieren, schlägt der Autor die Fehleranalyse als Forschungsmethode vor, die von einer Kombination der Phasen zur Fehleranalyse von Corder (1967) und Spillner (2017) und der Phasen zur thematischen Analyse von Braun und Clarke (2006) abgeleitet wird. Gemäß dem Autor ist die Fehleranalyse eine Forschungsmethode, die dazu dient, sprachliche Fehler und ihre Ursachen in mündlichen und schriftlichen qualitativen Daten wie Echtzeit-Aufsätzen, Prüfungen, Tests, Audio- und Videomaterialien zu identifizieren. Die Methode der Fehleranalyse ermöglicht es den Forschern, das Vorhandensein, die Beziehungen und die Ursachen von sprachlichen Fehlern zu quantifizieren und zu analysieren. In diesem Zusammenhang werden die folgenden sechs Schritte vorgeschlagen:

- *Schritt 1 - Einarbeitung in die Daten:* In diesem Schritt geht es darum, sich mit den Daten vertraut zu machen und sich einen umfassenden Überblick über alle Daten zu verschaffen, bevor wir mit der Analyse der argumentativen Essays von StudentInnen beginnen. Hier wurde geprüft, ob die einschlägigen Dokumente als Teil der Forschung betrachtet werden können.
- *Schritt 2 - Kennzeichnung:* In dieser Phase geht es darum, sprachliche Abweichungen in den argumentativen Essays zu markieren, die als Fehler angesehen werden können, und beschreibende Codes zu vergeben, um die Arten und Ursachen der Fehler zu identifizieren.
- *Schritt 3 - Identifizierung:* In dieser Phase werden die Codes überprüft und die Fehler kategorisiert sowie ihre Ausgangspunkte und Ursachen identifiziert.
- *Schritt 4 - Überarbeitung:* In dieser Phase werden die identifizierten Fehler und ihre Ursachen mit dem Datensatz verglichen, der aus den von den StudentInnen geschriebenen argumentativen Essays stammt. Ziel ist es, sicherzustellen, dass die identifizierten Fehler entfernt, zusammengeführt oder neu zugeordnet werden können, falls es ein Problem mit ihnen gibt.
- *Schritt 5 - Quantifizierung oder Qualifizierung:* Ziel dieser Phase ist es, die in den argumentativen Essays der StudentInnen festgestellten Fehler zu quantifizieren oder dem Autor durch direkte Zitate aus ihren fehlerhaften Sätzen qualitativ zuverlässige und gültige Beweise zu liefern. Außerdem liefert die Quantifizierung der Daten zuverlässige numerische Daten für statistische Messungen.
- *Schritt 6 - Aufschreiben:* In dieser Phase wird, je nach abgeschlossener Analyse, die Integrität der Untersuchung sichergestellt, indem die Forschungsfrage, die Ziele und der Beitrag zur Literatur im Zusammenhang mit der Fehleranalyse erläutert werden.

Nach den oben genannten Schritten wurden insgesamt 26 argumentative Essays in die Auswertung einbezogen und analysiert. Auf diese Weise wurde ein Studentenkörper von 7323 Wörtern gewonnen. Jedes Essay entsprach durchschnittlich etwa 281 Wörtern.



**Abbildung 1:** Verteilung der von den StudentInnen produzierten Wörter nach ihren Arten

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, war die von StudentInnen am häufigsten produzierte Wortart das Substantiv ( $n=2897$ , 40 % der Gesamtzahl). Die nächsthäufigsten Wortarten waren Verben ( $n=1686$ , 23 % der Gesamtzahl), gefolgt von Adjektiven ( $n=1009$ , 14 % der Gesamtzahl), Adverbien ( $n=765$ , 10 % der Gesamtzahl), Präpositionen ( $n=482$ , 7 % der Gesamtzahl) und Pronomen ( $n=319$ , 4 % der Gesamtzahl). Der am wenigsten produzierte Wortart waren Konjunktionen ( $n=165$ , 2 % der Gesamtzahl). Die Tatsache, dass Wörter bei der Zählung unterschiedliche Bedeutungen haben, wurde nicht berücksichtigt. Das bedeutet, dass dasselbe Wort im Korpus mehr als einmal vorkommt. Außerdem wurden insgesamt 710 Sätze gezählt, und die am häufigsten gebildete Satzart war der Hauptsatz ( $n=372$ , 52 % der Gesamtzahl). Es folgten Verneinungen ( $n=182$ , 26 % der Gesamtzahl) und Nebensätze ( $n=156$ , 22 % der Gesamtzahl). Keine Frage- und Imperativsätze wurden jedoch festgestellt.

### 3.6. Ethische Betrachtung

Um die vorliegende Studie durchzuführen, wurde die vorherige schriftliche Genehmigung von der Ethikkommission für wissenschaftliche Forschung und Veröffentlichungen der Technischen Universität Iskenderun eingeholt. Vor der Datenerhebung wurden die StudentInnen über das Forschungsziel informiert und ihnen wurde mitgeteilt, dass sie sich von der Studie zurückziehen können, wenn sie es so wollten. Sie wurden auch darüber informiert, dass ihre Identität gegenüber der Öffentlichkeit geheim gehalten wird und dass die Daten nur für Forschungszwecke verwendet und nach Abschluss der Studie vernichtet werden.

## 4. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse unter den zwei oben gestellten Forschungsfragen diskutiert und interpretiert. Die Fehleranzahl wurde als Prozentsätze und Häufigkeiten angegeben, und die Ergebnisse zu Fehlerarten und -ursachen wurden durch direkte Zitate aus den schriftlichen Kompetenzfehlern der StudentInnen unterstützt. Ein Pseudonym wurde jedem Studenten bei der Darstellung der Zitate zugewiesen, um die Anonymität zu gewährleisten.

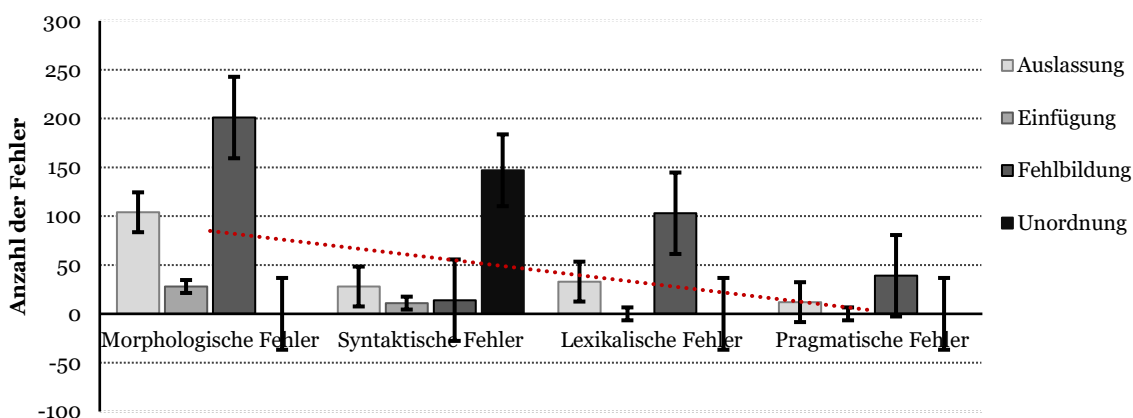
#### 4.1. Welche Fehler machen türkischsprachige StudentInnen am häufigsten, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schreiben?

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Arten der schriftlichen Kompetenzfehler von den StudentInnen mit unterschiedlichen L3-Deutschsprachkenntnissen auf A2- und B1-Niveau und die Indikatoren, die eine inhärente Vorhersage darüber ermöglichen, wie die kognitive Verarbeitung hinter diesen Fehlern funktioniert.

**Tabelle 1.** Die schriftlichen Kompetenzfehler von StudentInnen nach den Arten

Fehlerarten	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	Anzahl	Prozent
Morphologische Fehler	104	28	201	0	333	46
Syntaktische Fehler	28	11	14	147	186	26
Lexikalische Fehler	33	0	103	0	136	19
Pragmatische Fehler	12	0	55	0	67	9
Insgesamt	177	39	373	147	722	100

Die Ergebnisse zeigten, dass die StudentInnen am häufigsten morphologische Fehler ( $n=333$ ) machten, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schrieben. Die nächsthäufigsten Fehler waren syntaktische Fehler ( $n=186$ ), gefolgt von lexikalischen Fehlern ( $n=136$ ). Der von StudentInnen am geringsten gemachte schriftliche Kompetenzfehler waren pragmatische Fehler ( $n=67$ ). Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, bezog sich ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis auf die Frage, wie die Fehler kognitiv verarbeitet wurden. Dementsprechend waren viele Schreibfehler der StudentInnen am häufigsten auf die Fehlbildung ( $n=373$ ) eines bestimmten sprachlichen Elements zurückzuführen. Es folgten die Auslassung ( $n=177$ ) und die Unordnung ( $n=147$ ). Der am geringsten effektive Indikator zur kognitiven Verarbeitung hinter ihren schriftlichen Kompetenzfehlern war die Einfügung ( $n=39$ ). Die Tatsache, dass morphologische und lexikalische Fehler am häufigsten auf die Fehlbildung zurückzuführen sind, lässt darauf schließen, dass die StudentInnen erhebliche Lernschwierigkeiten mit der lexikalischen Struktur des Deutschen haben und unter komplexen Regeländerungen litten.



**Abbildung 2.** Tendenz der StudentInnen zu schriftlichen Kompetenzfehlern im L3-Deutschen

Abbildung 2 zeigte, dass es die schriftlichen Kompetenzfehler der StudentInnen eine signifikante Beziehung im Dreieck Morphologie-Lexikologie-Semantik gab. Syntaktische Fehler hingegen zeigten die Autonomie der Syntax, d.h. die unabhängige Bewegung der Syntax in einem Satz, und nicht die



Formveränderungen in der inhärenten lexikalischen Struktur der deutschen Sprache. Die methodischen Schritte des Autors bei der Klassifizierung der Fehlerarten und seine Lösungsvorschläge für Punkte, über die in der traditionellen Linguistik keine Einigkeit besteht, kann zweifellos eine wichtige Rolle bei der Erzielung eines solchen Ergebnisses spielen haben. Andererseits deuteten die Indikatoren für kognitive Verarbeitung zur einzelnen Fehlerarten darauf hin, dass die StudentInnen eine linear positive Tendenz darin hatten, linguistische Muster des Deutschen auszulassen. Mit anderen Worten verhalten die StudentInnen mit mittlerem Deutschniveau beim Schreiben keine konstante Verhaltensweise bei der Befolgung der sprachlichen Konventionen des Deutschen.

#### 4.1.1. Morphologische Fehler

Tabelle 2 zeigt die Häufigkeit der morphologischen Fehler in den argumentativen Essays von StudentInnen. Die Ergebnisse zeigten, dass die StudentInnen in Bezug auf die linguistische Morphologie nicht versuchten, neue Wörter zu bilden, sondern Flexionsfehler machten, die mit der natürlichen lexikalischen Struktur des Deutschen zusammenhängen. Dementsprechend machten die StudentInnen die häufigsten Konjugationsfehler bei der Deklination von Adjektiven ( $n=139$ ), gefolgt von der Konjugation von Verben ( $n=107$ ). Die Geringste betrug die Deklination von Substantiven ( $n=87$ ). Der Grund, warum die Fehleranzahl zugunsten der Adjektive höher war, lag darin, dass die Flexionsmerkmale von Substantiven auf Numerus und Kasus beschränkt waren, während die Adjektive in Bezug auf Substantive modifiziert wurden.

**Tabelle 2.** Verteilung der in den argumentativen Essays der StudentInnen festgestellten Flexionsfehler

Flexionsfehler	Merkmale	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	n	insg.
bei Adjektiven	Genus	13	0	16	0	29	139
	Kasus	17	0	28	0	45	
	Numerus	6	11	19	0	36	
	Steigerung	5	8	16	0	29	
bei Substantiven	Genus	11	0	23	0	34	87
	Kasus	9	5	14	0	28	
	Numerus	9	4	12	0	25	
bei Verben	Genus Verbi	0	0	0	0	0	107
	Modus	9	0	18	0	27	
	Person	14	0	29	0	43	
	Tempus	11	0	26	0	37	
Insgesamt		104	28	201	0	333	333

Ein weiteres wichtiges Ergebnis betraf die hinter den Flexionsfehler stehende kognitive Verarbeitung, d. h. die Art und Weise, wie die Wahrnehmung von StudentInnen der sprachlichen Elemente des Deutschen schriftlich ausgedrückt wurde. Dementsprechend ergaben sich die Flexionsfehler zu Inhaltswörtern am häufigsten aus der Fehlbildung ( $n=201$ ) eines an beteiligtes Wort anhängenden Flexionsmarkers. Es folgten die Auslassung ( $n=104$ ) und die Einfügung ( $n=28$ ). Es wurden jedoch keine Flexionsfehler aufgrund von der Unordnung festgestellt.

#### 4.1.1.1. Flexionsfehler bei Adjektiven

Die Ergebnisse zeigten, dass alle StudentInnen mindestens einen Flexionsfehler bei der Konjugation von Adjektiven in Abhängigkeit von den Flexionsmerkmalen wie Genus, Kasus, Numerus und Steigerung machten. Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, machten die StudentInnen bei der Deklination von Adjektiven am häufigsten Fehler nach Kasus ( $n=45$ ). Der Nächsthäufigste war bei der Deklination von Adjektiven nach Numerus ( $n=36$ ). Die Anzahl der Flexionsfehler bei der Deklination von Adjektiven nach Steigerung ( $n=29$ ) und nach Genus ( $n=29$ ) war dagegen gleich.

Der Grund für die hohe Anzahl von Flexionsfehlern bei Adjektiven zugunsten von Kasus lag in der Fehlbildung und Auslassung von Endungen. Die StudentInnen versuchten jedoch nicht, eine zusätzliche Endung für deklinierte Adjektive einzufügen. Die Unordnung als ein Indikator für kognitive Verarbeitung von Kompetenzfehlern wird nicht als morphologischer Fehler angesehen, da sie sich eher auf die Wortstellung in Adjektivphrasen bezieht. Den Ergebnissen zufolge hielten sich 7 von 26 StudentInnen nicht an die Regel, dass bestehende Endung durch ein neues ersetzt werden sollte, wenn ein Adjektiv vor einem Substantiv ohne Artikel steht. Ghandi hing zum Beispiel das falsche Pluralmorphem an das Adjektiv im Genitiv an:

**(1) Fehler:** Die Lokation schönen Cafés in der Stadt ist für Studenten ein Nachteil. [Verfasser, Ghandi]

**(2) Korrektur:** Die Lokation schöner Cafés in der Stadt ist für Studenten ein Nachteil.

Bei der Deklination von den vor Substantiven mit bestimmten Artikeln stehenden Adjektiven versuchten die StudentInnen keine Fehlbildung. Schwierigkeiten hatten sie vor allem bei denjenigen, die von anderen Artikelmerkmalen im Deutschen abhängen. Sechs von ihnen neigten dazu, die Flexionsmorpheme von Adjektiven in solchen Fällen auszulassen. In diesem Zusammenhang machte Excalibur den folgenden Fehler:

**(3) Fehler:** Ich glaube nicht, dass ich ein gut Job finden werde, wenn ich ... [Verfasser, Excalibur]

**(4) Korrektur:** Ich glaube nicht, dass ich einen guten Job finden werde, wenn ich ...

Im obigen Satz ließ Excalibur das Morphem {-en} aus, als er das Adjektiv im Akkusativ durch ein quantifikatives Demonstrativum „ein-“ (oder den unbestimmten Artikel) deklinierte. Aus diesem Fehler lässt sich schließen, dass er nicht nur die Adjektivdeklination, sondern auch das deutsche Kasussystem und die Determinanten nur wenig kannte. Dies könnte daran liegen, dass er seine früheren Lernerfahrungen auf den L3-Deutschlernprozess übertrug.

Ein weiterer häufiger Fehler betraf die Deklination von Adjektiven nach Numerus. Solche Fehler traten vor allem dann auf, wenn die Regel der adjektivischen Deklination eines Substantivs in der Pluralform ohne Artikel angewendet wurde. 3 von 26 StudentInnen setzten das falsche Pluralmorphem für das Adjektiv im Akkusativ und Nominativ ein. Ein Beispiel dafür war der folgende Satz:

**(5) Fehler:** In Antalya gibt es großen Hotels. Aber... [Verfasser, Xena]

**(6) Korrektur:** In Antalya gibt es große Hotels. Aber...

Andererseits fügten einige StudentInnen eine zusätzliche Endung an das Adjektiv ein, wenn sie das quantifikative Demonstrativum „kein-“ (oder Negationsartikel von Substantiven mit unbestimmten Artikeln) verwendeten. Daenerys Targaryen machte zum Beispiel den folgenden Fehler:

**(7) Fehler:** Ich kann mir keine neuene Bücher kaufen, denn sie sind sehr teuer. [Verfasser, Daenerys Targaryen]

**(8) Korrektur:** Ich kann mir keine neuen Bücher kaufen, denn sie sind sehr teuer.

Wie im obigen Satz zu sehen ist, war sich Daenerys Targaryen bewusst, dass das Adjektiv das Pluralmorphem {-en} annimmt, wenn das Substantiv in der Pluralform steht. Der Grund, warum sie eine zusätzliche Flexionsmorphem {-e} an das Adjektiv anhing, könnte jedoch darin liegen, dass sie durch die Verwendung des Verneinungsartikels „kein-“ verwirrt war. Dies deutete darauf hin, dass sie den Verneinungsartikel „kein“ nicht genau beherrschte.

Die Ergebnisse zeigten ein bemerkenswertes Resultat bezüglich der Fehler bei der Deklination von Adjektiven nach Genus. Die Flexionsmorpheme von Adjektiven nach Kasus und Numerus wurden von den StudentInnen mit hohen Deutschkenntnissen richtig erraten, während diejenigen mit niedrigen Deutschkenntnissen es ausließen, Flexionsmorpheme an Adjektive anzuhängen, wenn sie das grammatikalische Geschlecht eines Substantivs nicht kannten:

**(9) Fehler:** Diese große Hotel gibt nur den Menschen mit Auslandserfahrung eine Arbeit. [Verfasser, Richie Rich]

**(10) Korrektur:** Dieses große Hotel gibt nur den Menschen mit Auslandserfahrung eine Arbeit.

**(11) Fehler:** Ein Döner und ein kalt Getränk kosten jetzt 70 Lira. [Verfasser, He-Man]

**(12) Korrektur:** Ein Döner und ein kaltes Getränk kosten jetzt 70 Lira.

Beim proximalen Demonstrativum „dies-“ werden die gleichen Flexionsmorpheme wie bei bestimmten Artikeln an das Adjektiv angehängt. Richie Rich benutzte die richtige Endung für das Adjektiv „groß“, aber er deklinierte den Determinator „dies-“ falsch, möglicherweise weil er sich nicht an den Artikel des Wortes „Hotel“ erinnern konnte. Dies deutet darauf hin, dass er in der Lage war, das Kasussystem des Deutschen für Adjektive erfolgreich anzuwenden, aber Schwierigkeiten hatte, die Artikel von Substantiven richtig zu erraten. He Man hingegen sagte den unbestimmten Artikel „ein-“ für das Substantiv „Getränk“ im Nominativ richtig vorher, aber konnte das Adjektiv „kalt“ nicht deklinieren. Aus diesem Fehler lässt sich schließen, dass er die Deklination des Adjektivs ausließ, weil er den Artikel des Substantivs nicht erraten konnte, obwohl er wusste, dass der unbestimmte Artikel „ein-“ für Substantive mit den Artikeln „das“ und „der“ im Nominativ verwendet werden sollte, oder dass er Lernschwierigkeiten mit der Deklination von Adjektiven hatte.

Um jemanden oder etwas miteinander zu vergleichen, werden Adjektive durch den Komparativ und den Superlativ gesteigert. Im Komparativ wird das Morphem {-er} an prädikative Adjektive angehängt und das mit dem Subjekt vergleichende zweite Nomen folgt meistens als. Zusätzlich zum Morphem {-er} bekommen ein attributives Adjektiv die Deklinationendungen nach Kasus, Numerus und Genus, wenn es vor einem Substantiv steht. Andererseits wird der Superlativ für prädikative Adjektive durch die Formel „am + Adjektiv + Morphem {-ste-}“ gebildet, während Morphem {-ste-} für die vor Substantiven stehenden attributiven Adjektive angehängt wird. Bei unregelmäßigen Adjektiven kann sich der Wortstamm jedoch ändern oder eine Suppletion erfolgen. Die Ergebnisse zeigten, dass 12 von 26 StudentInnen mindestens einen Flexionsfehler bei der Steigerung von Adjektiven machten. Sie bildeten die Steigerungsformen der attributiven Adjektive sowohl im Komparativ als auch im Superlativ falsch. Außerdem fügten einige von ihnen beim prädikativen Gebrauch von Adjektiven zusätzliche Endungen ins Morphem {-sten} ein:

**(13) Fehler:** Ich mag das Essen im Studentenwohnheim nicht, aber in einem Café kann ich nicht das gutere Essen kaufen, denn... [Verfasser, John Snow]

**(14) Korrektur:** Ich mag das Essen im Studentenwohnheim nicht, aber in einem Café kann ich nicht das bessere Essen kaufen, denn...

**(15) Fehler:** Diese Option für uns Studenten ist am populärsternen, im Ausland zu arbeiten. [Verfasser, Malefiz]

**(16) Korrektur:** Diese Option für uns Studenten ist am populärsten, im Ausland zu arbeiten.

Im Deutschen gibt es einige Adjektive, die nicht den Steigerungsregeln von Adjektiven folgen (z. B. gut, hoch, gern...usw.). Linguistisch gesehen findet bei ihnen eine Suppletion statt, d.h. das Morphem verwandelt sich in ein phonetisch irrelevantes Allomorph. Das Adjektiv „gut“ in John Snows Satz (im Vergleich: besser; im Superlativ: am besten oder am besten) gehört ebenfalls zur Suppletion. John Snow deklinierte es nach den üblichen Regeln ab, was zeigte, dass er die Ausnahmen im Deutschen vernachlässigte. Im Gegensatz dazu fügte Malefiz bei dem als prädikativ verwendeten Adjektiv „populär“ ein zusätzliches Suffix {-en} nach dem Morphem {-sten} hinzu. Dies legte nahe, dass sie Schwierigkeiten hatte, die Stärkeflexionen im Superlativ für prädikative und attributive Adjektive zu unterscheiden.

#### 4.1.1.2. Flexionsfehler bei Verben

Der in den argumentativen Essays der StudentInnen festgestellte zweithäufigste Flexionsfehler betraf die Konjugation von Verben (siehe Tabelle 2). Den Ergebnissen zufolge waren die häufigsten Flexionsfehler bei der Konjugation von Verben nach Person ( $n=43$ ), gefolgt von ihrer Konjugation nach Tempus ( $n=37$ ). Der Geringste wurde bei der Konjugation von Verben nach Modus ( $n=27$ ). Keine Flexionsfehler wurden jedoch bei der Konjugation von Verben nach Genus Verbi festgestellt. Die hohe Anzahl von Flexionsfehlern zugunsten von Verben stand im Zusammenhang mit der Fehlbildung, einer der Indikatoren kognitive Verarbeitung, die angibt, wie die StudentInnen schriftliche Kompetenzfehler machten. Die Fehlbildung als Indikator wurde in den Texten von 12 der 26 StudentInnen häufig beobachtet, wenn sie die Verben nach den vier vorgenannten Flexionsmerkmalen konjugierten. Zudem ließ nur einer von ihnen es aus, die Verben zu konjugieren. Allerdings versuchte keiner von ihnen, irgendwelche zusätzlichen Endungen in Verben einzufügen.

Die hohe Anzahl von Konjugationsfehler nach Person bezog sich auf den Gebrauch der starken Verben im Präsens und die auf phonologische Gründe zurückzuführenden Ausnahmen. Diesbezüglich machte Ip Man den folgenden Fehler:

**(17) Fehler:** ... er arbeits in Nevşehir als Tourist Guide und .... [Verfasser, Ip Man]

**(18) Korrektur:** ... er arbeitet in Nevşehir als Tourist Guide und ...

Eigentlich ist das Verb „arbeiten“ ein schwaches Verb, doch Ip Mann konjugierte das Verb falsch. Aus phonologischen Gründen werden Verben, deren Wortstamm auf {-t}- oder {-d}- endet, im dritten Singular Präsens an den Wortstamm {-et}- angehängt. Ip Mann hat diesen Fehler wahrscheinlich aufgrund des falschen Regelbeispiels {-e-st-t-en-t-en} gemacht, das Lehrende an türkischen Gymnasien am häufigsten geben, damit die Lernenden die Verben leicht konjugieren können. Ebenso erschienen die Flexionsfehler bei Verben nach Person häufig bei der Konjugation von starken Verben. Diese Fehler wurden durch die Fehlbildung der Verben verursacht, die sich nur in der dritten und zweiten Person Singular (du, er, sie, es) im Präsens ändern. Ein Beispiel dafür war wie folgt:

**(19) Fehler:** Sie lest viele Bücher, aber ... [Verfasser, Lagertha]

**(20) Korrektur:** ... Sie liest viele Bücher, aber ...

Das Verb „lesen“ in Lagerthas Satz ist ein starkes Verb, dessen Stammvokal sich ändert, insbesondere wenn es nach der 2. und 3. Person Präsens konjugiert wird. Andererseits ist davon auszugehen, dass Lagertha die Regel für den Stammvokalwechsel (oder Ablaut) bei der Konjugation von starken Verben kaum kannte. Einer der auffälligsten Flexionsfehler nach Person war die Auslassung der Konjugation von Verben. Diesbezüglich machte Dschingis Khan den folgenden Fehler:

**(21) Fehler:** Nach dem Unterricht arbeiten ich im Cafe. Denn ich ... [Verfasser, Dschingis Khan]

**(22) Korrektur:** Nach dem Unterricht arbeite ich im Cafe. Denn ich ...

Ein weiterer häufiger Flexionsfehler bei Verben war die Konjugation nach Tempus. Im Deutschen gibt es die sechs klassischen Zeitformen: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II. Dementsprechend zeigten die Ergebnisse, dass sich die StudentInnen auf nur drei Tempora (Präsens, Präteritum und Perfekt) konzentrierten, wenn sie einen argumentativen Essay auf Deutsch schrieben. Wie bereits erwähnt, ließ nur Dschingis Khan aus, die Verben nach Tempus zu konjugieren. Die Verbflexionsfehler nach Tempus wurden vor allem beim Gebrauch von unregelmäßigen und gemischten Verben im Präteritum und bei der Bildung des Partizips II von Verben beobachtet. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die hinter den Fehlern der StudentInnen bei der Bildung eines Satzes im Deutschen stehende kognitive Verarbeitung nur auf die Fehlbildung bezieht. In diesem Zusammenhang machte Timur Lenk einen Fehler wie folgt:

**(23) Fehler:** Meine Freunde fahrten letztes Jahr mit Erasmus nach Litauen. Die Studenten in Litauen... [Verfasser, Timur Lenk]

**(24) Korrektur:** Meine Freunde führen letztes Jahr mit Erasmus nach Litauen. Die Studenten in Litauen...

Im obigen Satz wird das Verb fahren morphologisch falsch gebildet. Timur Lenk hing das für schwache Verben benutzte Präteritumsuffix *-{t}-* an den Wortstamm an. Folglich liegt es auf der Hand, dass er die Regel nicht kennt, dass die Stammvokale der starken Verben im Präteritum durch Ablaut verändert werden sollten.

Andererseits konjugierten einige StudentInnen die Hilfsverben „sein“ und „haben“ im Perfekt falsch. Darüber hinaus wurden die auf Fehlbildung des Partizips II zurückzuführenden Fehler bei der Verbflexion nach Tempus festgestellt:

**(25) Fehler:** Mein Freunde habten letztes Jahr Work and Travel in Amerika gemachten. [Verfasser, Tomyris]

**(26) Korrektur:** Meine Freunde haben letztes Jahr Work and Travel in Amerika gemacht.

**(27) Fehler:** Die Menschen aus dem Sektor haben unsere University gebesucht und über Arbeitsmöglichkeit gegeben. [Verfasser, Dostojewski]

**(28) Korrektur:** Die Menschen aus dem Sektor (*richtiger wäre: Vertreter des Sektors*) haben unsere Universität besucht und über Arbeitsmöglichkeit gegeben.

Wie oben gesehen, bildete Tomyris einen Satz im Perfekt, dessen Verb mit einem Akkusativobjekt und dem Hilfsverb „haben“ benötigt. Sie wählt das richtige Hilfsverb, es aber falsch konjugiert. Darüber hinaus bildete sie auch das Partizip II des Verbs, „machen“ ein schwaches Verb, falsch. Sie fügte mit dem Verb eine zusätzliche Endung *{-en}* an, obwohl es mit der Formel „ge.....t“ hätte gebildet werden

müssen. Es ist also klar, dass Tomyris Lernschwierigkeiten bei der Konjugation deutscher Verben hat. Allerdings ist die Bildung des Partizips II für viele Deutschlerner sehr komplex. Je nach den Eigenschaften der Verben vervielfältigen sich die Möglichkeiten der Bildung des Partizips II. In ähnlicher Weise bildete Dostojewski das Partizip II des Verbs „besuchen“ falsch. Das Verb „besuchen“ ist ein schwaches und untrennbares Verb. Deshalb beginnen die Verben mit dem Präfix {be-} nicht mit dem Präfix {ge-} im Partizip II. Dies deutet darauf hin, dass er nicht in der Lage ist, zwischen starken und schwachen Verben zu unterscheiden.

Der dritthäufigste Verbflexionsfehler in den argumentativen Essays der StudentInnen war die Verbkonjugation nach Modus. Im Deutschen gibt es drei Arten von Modi: Indikativ, Konjunktiv und Imperativ. In diesem Zusammenhang beruhten die betreffenden Fehler vor allem auf der Fehlbildung von Verben im Indikativ (beim Gebrauch von Modalverben) und im Konjunktiv (bei indirekten Sätzen). Die StudentInnen bildeten jedoch keine Imperativsätze. Als Beispiel für den Indikativ machte Kleopatra den folgenden Fehler:

**(29) Fehler:** Meine Familie könne mir kein Geld schicken und müsse für Geld arbeiten.  
[Verfasser, Kleopatra]

**(30) Korrektur:** Meine Familie kann mir kein Geld schicken und muss für Geld arbeiten.

Es ist deutlich, dass Kleopatra die Wörter bei der Bildung eines Satzes im Deutschen richtigstellen konnte, insbesondere die finiten Verbformen und Modalverben, während sie die Modalverben falsch konjugierte. Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass sie die Formen des Konjunktivs-I Gegenwart von Modalverben verwendete, weil es in ihrem Satz kein Problem mit der Flexion nach Modus (im Konjunktiv I) gibt. Allerdings stand der Satz im Indikativ, weil Kleopatra ein reales und allgemeines Ereignis ausdrückte. Daher konjugierte Kleopatra die Modalverben können, das in der Suppletivform verwendet wird, d. h. einen anderen Stamm im Flexionsparadigma enthält, und müssen, dessen Stammvokal sich durch Ablaut verändert, so, als wären sie schwache Verben. Daraus lässt sich schließen, dass Kleopatra Lernschwierigkeiten mit den Flexionsparadigmen von den Modal- und Vollverben hatte. Dagegen machte Zeus den folgenden Fehler bei der Konjugation von Verben nach Modus:

**(31) Fehler:** Mein Lehrer sagt, dass er eine Arbeit für mich in Antalya gefunden hat. [Verfasser, Zeus]

**(32) Korrektur:** Mein Lehrer sagt, er eine Arbeit für mich in Antalya gefunden habe.

Bei der indirekten Rede wird nicht der ursprüngliche Ausdruck verwendet, sondern nur die Bedeutung des Kontextes wiedergegeben. Wie oben gesehen, gab es im Satz von Zeus keine morphologischen, semantischen oder syntaktischen Fehler. In der Alltagssprache wird die indirekte Rede im Deutschen jedoch häufig im Indikativ ausgedrückt, während sie in der Schriftsprache im Konjunktiv stehen sollte. Daher sollte das Hilfsverb „haben“ im Konjunktiv I als „habe“ konjugiert werden. Dieser Fehler war nicht nur ein morphologischer Fehler, sondern auch ein pragmatischer, denn er war ein Beispiel für Unstimmigkeiten in der gesprochenen und geschriebenen Sprache des Deutschen. Wir können also sagen, dass Zeus die deutsche Grammatik sehr gut beherrschte, es ihm aber an pragmatischem Wissen mangelte.

#### 4.1.1.3. Flexionsfehler bei Substantiven

In den argumentativen Essays von 9 der 26 StudentInnen wurden morphologische Fehler festgestellt, die auf eine falsche Deklination von Substantiven entsprechend den Flexionsmerkmalen zurückerföhren waren. In dieser Studie wurden die Flexionsfehler bei Substantiven nach Kasus, Genus und Numerus analysiert (siehe Tabelle 2). Der häufigste Fehler war die Deklination von Substantiven nach Genus ( $n=34$ ), gefolgt von denen, die nach Kasus ( $n=28$ ) gebeugt wurden. Der Geringste wurde bei der Deklination von Substantiven nach Numerus ( $n=25$ ) gemacht. Der Grund dafür, dass die Fehleranzahl bei der Deklination von Substantiven nach Kasus gering war, lag darin, dass die StudentInnen im Allgemeinen dazu neigten, Adjektivphrasen zu bilden. Darüber hinaus beruhte die kognitive Verarbeitung hinter den Flexionsfehlern bei Substantiven, wie auch bei anderen Wortarten (Adjektive und Verben), auf einer Fehlbildung mit anschließender Auslassung. In seltenen Fällen wurde auch versucht, zusätzliche Endungen an Substantive anzuhängen.

Die Fehler bei der Deklination von Substantiven nach Genus wurden bei komplexeren Strukturen als dem grammatikalischen Geschlecht, das das Substantiv im Wörterbuch repräsentiert, beobachtet. Zum Beispiel machte Elektra den folgenden Fehler:

**(33) Fehler:** *Einer, das* mir ein Stipendium gibt, hat eine E-Mail geschickt, dass ... [Verfasser, Elektra]

**(34) Korrektur:** *Einer, der* mir ein Stipendium gibt, hat eine E-Mail geschickt, dass ...

Elektra bildete einen Relativsatz, und es war nicht ganz klar, was sie mit „*einer*“ meinte. Es könnte sich um ein Unternehmen oder eine Person handeln, daher muss das Geschlecht des Substantivs korrekt wiedergegeben werden. Wenn „*einer*“ als korrekt gelten soll, muss das Relativpronomen „*der*“ lauten. Es war zu erkennen, dass Elektra ein großes Interesse an den komplexen Strukturen der deutschen Sprache und ein großes Interesse daran hatte, Deutsch zu lernen.

Die Fehler zur Deklination von Substantiven nach Kasus bezogen sich auf die Fehlbildung von den Substantiven, die zur Gruppe der *n*-Deklination gehören, im Akkusativ und Dativ. Ein Beispiel für einen solchen Fehler lautet wie folgt:

**(35) Fehler:** Ich telefonierte *den Beamte* im Konsulat für meinen Pass. Aber ... [Verfasser, He-Man]

**(36) Korrektur:** Ich telefonierte *den Beamten* im Konsulat für meinen Pass. Aber ...

Im obigen Satz lag kein Fehler bei der Geschlechtszuweisung des Substantivs und seinem Artikelwechsel im Akkusativ vor. Wie bereits ersichtlich, vernachlässigte He-Man die Regel der *n*-Deklination im Deutschen. Als Regel wird an Substantive, die auf {-e} enden und maskulin sind, in allen Fällen (Akkusativ, Dativ und Genitiv) außer Nominativ eine zusätzliche Endung {-n} angehängt. Aufgrund der Komplexität der Geschlechtszuweisungen im Deutschen war He Man also nicht in der Lage, die Ausnahme zu den oben genannten Substantivgruppen zu erkennen.

Schließlich waren die Fehler zur Deklination von Substantiven nach Numerus die geringsten morphologischen Fehler, die die StudentInnen in ihren argumentativen Essays produzierten. Besonders relevante Fehler traten bei der Bildung der Pluralformen von Substantiven auf. Sie wurden eher durch die falschen Pluralmorpheme verursacht, die an die Substantive angehängt wurden, als durch die falsche

Verwendung des weiblichen Genusartikels, der dem Substantiv in der Pluralform zugeordnet wurde. Der Fehler von John Snow war ein Beispiel dafür:

**(37) Fehler:** Ich habe keine Hoffnung, die Universität unter diesen Umstände zu beenden.  
[Verfasser, John Snow]

**(38) Korrektur:** Ich habe keine Hoffnung, die Universität unter diesen Umständen zu beenden.

John Snow bildete die Pluralform von „*der Umstand*“ fälschlicherweise im Dativ. Im Deutschen wird an Substantive im Dativ ein Morphem {-n} angehängt, wenn das Pluralmorphem eines Substantivs nicht {-n} ist. John Snow war in der Lage, die Pluralformen von Substantiven richtig zu erraten, übergeneralisiert aber diesen Formwechsel, der je nach Fall wahrscheinlich eine Ausnahme für den Dativ darstellt.

#### 4.1.2. Syntaktische Fehler

Tabelle 3 zeigt die häufigsten syntaktischen Fehler der StudentInnen. Den Ergebnissen zufolge gab es einen syntaktischen Fehler in den argumentativen Essays der StudentInnen. Dementsprechend ging es um die häufigsten syntaktischen Fehler auf der Satzebene ( $n=103$ ), gefolgt von Phrasen ( $n=55$ ). Der Geringste wurde bei der Interpunktion ( $n=28$ ) festgestellt.

**Tabelle 3.** Verteilung der von StudentInnen am häufigsten syntaktischen Fehler nach den Arten

Syntaktische Fehler	Merkmale	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	n	insg.
Satzebene	Fragen	0	0	0	0	0	103
	Hauptsätze	0	0	0	32	32	
	Nebensätze	0	4	0	43	47	
	Verneinung	0	7	0	17	24	
	Imperativ	0	0	0	0	0	
Phrasenstruktur	AP	0	0	0	14	14	55
	NP	0	0	0	23	23	
	PP	0	0	0	11	11	
	VP	0	0	0	7	7	
Interpunktion		28	0	0	0	28	28
Insgesamt		28	11	0	147	186	186

\*AP= *Adjektivphrase*; NP=*Nominalphrase*; PP=*Präpositionalphrase*; VP=*Verbalphrase*

Wie aus der Tabelle 3 hervorgeht, beruhte die kognitive Verarbeitung, die hinter den syntaktischen Fehlern der StudentInnen stand, auf Einfügung und Unordnung für Satzebene. In der Satzstruktur trat sie nur in Form von Unordnung auf. Schließlich machten die StudentInnen syntaktische Fehler, indem sie Interpunktionen ausließen.

##### 4.1.2.1. Syntaktische Fehler auf der Satzebene

Auf der Satzebene waren die häufigsten syntaktischen Fehler in den Nebensätzen ( $n=47$ ) der StudentInnen zu finden. Es folgten die Fehler bei der Bildung von Hauptsätzen ( $n=32$ ). Den Geringsten



gab es bei Verneinungen ( $n=24$ ). Keine syntaktischen Fehler wurden in Frage- und Imperativsätzen beobachtet.

Ein Nebensatz steht nicht allein und ist immer durch Konjunktionen mit dem Hauptsatz verbunden. Es liegt auf der Hand, dass es bei der Klassifizierung von Konjunktionen und Nebensätzen im Deutschen ein inhärentes Missverhältnis gibt. Daher wurde in dieser Studie das Konzept des Nebensatzes in vier Kategorien analysiert, wobei die der Konjunktion entsprechende Wortstellung berücksichtigt wurde: (1) Nebensätze mit Konjunktionen (aber, denn, und...etc.), (2) Nebensätze mit Subjunktionen (weil, obwohl, wenn, ...etc.), (3) Nebensätze mit Konjunkionaladverbien (deshalb, daher, jedoch, zuerst ...etc.) und (4) abgekürzte Nebensätze (zu + Infinitiv oder um...zu + Infinitiv). Den Ergebnissen zufolge unterliefen den StudentInnen am häufigsten syntaktische Fehler bei der Bildung eines Nebensatzes mit einer Subjunktion. Am nächsthäufigsten wurden syntaktische Fehler bei abgekürzten Nebensätzen gemacht, gefolgt von solchen mit Konjunkionaladverbien. Bei den Sätzen mit Konjunktionen wurden jedoch keine Fehler festgestellt.

Die StudentInnen ordneten die sprachlichen Elemente eines Konditionalsatzes mit einer Subjunktion falsch ein, insbesondere mit jenen wie „*wenn, weil, obwohl und damit*“. Im Allgemeinen traten solche Fehler auf, wenn die Subjunktionen außer damit und wenn an der ersten Stelle des Satzes standen. Der syntaktische Fehler im Satz von Eurydike mit der Subjunktion „*weil*“ war zum Beispiel wie folgt:

**(39) Fehler:** *Weil* Iskenderun eine kleine Stadt ***ist***, die Arbeits- und Kulturangebote für Studenten begrenzt ***sind***. [Verfasser, Eurydike]

**(40) Korrektur:** *Weil* Iskenderun eine kleine Stadt ***ist, sind*** die Arbeits- und Kulturangebote für Studenten begrenzt.

Wie aus dem Satz von Eurydike hervorgeht, lag der syntaktische Fehler nicht an der Stelle des finiten Verbs im Nebensatz, sondern im Hauptsatz. Im Deutschen steht ein finites Verb in einem Nebensatz immer am Ende des Satzes. Stellt man den Nebensatz voran, muss der Hauptsatz mit dem finiten Verb beginnen. Eurydike befand sich hier wahrscheinlich in einem Dilemma, was die Regelbeschränkungen für die Stellung von Verben im Deutschen angeht. Bei Anna Karenina hingegen wurde der folgende syntaktische Fehler bei der Verwendung der Subjunktion damit im Nebensatz gemacht:

**(41) Fehler:** Mein Vater gibt mir sein Gehalt, ***damit kann ich*** studieren. [Verfasser, Anna Karenina]

**(42) Korrektur:** Mein Vater gibt mir sein Gehalt, ***damit ich*** studieren ***kann***.

Was den Fehler im obigen Satz betrifft, so kann man davon ausgehen, dass Anna Karenina die Verbpositionen in den mit unterschiedlichen Konnektoren eingeleiteten Nebensätzen, genauer gesagt in den Subjunktionen und Konjunkionaladverbien, verwechselte. Wenn die Subjekte in den beiden Satzfragmenten unterschiedlich sind, wird der Finalsatz mit dem Hauptsatz durch die Konjunktion „*damit*“ verbunden. Im Gegensatz zu den Subjunktionen stehen die finiten Verben bei Konjunkionaladverbien nicht am Ende des Satzes, sondern folgen unmittelbar danach.

Der syntaktische Fehler im Konditionalsatz „*wenn*“ stand nicht im Zusammenhang mit der Regelmäßigkeit der Wortfolge. Skadi versuchte, einen Konditionalsatz ohne „*wenn*“ zu bilden. Dieser Fehler war jedoch semantisch auf eine Fehlbildung und nicht auf eine lexikalische Unregelmäßigkeit zurückzuführen:

**(43) Fehler:** Ich möchte nicht in der Türkei arbeiten, absolviere ich die Universität. [Verfasser, Skadi]

**(44) Korrektur:** Absolviere ich die Universität, möchte ich nicht in der Türkei arbeiten.

Der Grund, warum Skadis Satz als syntaktisch falsch angesehen wurde, war, dass sie den Konditionalsatz ohne „wenn“ nach dem Hauptsatz stellte. Immer muss der Nebensatz an erster Stelle stehen, wenn man einen Konditionalsatz ohne „wenn“ bilden möchte.

Ein weiterer wichtiger syntaktischer Fehler bezog sich auf die Nebensätze (also, Infinitivsätze), die durch „zu + Infinitiv“ abgekürzt werden, wenn das Subjekt des Haupt- und Nebensatzes dasselbe ist. Die StudentInnen verstellten die Positionen von den mit einem vorangestellten zu vorkommenden Modalverb im Infinitiv, während sie in den Nebensätzen mit „um...zu + Infinitiv“ den Konnektor „um“ ausließen. Asenas Fehler in Bezug auf die Auslassung von „um“ war wie folgt:

**(45) Fehler:** Ø Mein Englisch zu entwickeln, besuche ich Sprachkurs. [Verfasser, Asena]

**(46) Korrektur:** Um mein Englisch zu entwickeln, besuche ich Sprachkurs.

Im Allgemeinen muss man „zu + Infinitiv“ verwenden, wenn das Verb aus dem Hauptsatz sich auf die Handlung des Nebensatzes bezieht. Asena hätte jedoch in ihrem Satz „um...zu + Infinitiv“ verwenden müssen, da sie ihr Ziel zum Ausdruck brachte, einen Sprachkurs zu besuchen. Daraus lässt sich schließen, dass sie ein Problem bei der Verwendung von Infinitivsätzen hatte. Zenobia hingegen machte in ihrem Infinitivsatz den folgenden syntaktischen Fehler:

**(47) Fehler:** Ich hoffe nicht, wie die Studenten in Europa eine gute Arbeit können zu finden. [Verfasser, Zenobia]

**(48) Korrektur:** Ich hoffe nicht, wie die Studenten in Europa eine gute Arbeit finden zu können.

Betrachtet man den obigen Satz, wird deutlich, dass Zenobia syntaktische Probleme mit der Stellung von Modalverben im Satz hatte.

Die deutsche Sprache ist in Bezug auf die Hauptsatzstruktur flexibler als viele andere Sprachen, was bedeutet, dass der Satz mit den anderen Satzgliedern begonnen werden kann, sofern das infinite Verb (immer an zweiter Stelle) feststeht. Andererseits stehen infinite Verbformen (Infinitiv, Partizip II) am Ende des Satzes. In der einfachsten Form besteht ein Hauptsatz aus einem Subjekt, Prädikat und Objekt. Berücksichtigt man jedoch alle Varianten eines Hauptsatzes im Deutschen, einschließlich der Verwendung von Modalverben und Hilfsverben, so ergibt sich folgende Kombination: Subjekt + finites Verb + indirektes Objekt + Zeit + Ort + direktes Objekt + infinites Verb/Infinitiv = Hauptsatz. Dementsprechend betraf der am häufigsten syntaktische Fehler in der Gliederung eines Hauptsatzes die Adverbialbestimmung:

**(49) Fehler:** Ich muss im Café nach dem Unterricht arbeiten. [Verfasser, Boudica]

**(50) Korrektur:** Ich muss nach dem Unterricht im Café arbeiten.

Es schien klar, dass Boudica die syntaktische Reihenfolge der Adverbialphrasen für Ort und Zeit in ihrem Satz übersehen hatte. Die Ortsadverbialphrase „im Café“ sollte durch die Zeitadverbialphrase „nach dem Unterricht“ ersetzt werden. Zeitadverbialphrasen sollten immer vor Ortsadverbialphrasen stehen. Um unterschiedliche Betonungen auszudrücken, können Adverbialphrasen von mehreren Wörtern im Satz unabhängig sein. Einige Positionen gelten jedoch als unzulässig oder stilistisch unpassend.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis auf Hauptsatzebene wies auf Unordnung in der Reihenfolge der indirekten und direkten Objekte im Satz hin. Unabhängig von der Regelbeschränkung für die Kasuszuweisung wurden die Objekte im Satz weitgehend freiverschoben. Der folgende Satz von Lozen war ein Beispiel dafür:

**(51) Fehler:** Mein Freund ist mit Work and Travel in Amerika. Ich schickte gestern eine E-Mail ihm. [Verfasser, Lozen]

**(52) Korrektur:** Mein Freund ist mit Work and Travel in Amerika. Ich schickte ihm gestern eine E-Mail.

Im obigen Satz von Lozen gab es zwei unterschiedliche syntaktische Fehler auf Hauptsatzebene. Der eine bezog sich auf die Reihenfolge der direkten und indirekten Objekte, der andere auf die Adverbialbestimmung. Wenn das indirekte Objekt ein Pronomen ist, steht es im Deutschen normalerweise vor dem direkten Objekt. In diesem Satz hingegen gab es eine Adverbialbestimmung (gestern), das indirekte (ihm) und das direkte Objekt (eine E-Mail). Da das direkte Objekt mit dem unbestimmten Artikel verwendet wird, sollte es daher immer auf Adverbialbestimmungen (Zeit- oder Ortsbestimmungen) folgen. Wahrscheinlich wollte Lozen die Zeitangabe betonen, ordnete aber die Wörter falsch an. Dazu hätte sie den Satz mit dem Zeitadverb gestern beginnen können.

Die wenigsten Fehler auf Satzebene betrafen die Verneinung. Insgesamt 4 StudentInnen machten häufig syntaktische Fehler im Zusammenhang mit der Verneinung „nicht“. Die meisten dieser Fehler wurden bei der Verneinung von Präpositionen und Adverbien, die Zeit und Ort angeben, beobachtet. Im Deutschen steht das Negationswort „nicht“ immer vor der zu verneinenden Sache. Ein syntaktischer Fehler bei der Verneinung der Zeitpräposition war wie folgt:

**(53) Fehler:** Ich werde nach meinem Abschluss in Antalya nicht arbeiten. [Verfasser, Artemis]

**(54) Korrektur:** Ich werde nach meinem Abschluss nicht in Antalya arbeiten.

Im Deutschen wird „nicht“ oder „kein“ verwendet, um einen negativen Satz zu bilden. Da „kein“ jedoch nach dem Artikel flektiert wird, sollte er nicht in die Kategorie der syntaktischen Fehler eingeordnet werden.

#### 4.1.2.2. Syntaktische Fehler in der Phrasenstruktur

Der zweihäufigste syntaktische Fehler betraf die Phrasenstruktur. In den argumentativen Essays wurden syntaktische Fehler in vier Phrasentypen, den Konstituenten eines Satzes, festgestellt (siehe Tabelle 3). Dementsprechend waren die häufigsten Fehler in Nominalphrasen ( $n=23$ ) zu finden. Es folgten syntaktische Fehler in Adjektiv- ( $n=14$ ) und Präpositionalphrasen ( $n=11$ ). Der Geringste wurde bei der Bildung von Verbalphrasen ( $n=7$ ) beobachtet.

Den Ergebnissen zufolge machten die StudentInnen häufig syntaktische Fehler, wenn sie Nominalphrasen mit Präpositionen erweiterten, d.h. Präpositionalattribute:

**(55) Fehler:** An der Fakultät organisierte einer meiner Lehrer für mich ein Praktikum in Marmaris. [Verfasser, Nebukadnezar]

**(56) Korrektur:** Einer meiner Lehrer an der Fakultät organisierte für mich ein Praktikum in Marmaris.

Eine Nominalphrase ist eine Konstituente mit einem Substantiv als Kopf und wird häufig durch Adjektive, Genitiv- oder Präpositionalattribute erweitert. Manchmal umfasst es sogar ganze Sätze. In Nebukadnezars Satz ist hierbei weiterhin „Lehrer“, da sich die Erweiterung „an der Universität“ nach „Lehrer“ richtet. Deswegen stellte Nebukadnezar das Präpositionalattribut „an der Universität“ syntaktisch falsch.

Ein weiterer häufiger syntaktischer Fehler bezog sich auf die Unordnung von Adjektivphrasen. Im Deutschen wird der Kopf einer Adjektivphrase attributiv, adverbial oder prädikativ erweitert. Diesbezüglich lautete ein Beispiel für eine falsche syntaktische Funktion einer Adjektivphrase als prädikativ wie folgt:

**(57) Fehler:** *Ganz besonders* bin ich *verzweifelt* über meine Zukunft. [Verfasser, Malefiz]

**(58) Korrektur:** Ich bin *ganz besonders verzweifelt* über meine Zukunft.

In dem obigen Satz stellte Malefiz das Adverb „ganz besonders“ syntaktisch falsch. In der Regel sollte der Modifikator, der hier durch das Adverb realisiert wird, vor dem prädikativen Adjektiv „verzweifelt“ stehen. Man kann also sagen, dass Malefiz Schwierigkeiten hatte, die Verwendung von Adverbien im Deutschen und ihre Qualifizierungsmerkmale zu erkennen.

Der dritthäufigste syntaktische Fehler ist auf die Verwendung von Präpositionen zurückzuführen. Grammatikalisch ist eine Präpositionalphrase eine Phrase, deren Kopf eine Präposition ist. Im Deutschen variieren die Präpositionen je nach der Kasuszuweisung (Akkusativ, Dativ und Genitiv). Nur ein Student kombinierte häufig Präpositionen und Substantive falsch. Ein Beispiel für syntaktische Fehler bezüglich der Präpositionalphrasen war wie folgt:

**(59) Fehler:** Ich habe *meiner Freundin mit* eine Green Card beantragt. [Verfasser, Richie Rich]

**(60) Korrektur:** Ich habe *mit meiner Freundin* eine Green Card beantragt.

Im Deutschen wird eine Präposition als Kopf durch Nominalphrase, eine Pronominalphrase oder eine Adverbphrase erweitert, und hat selbst eine Kasuszuweisung. Im obigen Satz erweiterte die Präposition „mit“ als Kopf die Nominalphrase im Dativ und geht dem Substantiv voraus. In diesem Zusammenhang ist es offensichtlich, dass Richie Rich die syntaktische Funktion der Präpositionalphrase in seinem Satz falsch interpretierte.

Die wenigsten syntaktischen Fehler gab es schließlich im Zusammenhang mit Verbalphrase. Nur zwei StudentInnen machten solche Fehler, vor allem bei der Bildung von Sätzen mit Modalverben. Diesbezüglich machte Timur Lenk den folgenden Fehler:

**(61) Fehler:** Meine Familie *kann schicken* mir kein Geld. *Deswegen ich muss arbeiten* nach dem Unterricht. [Verfasser, Timur Lenk]

**(62) Korrektur:** Meine Familie *kann* mir kein Geld *schicken*. *Deswegen muss* ich nach dem Unterricht *arbeiten*.

Timur Lenk hat zwei Arten von syntaktischen Fehlern gemacht. Timur Lenk machte zwei Arten von syntaktischen Fehlern in seinen obigen Sätzen. Der erste war ein Fehler auf Satzebene bezüglich der Reihenfolge der Wörter im Nebensatz mit „deswegen“. Der zweite bezog sich auf die syntaktische Funktion von Modalverben in Abhängigkeit von den Merkmalen der deutschen Satzstruktur. Im Deutschen werden die Modalverben nach dem Subjekt konjugiert, und infinite Verben stehen immer

am Ende des Satzes, sofern es in einem Hauptsatz liegt. Daher kann man sagen, dass Timur Lenk sich also der syntaktischen Funktionen der deutschen Satzstruktur nur in geringem Maße bewusst war.

#### 4.1.2.3. Syntaktische Fehler bei den Interpunktionen

Fehler der StudentInnen bei den Interpunktionen waren die am wenigsten verbreiteten syntaktischen Fehler. In den argumentativen Essay von nur 4 StudentInnen wurden solche Fehler festgestellt. Die Interpunktion spielt eine wichtige Rolle bei der Verdeutlichung der syntaktischen Strukturen in Sätzen und hilft dem Leser ebenfalls, sie zu lesen und zu verstehen. Syntaktisch gesehen sind Interpunktionsfehler wichtiger für die Abgrenzung von Satzarten als für die Bedeutung. Solche Fehler wurden vor allem in Nebensätzen und Sätzen mit *zu*-Infinitiv festgestellt:

**(63) Fehler:** Mein einziges Ziel ist es jetzt  $\emptyset$  die Schule zu beenden. [*Verfasser*, Timur Lenk]

**(64) Korrektur:** Mein einziges Ziel ist es jetzt (,) die Schule zu beenden.

Im Deutschen ist es notwendig, in *zu*-Infinitivsätzen Kommas zu setzen. Denn in manchen Fällen kann das zu Missverständnissen führen. Timur Lenk ließ das Komma in seinem Satz aus. Der syntaktische Fehler bestand hier darin, dass die Unterscheidung zwischen dem Nebensatz mit *zu*-Infinitiv und dem Hauptsatz schwierig wurde.

#### 4.1.3. Lexikalische Fehler

Tabelle 4 zeigt die Häufigkeit der lexikalischen Fehler von den StudentInnen. Lexikalische Fehler sind eine Fehlerart, die durch eine grammatikalisch falsche Darstellung der Merkmale verursacht werden, von denen ein Wort im Verhältnis zu anderen Wörtern in einem Satz abhängt. Dementsprechend machten 13 von 26 StudentInnen mindestens einen lexikalischen Fehler, wenn sie einen argumentativen Essay auf Deutsch verfassten. Die häufigste lexikalische Fehlerkategorie waren Rektionsfehler ( $n=81$ ). Eine weitere Kategorie waren Kongruenzfehler ( $n=55$ ), die sich aus der Unvereinbarkeit von Wörtern oder Satzfragmenten ergeben.

**Tabelle 4.** Verteilung der von StudentInnen am häufigsten lexikalischen Fehler nach den Arten

Lexikalische	Merkmale	Auslassung	Einfügung	Fehlbildung	Unordnung	n	insg.
Rektionsfehler	Adjektive	0	0	0	0	0	81
	Hilfsverben	0	0	19	0	19	
	R-Verben	7	0	16	0	23	
	Vollverben	9	0	13	0	22	
	V-Präpositionen	6	0	11	0	17	
Kongruenzfehler	Determinative	0	0	14	0	14	55
	Präpositionen	0	0	12	0	12	
	Pronomen	11	0	18	0	29	
	Substantiven	0	0	0	0	0	
Insgesamt		33	0	103	0	136	136

\* R-Verben = reflexive Verben; V-Präposition = Verben mit Präpositionen

Die kognitive Verarbeitung, die hinter den lexikalischen Fehlern der StudentInnen steht, basierte auf die Fehlbildung und Auslassung. Es wurde jedoch keine Fehlerentstehung aufgrund von der Einfügung und der Unordnung festgestellt (siehe Tabelle 4).

#### 4.1.3.1. Rektionsfehler

Rektionsfehler gehören zu den lexikalischen Fehlern, die darauf zurückzuführen sind, dass die Lernenden die Bedeutung und die Verwendungsmerkmale der Wörter in der Zielsprache nicht kennen. Den Ergebnissen zufolge wurden die häufigsten lexikalischen Rektionsfehler bei reflexiven Verben ( $n=23$ ) gemacht. Es folgten Fehler bei Vollverben ( $n=22$ ) und Hilfsverben ( $n=19$ ). Der Geringste wurde bei Verben mit Präpositionen ( $n=17$ ) festgestellt. Lexikalisch wurden jedoch bei den Adjektiven keine Rektionsfehler festgestellt (siehe Tabelle 4). Außerdem vernachlässigten die StudentInnen die Fälle, in denen Verben, Adjektive und Präpositionen Anforderungen an ihre Objekte stellen und machten daher lexikalische Rektionsfehler. Ein Beispiel für einen Fehler mit einem reflexiven Verb lautet wie folgt:

**(65) Fehler:** ... deshalb Sorge ich mir Ø die Zukunft. [*Verfasser*, John Snow]

**(66) Korrektur:** ... deshalb Sorge ich mich um die Zukunft.

Reflexive Verben sind Verben mit einem direkten Pronomen, bei denen Subjekt und Objekt identisch sind. Oberflächlich betrachtet mag es so aussehen, als gäbe es eine Entsprechung zwischen dem Subjekt und dem Reflexivpronomen. Der Satz von John Snow enthält zwei Fehler: Erstens hat er das Reflexivpronomen falsch gebildet und zweitens hat er die Präposition weggelassen. Das Verb, das er ausdrücken wollte, war genau „*sich + Akk um etwas sorgen*“. Er hat die Regel befolgt, dass, wenn ein reflexives Verb ohne Präposition ein Akkusativobjekt im Satz enthält, das reflexive Pronomen im Dativ stehen muss, und er hatte Schwierigkeiten, zwischen Verben mit Präpositionen zu unterscheiden.

Abhängig von Inhalten der Vollverben bezog sich ein weiterer Rektionsfehler auf den falschen Gebrauch der Hilfsverben „*sein*“ und „*haben*“ im Perfekt. Elektra machte in diesem Zusammenhang zum Beispiel folgenden Fehler:

**(67) Fehler:** Ich kann kein Laptop kaufen, weil der Dollar gestiegen hat. [*Verfasser*, Elektra]

**(68) Korrektur:** Ich kann kein Laptop kaufen, weil der Dollar gestiegen ist.

Im obigen Satz von Elektra liegt ein lexikalischer Fehler vor, der auf die Verwendung des falschen Hilfsverbs zurückzuführen ist. Das Vollverb „*steigen*“ erhält das Hilfsverb „*sein*“ im Perfekt, weil es kein Akkusativobjekt annimmt und kontextuell eine Zustandsveränderung ausdrückt. Während Elektra erfolgreich morphologisch perfekte Strukturen konstruieren konnte, fehlte ihr das kognitive Bewusstsein für die semantischen Eigenschaften und Verwendungen von Wörtern. Im wörtlichen Sinne nahm sie die Veränderung nur als konkrete Ortsveränderung (also als eine Bewegung) wahr, die Zustandsveränderung der Objekte konnte sie nicht nachvollziehen.

Bei Kasuszuweisung von Objekten, die in engem Zusammenhang mit einer Präposition stehen und von einem Verb regiert werden, machten die StudentInnen hingegen häufig Fehler. Insbesondere bei Substantiven, die auf Wechselpräpositionen folgen, ordneten sie den Kasus falsch zu und ließen erforderliche Präpositionen aus:

**(69) Fehler:** Ich schickte eine E-Mail für Stipendium an einer Firma in Iskenderun, aber ... [Verfasser, Zeus]

**(70) Korrektur:** Ich schickte eine E-Mail für Stipendium an eine Firma in Iskenderun, aber ...

**(71) Fehler:** Ich habe Ø einen Englischkurs teilgenommen, weil ... [Verfasser, Daenerys Targaryen]

**(72) Korrektur:** Ich habe an einem Englischkurs teilgenommen, weil ...

Beim Gebrauch des Vollverbs „*etwas an jemanden schicken*“ machte Zeus einen Rektionsfehler. Höchstwahrscheinlich war dieser Fehler darauf zurückzuführen, dass er sich zu sehr auf Verben konzentrierte, die gleichzeitig den Dativ und den Akkusativ einnehmen, und dass er lexikalisch nicht in der Lage war zu erkennen, dass auf die Wechselpräposition „*an*“ ein Substantiv im Akkusativ folgen sollte. Daenerys Targaryen hingegen verwendete in ihrem Satz das Verb „*teilnehmen*“, ließ aber die Präposition „*an*“ weg. Bei diesen Verben handelt es sich um feste Verbindungen, d. h. um Verben mit Präpositionen. Morphologisch bildete sie das Verb im Perfekt korrekt und ihre Sätze vermittelten einen Eindruck davon, dass sie die Zeitformen des Deutschen vollständig beherrschte. Sie war jedoch beim Erkennen von Verben nicht lexikalisch kompetent.

Einige StudentInnen irrten sich bei der Frage, welcher Kasus den Vollverben zugeordnet werden sollte. Zum Beispiel machte Nebukadnezar den folgenden Fehler.

**(73) Fehler:** Ich habe meinem Lehrer gefragt, ob er ein Praktikum organisieren kann. [Verfasser, Nebukadnezar]

**(74) Korrektur:** Ich habe meinen Lehrer gefragt, ob er ein Praktikum organisieren kann.

Im Deutschen regiert das Verb im Satz, und das Verb „*fragen*“ ist ein Verb mit Akkusativ. Nebukadnezar wies dafür einen falschen Fall zu. Wahrscheinlich versuchte er das deutsche Kasussystem mit dem türkischen zu vergleichen und machte dabei einen Rektionsfehler, einer von den lexikalischen Fehlern.

#### 4.1.3.2. Kongruenzfehler

Den Ergebnissen zufolge machten die StudentInnen die häufigsten lexikalischen Kongruenzfehler bei der Identifizierung der Personalpronomen von Substantiven ( $n=29$ ), gefolgt von Übereinstimmung der Determinativen ( $n=14$ ) mit den Wörtern in ihren Sätzen und zwischen ihren Sätzen. Der Geringste wurde beim Gebrauch von Präpositionen ( $n=12$ ) festgestellt. Bei Substantiven gab es jedoch keine Kongruenzfehler (siehe Tabelle 4). Bei Pronomen basierte die kognitive Verarbeitung, die hinter den Kongruenzfehler der StudentInnen beim Verfassen eines argumentativen Essays stand, auf sowohl der Fehlbildung und Auslassung, während bei Determinativen und Präpositionen nur eine Fehlbildung vorlag. Bei Kongruenzfehler hingegen, einer lexikalischen Fehlerarten, wurde beobachtet, dass die StudentInnen kognitiv nichts hinzufügten und die Wörter nicht falsch anordneten.

Es wurde festgestellt, dass 11 von 26 StudentInnen mindestens einen Kongruenzfehler beim Verfassen eines argumentativen Essays machten. Der häufigste der lexikalischen Kongruenzfehler schienen bei dem falschen Gebrauch der Personalpronomen-Äquivalente von Substantiven im Nominativ und Dativ. Darüber hinaus wurden solche Fehler von einer falschen Anpassung von Possessiven, einer der Determinative, begleitet. Betreffende Kongruenzfehler waren wie folgt:

**(75) Fehler:** In einer Woche ist der Geburtstag meines Freund. Ich kann er ein Geschenk nicht kaufen. [Verfasser, Tomiris]

**(76) Korrektur:** In einer Woche ist der Geburtstag meines Freundes. Ich kann ihm ein Geschenk nicht kaufen.

**(77) Fehler:** Meine Freunde haben das gleiche Problem wie mein. Ihr müssen nach dem Unterricht arbeiten. [Verfasser, Anna Karenina]

**(78) Korrektur:** Meine Freunde haben das gleiche Problem wie ich. Sie müssen nach dem Unterricht arbeiten.

Wie oben gesehen, gab es mehr als einen Kongruenzfehler in dem Satz von Tomyris. Erstens ordnete sie das Merkmal „Kasus“ des Wortes „*der Freund*“ falsch zu. In ihrem Satz kongruierte das Wort in der Ausprägung des Genitivs des Merkmals „Kasus“. Im Deutschen werden Substantive, die zu den maskulinen und neutralen grammatikalischen Geschlechtern gehören, mit {-s} oder {-es} angehängt, wenn sie im Singular stehen. Daher war es klar, dass Tomyris es hier ausließ oder falsch bildet. Zweitens setzte sie die Personalpronomen-Äquivalenz des Substantivs „*Freund*“ im Dativ mit „*er*“ gleich. Sie hatte also wahrscheinlich die Vorstellung, dass das deutsche Kasussystem nur für Substantive gilt, und hatte eine Lernschwierigkeit, die Tatsache zu erkennen, dass sich auch die Personalpronomen entsprechend ändern sollten. Andererseits hätte Anna Karenina nach dem Vergleichspartikel „*wie*“, die Gleichheit ausdrückt, das Personalpronomen „*ich*“ einführen müssen, aber stattdessen führte sie das Possessiv „*mein*“ ein. Daher machte sie einen Kongruenzfehler. Wahrscheinlich verallgemeinerte sie das Possessiv im Subjekt des Satzes mental und sich dabei auf eine ähnliche Verwendung in ihrer Muttersprache, dem Türkischen, stützte. Dieser Fehler war auf ihr unvollständiges lexikalisches Wissen über die Verwendungsmerkmale der Vergleichspartikel „*wie*“ zurückzuführen. Außerdem verwendete sie im zweiten Satz ein Personalpronomen anstelle eines Substantivs im Subjekt, setzte aber das Personalpronomen-Äquivalent des Substantivs im ersten Satz als „*ihr*“ anstelle von „*sie*“. Dieser Kongruenzfehler könnte damit zusammenhängen, dass die StudentInnen dabei Schwierigkeit hatten, drei verschiedenen Personalpronomen „*sie* (dritte Singular Person für feminine Substantive, dritte Plural Person für alle Substantive und Höflichkeitsform-Sie)“ zu unterscheiden.

Unter den lexikalischen Fehlern schließlich wurden die wenigsten Kongruenzfehler beim Gebrauch von Präpositionen nach Kasus beobachtet. 2 StudentInnen hatten besondere Schwierigkeiten zu erkennen, in welchen Fällen die Wechselpräpositionen an das deutsche Kasussystem angepasst sind. Ein Beispiel hierfür war wie folgt:

**(79) Fehler:** Ich gehe nach einem Freund... [Verfasser, Excalibur]

**(80) Korrektur:** Ich gehe zu einem Freund ...

Excalibur konnte das grammatikalische Merkmal der Präposition „*nach*“, eine der Präpositionen mit Dativ, in seinem Satz richtig erraten, machte aber einen Kongruenzfehler, indem er die Falsche wählte. Stattdessen hätte er die Präposition *zu* verwenden müssen. Dieser Fehler zeigte, dass seine lexikalischen Kenntnisse unzureichend waren. Die Präposition „*nach*“ wird im Deutschen temporal und lokal verwendet. Bei Ortsbezeichnungen kann nur von Adverbien und Länder- und Städtenamen ohne Artikel gefolgt werden.

#### 4.1.4. Pragmatische Fehler

Tabelle 5 zeigt die Häufigkeit der pragmatischen Fehler, die in den argumentativen Essays der StudentInnen entdeckt wurden. Den Ergebnissen zufolge machten die StudentInnen am häufigsten pragmatische Fehler beim Gebrauch von Modalverben ( $n=31$ ). Es folgten die Fehler bei falscher Auswahl von Wörtern ( $n=16$ ), bei der Rechtschreibung ( $n=10$ ) und beim Gebrauch von Anredeformen ( $n=7$ ). Der Geringste war fehlerhafte Informationsübermittlung zur Landeskunde des Zielsprachenlands ( $n=3$ ). Keine pragmatischen Fehler in Bezug auf Modalpartikeln und Anredeformen wurden jedoch beobachtet.



**Tabelle 5.** Verteilung der von StudentInnen am hufigsten pragmatischen Fehler nach den Arten

Pragmatische Fehler	Auslassung	Einfugung	Fehlbildung	Unordnung	n	insg.
Anredeformen	0	0	0	0	0	0
Falsche Wortwahl	0	0	20	0	20	20
Landekunde	0	0	3	0	3	3
Modalverben	12	0	19	0	31	31
Modalpartikeln	0	0	0	0	0	0
Rechtschreibung	0	0	13	0	13	13
Insgesamt	12	0	55	0	67	67

In allen Kategorien mit Ausnahme der Modalverben beruhte die kognitive Verarbeitung, d. h. die Art und Weise, wie die StudentInnen die pragmatischen Fehler machten, auf der Fehlbildung. Bei den Modalverben traten neben der Fehlbildung auch Fehler auf, weil sie erforderliche Modalverben ausließen, obwohl sie sie in ihren Ausdrucken hatten verwenden sollen.

Der Gebrauch von Modalverben ist die grammatikalische Einheit, mit der Lernende mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen die groten Schwierigkeiten haben. Die StudentInnen machten pragmatische Fehler bei Modalverben hufig, wenn sie vor allem Indikativsatze anstelle Konjunktivsatze bildeten. Ein Beispiel hierfur war das folgende:

**(81) Fehler:** Wenn ich genug Geld hatte, wurde ich mit Erasmus nach Spanien fahren. [Verfasser, Dostojewski]

**(82) Korrektur:** Wenn ich genug Geld hatte, wurde ich mit Erasmus nach Spanien fahren.

Bei der Analyse des obigen Satzes von Dostojewski wurde kein morphologischer, lexikalischer oder syntaktischer Fehler gefunden. Allerdings erwahnte Dostojewski seinen unerfullten oder irrealen Wunsch, so dass er den Satz im Konjunktiv II bilden mussen hatte.

Einen weiteren hufigen pragmatischen Fehler machten die StudentInnen, wenn sie die nicht in den Satz passenden Wortler wahlten. Diesbezuglich machte Ip Man den folgenden Fehler:

**(83) Fehler:** Jeden Monat kommt neu Geld zu Zigarette. [Verfasser, Ip Man]

**(84) Korrektur:** Die Zigarettenpreise steigen jeden Monat.

Der obige Satz enthalt zwei Arten von Fehlern. Ip Man deklinierte das Adjektiv „neu“ falsch. Er versaumte es, das Flexionsmorphem {-es} an das Adjektiv anzuhangen und damit die Regel der Konjugation ohne Artikel nicht beachtete. Als er uber die Erhohung der Zigarettenpreise im Deutschen sprach, druckte er den Satz pragmatisch mit den falschen Worten aus. Wahrscheinlich beging er diesen Fehler unter dem Einfluss seiner Muttersprache Turkisch.

Jede Sprache hat ihre eigene Rechtschreibung. Die Unterschiede konnen dazu fuhren, dass Lernende je nach erster oder zweiter Sprache Fehler in der dritten Sprache machen. Die Fehler zur Rechtschreibung bedeutet daher viel mehr als lexikalische oder morphologische Fehler. Im Deutschen werden Substantive großgeschrieben, und ihre Fehlbildung oder Auslassung weist auf pragmalinguistische Defizite hin. In diesem Zusammenhang wurde nur eine an der Studie teilnehmende Studentin dabei beobachtet, dass sie es hufig tat:

**(85) Fehler:** Ich bin eine studentin ... [Verfasser, Skadi]

**(86) Korrektur:** Ich bin eine Studentin ...

Schließlich wurde festgestellt, dass 3 StudentInnen falsche landeskundliche Informationen vermittelten. Ein Beispiel dafür war folgendes:

**(87) Fehler:** Wenn ein europäischer Student in der Türkei 100 Dollar umtauschen wird, hat er eine Menge Geld. [Verfasser, Asena]

**(88) Korrektur:** Wenn ein europäischer Student in der Türkei 100 Euro umtauschen wird, hat er eine Menge Geld.

Es ist davon auszugehen, dass in den Satz von Asena ein pragmatischer Fehler in Bezug auf die Landeskunde vorliegt. Wenn wir an Europa denken, denken wir normalerweise an die Europäische Union und die Währung dieser Union ist der Euro. Ein europäischer Student hat vielleicht Ersparnisse in Dollar. Wenn man jedoch die Möglichkeit in Betracht zieht, den Eindruck zu erwecken, dass der Dollar die offizielle Währung der Europäischen Union ist, kann es als pragmatischer Fehler betrachtet werden.

#### 4.2. Was sind die Quellen und Ursachen für Kompetenzfehler türkischsprachiger StudentInnen bei ihren Schreibaufgaben im L3-Deutschen?

Die schriftlichen Kompetenzfehler der StudentInnen in den L3-Deutschschreibaufgaben beruhen auf zwei grundlegenden Fehlerquellen. Den Ergebnissen zufolge waren 539 von den insgesamt 722 Fehlern (75 % *der Gesamtzahl*) auf Intralingualität zurückzuführen. Es bedeutete, dass die StudentInnen Kompetenzfehler machten, als sie versuchten, ihre eigenen Hypothesen über L3-Deutsch auf der Grundlage ihrer eigenen begrenzten Kenntnisse und Erfahrungen zu bilden. Darüber hinaus wurden 183 Fehler (25 % *der Gesamtzahl*) aufgrund von Interlingualität festgestellt. Die beteiligten Fehler bezogen sich darauf, dass die StudentInnen mit der Tendenz in Verbindung brachten, Regeln und Subsysteme des L1-Türkischen oder L2-Englischen in den Lernprozess des L3-Deutschen zu übertragen.

##### 4.2.1. Intralingualität als Kompetenzfehlerquelle

Tabelle 6 zeigt Einzelheiten der intralingualen Fehlerquelle und ihrer Ursachen. Das Auftreten der intralingualen Fehlerquelle war am meistens abhängig von der Unkenntnis der Regelbeschränkungen im L3-Deutschen ( $n=289$ ). Es folgten die Übergeneralisierung ( $n=141$ ) und die unvollständige Anwendung der Regel ( $n=88$ ). Falsche Begriffshypothese ( $n=21$ ) war jedoch die wenigste Fehlerursache für Intralingualität als Kompetenzfehlerquelle.

**Tabelle 6.** Verteilung der Quellen und Ursache für intralinguale schriftlichen Kompetenzfehler der StudentInnen im L3-Deutschen

Quellen	Ursachen	Fehlerarten	n	insg.
L3-Deutsch	Übergeneralisierung	morphologisch	110	141
		syntaktisch	0	
		lexikalisch	0	
		pragmatisch	31	
	Unkenntnis der Regelbeschränkung	morphologisch	151	289
syntaktisch		78		

Hata analizine ilişkin yeni bir yaklaşım: L3-Almancada yapılan en yaygın yazılı yeterlilik hataları üzerine kişisel bir vaka çalışması / Tanır, A.

	lexikalisch	57	
	pragmatisch	3	
Unvollständige Anwendung der Regel	morphologisch	29	
	syntaktisch	36	88
	lexikalisch	23	
	pragmatisch	0	
Falsche Begriffshypothese	morphologisch	21	
	syntaktisch	0	21
	lexikalisch	0	
	pragmatisch	0	
Insgesamt		539	539

Bei der Analyse der Fehlerursachen für Intralingualität wurde festgestellt, dass die StudentInnen aus allen vier in Tabelle 6 aufgeführten Ursachen morphologische Fehler machten. Morphologische Fehler wurden am meistens dadurch verursacht, dass sich die StudentInnen an die Regelbeschränkungen im L3-Deutschen ( $n=151$ ) nicht hielten. Die zweithäufigste Ursache war die Übergeneralisierung von sprachlichen Elementen des Deutschen ( $n=110$ ), d.h. die StudentInnen hatten den Eindruck, dass sie in jeder Situation eine bestimmte Regel anwenden können. Die wenigsten Fehlerursachen waren unvollständige Anwendung der Regel, ( $n=29$ ) gefolgt von falscher Begriffshypothese ( $n=21$ ). Das Auftreten syntaktischer Fehler war abhängig von zwei Ursachen. Erstens machten die StudentInnen am häufigsten syntaktische Fehler in Bezug auf Unkenntnis der Regelbeschränkung ( $n=78$ ), wenn sie einen Satz oder eine Phrase schriftlich produzierten. Zweitens wurden syntaktische Fehler durch unvollständige Anwendung der Regel verursacht ( $n=36$ ). Mit anderen Worten achteten die StudentInnen nicht auf grammatikalische Regeln des Deutschen bei der Bildung von Sätzen und Phrasen. Das Muster zu den syntaktischen Fehlerursachen galt auch für lexikalische Fehler (siehe Tabelle 6). Daher machten die StudentInnen keine lexikalischen Fehler aufgrund von der Übergeneralisierung und der falschen Begriffshypothese. Endlich waren die meisten pragmatischen Fehler auf Übergeneralisierung ( $n=31$ ) zurückzuführen, gefolgt von Unkenntnis der Regelbeschränkung ( $n=3$ ). Keine pragmatischen Fehler aufgrund der unvollständigen Anwendung der Regel und der falschen Begriffshypothese wurden jedoch nicht beobachtet.

**Tabelle 7.** Beispiele für intralinguale Kompetenzfehler der StudentInnen in ihren argumentativen Essays im L3-Deutschen

Ursachen	Fehlerarten	Fehleraspekte	Beispiele
Übergeneralisierung	morphologisch	Adjektiv	Die Lokation <b>schönen Cafés</b> in der Stadt ist für Studenten ein Nachteil. [Verfasser, Ghandi]
		Verben	... er <b>arbeits</b> in Nevşehir als Tourist Guide und .... [Verfasser, Ip Man]
	syntaktisch	-----	-----
	lexikalisch	-----	-----
	pragmatisch	Modalverben	Wenn ich genug Geld <b>hatte, wurde</b> ich mit Erasmus nach Spanien fahren. [Verfasser, Dostojewski]
Unkenntnis der Regelbeschränkung	morphologisch	Adjektiv	Ich mag das Essen im Studentenwohnheim nicht, aber in einem Café kann ich nicht <b>das gutere Essen</b> kaufen, denn... [Verfasser, John Snow]

		Substantive	Ich telefonierte <b>den Beamte</b> im Konsulat für meinen Pass. Aber ... [Verfasser, He-Man]
	syntaktisch	Satzebene	Mein Freund ist mit Work and Travel in Amerika. Ich schickte gestern eine E-Mail <b>ihm</b> . [Verfasser, Lozen]
		Phrasenstruktur	<b>An der Fakultät</b> organisierte <b>einer meiner Lehrer</b> für mich ein Praktikum in Marmaris. [Verfasser, Nebukadnezar]
	lexikalisch	Rektion	Ich schickte eine E-Mail für Stipendium <b>an einer Firma</b> in Iskenderun, aber ... [Verfasser, Zeus]
		Kongruenz	Ich gehe <b>nach einem Freund</b> ... [Verfasser, Excalibur]
	pragmatisch	-----	-----
Unvollständige Anwendung der Regel	morphologisch	Adjektive	<b>Diese große Hotel</b> gibt nur den Menschen mit Auslandserfahrung eine Arbeit. [Verfasser, Richie Rich]
	syntaktisch	Satzebene	Ich <b>möchte</b> nicht in der Türkei <b>arbeiten, absolviere</b> ich die Universität. [Verfasser, Skadi]
	lexikalisch	Rektion	... deshalb Sorge ich <b>mir Ø</b> die Zukunft. [Verfasser, John Snow]
	pragmatisch	-----	-----
Falsche Begriffshypothese	morphologisch	Substantive	<b>Einer, das</b> mir ein Stipendium gibt, hat eine E-Mail geschickt, dass ... [Verfasser, Elektra]
	syntaktisch	-----	-----
	lexikalisch	-----	-----
	pragmatisch	-----	-----

\* Die Beispiele in der Tabelle waren den unter der ersten Forschungsfrage kommentierten Kompetenzfehlern entnommen.

Morphologisch übergeneralisierten die StudentInnen bei Flexion von Adjektiven und Verben die Regeln in Bezug auf Flexionsparadigma der deutschen Sprache. Bei Substantiven ging es nicht darum. Insbesondere hingen sie das Flexionsmorphem {-en}, das die vor Substantiven mit bestimmten Artikeln stehenden Adjektive im Dativ und Genitiv bekommen, bewusst oder unbewusst an Adjektive bei der Deklination ohne Artikel an. Bei den Verben kam es zu einer Übergeneralisierung der Standardflexionssuffixe für die 2. und 3. Person Singular für alle Vollverben, unabhängig von ihrem Typ. Andererseits wurden morphologische Fehler, die sich aus der Nichtbeachtung der Regel ergeben, bei Adjektiven und Substantiven, nicht aber bei Verben beobachtet. Bei der Steigerung von Adjektiven ignorierten die StudentInnen die Suppletionsparadigma für starke Adjektive. Dabei setzten sie ihre eigene Kreativität ein, um ein neues Paradigma der Adjektivflexion zu schaffen. Bei den Substantiven ignorierte die n-Deklination Gruppe die Regel, das Suffix -n an das Ende von Singularsubstantiven in anderen Fällen als dem Nominativ anzuhängen. Bei den Substantiven ging es um die Auslassung der Regel für n-Deklination, die sich darauf bezieht, das Suffix {-n} an das Ende von Singularsubstantiven in anderen Fällen als dem Nominativ anzuhängen. Darüber hinaus machten die StudentInnen nur bei Adjektiven morphologische Fehler, die auf eine unvollständige Anwendung der Regel zurückzuführen waren. Insbesondere vernachlässigten oder ließen sie die Pluralmorpheme bei der Deklination von Adjektiven weg, vor allem wenn Determinative (z. B. Proximaldemonstrativum dies-) den Substantiven vorangestellt wurden. Als Ergebnis der falschen Begriffshypothese wurden schließlich morphologische Fehler nur bei Substantiven festgestellt. Diese Fehler ergaben sich aus Schwierigkeiten bei der

Unterscheidung von Relativpronomen in komplexeren Konstruktionen, insbesondere in den Relativsätzen.

#### 4.2.1. Interlingualität als Kompetenzfehlerquelle

Tabelle 8 zeigt Einzelheiten der interlingualen Fehlerquelle und ihrer Ursachen. Die StudentInnen wurden durch L1-Türkisch und L2-Englisch beeinflusst und verfügten nicht über ausreichende Sprachkenntnisse und Aufmerksamkeitskapazitäten im L3-Deutschen. Obwohl die Fehlerursachen für Interlingualität oft als negativer Transfer bezeichnet werden, ist das genaue Gegenstück in dieser Studie falsche Begriffshypothese. Die Gesamtzahl der interlingualen Fehler, die in den Texten der StudentInnen entdeckt wurden, betrug 183. L2-Englisch ( $n=115$ ) hatte den größten Einfluss auf den L3-Deutschen Schreibprozess in Bezug auf Kompetenzfehler, gefolgt von L1-Türkisch ( $n=68$ ).

**Tabelle 8.** Verteilung der Quellen und Ursache für interlinguale schriftlichen Kompetenzfehler der StudentInnen im L3-Deutschen

Quellen	Ursachen	Fehlerarten	n	insg.
L2-Englisch/ L3-Deutsch	Falsche Begriffshypothese	morphologisch	22	115
		syntaktisch	72	
		lexikalisch	8	
		pragmatisch	13	
L1-Türkisch/ L3-Deutsch	Falsche Begriffshypothese	morphologisch	0	68
		syntaktisch	0	
		lexikalisch	48	
		pragmatisch	20	
Insgesamt			183	183

L2-Englisch führte dazu, dass die StudentInnen im L3-Deutsch syntaktische Fehler ( $n=72$ ) am häufigsten machten, was sich auf grammatikalische Unregelmäßigkeiten in der Wortstellung bei der Bildung von Sätzen oder Phrasen bezieht. Danach folgten morphologische Fehler ( $n=22$ ) und pragmatische Fehler ( $n=13$ ). Der mögliche Einfluss von L2-Englisch auf lexikalische Fehler ( $n=8$ ) beim Verfassen eines argumentativen Essays im L3-Deutschen war der geringste. Andererseits hatte L1-Türkisch den größten Einfluss auf lexikalische Fehler ( $n=48$ ) im Gegensatz zum L2-Englischen. Ein weiterer Faktor waren pragmatische Fehler ( $n=20$ ). L1-Türkisch hatte jedoch keinen Einfluss auf morphologische und syntaktische Fehler (siehe Tabelle 8).

**Tabelle 9.** Beispiele für interlinguale Kompetenzfehler der StudentInnen in ihren argumentativen Essays im L3-Deutschen

Quellen	Fehlerarten	Fehleraspekte	Beispiele
L2-Englisch/ L3-Deutsch	morphologisch	Adjektiv	Ich glaube nicht, dass ich <b>ein gut Job</b> finden werde, wenn ich ... [Verfasser, Excalibur]
		Verben	Nach dem Unterricht <b>arbeiten ich</b> im Cafe. Denn ich ... [Verfasser, Dschingis Khan]
	syntaktisch	Satzebene	Weil Iskenderun <b>ist</b> eine kleine Stadt, die Arbeits- und Kulturangebote für Studenten <b>sind</b> begrenzt. [Verfasser, Eurydike]
		Phrasenstruktur	Ich habe meiner Freundin <b>mit eine Green Card</b> beantragt. [Verfasser, Richie Rich]

		Interpunktion	Mein einziges Ziel ist es jetzt <b>Ø</b> die Schule <b>zu</b> beenden. [Verfasser, Timur Lenk]
	lexikalisch	Rektion	Ich kann kein Laptop kaufen, weil der Dollar gestiegen <b>hat</b> . [Verfasser, Elektra]
	pragmatisch	Rechtschreibung	Ich bin eine <b>studentin</b> ... [Verfasser, Skadi]
L1-Türkisch/ L3-Deutsch	lexikalisch	Rektion	Ich habe <b>meinem Lehrer gefragt</b> , ob er ein Praktikum organisieren kann. [Verfasser, Nebukadnezar]
		Kongruenz	Meine Freunde haben das gleiche Problem wie <b>mein</b> . Ihr müsst nach dem Unterricht arbeiten. [Verfasser, Anna Karenina]
	pragmatisch	Falsche Wortwahl	Jeden Monat <b>kommt neu</b> Geld zu Zigarette. [Verfasser, Ip Man]

Wie aus der Tabelle 9 hervorgeht, führte L2-Englisch dazu, dass die StudentInnen morphologische Fehler bei der Flexion von Adjektiven und Verben, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schrieben. Obwohl es zwischen den beiden Sprachen deutliche sprachliche Unterschiede gibt, übertrugen die StudentInnen ihre L2-Englischkenntnisse auf den L3-Deutschlernprozess und schufen so ein dynamisches Sprachsystem. Dabei ließen sie Flexionssuffixe in Verben und Adjektiven aus. Darüber hinaus übernahmen sie grammatikalische Merkmale aus dem L2-Englischen in den L3-Deutschen Satzbau, indem sie nicht auf die veränderte Stellung der Verben im Nebensatzbau des Deutschen achteten. Bei den pragmatischen Fehlern, die durch den L2-Englischen beeinflusst wurden, ließen sie vor allem die Regel der Großschreibung von Substantiven des Deutschen weg. Es kann gesagt werden, dass dieser Fehler nicht nur unter L2-Englisch-Einfluss, sondern auch unter L1-Türkisch-Einfluss auftrat. Diese Merkmale in Bezug auf Substantive sind zwischen dem L1-Türkischen und dem L2-Englischen ähnlich. Endlich gab es einen Einfluss des L2-Englischen auf lexikalische Fehler nur auf die Verwendung von Hilfsverben im Perfekt. Im L2-Englischen wird nur „have“ als Hilfsverb verwendet, und auf dieser Grundlage wurden die Anforderungen für die Verwendung des Hilfsverbs „sein“ oder „haben“ für deutsche Verben im Perfekt nicht beachtet.

L1-Türkisch hatte einen größeren Einfluss auf die lexikalischen Fehler der StudentInnen im L3-Deutschen als im L2-Englischen (siehe Tabelle 9). Was die lexikalischen Fehler betrifft, so machten die StudentInnen unter dem Einfluss vom L1-Türkischen Rektions- und Kongruenzfehler. Rektionsfehler traten auf, weil sie versuchten, die von deutschen Verben regierten Fällen an ihre L1-türkischen Entsprechungen anzupassen. Denn das deutsche Kasussystem ist dem im Türkischen ähnlich. Im Deutschen gibt es jedoch keine klare Unterscheidung, welchen Fall Verben regieren. Andererseits entstanden Kongruenzfehler meist durch die Verknüpfung der semantischen Äquivalente von Pronomen im L1-Türkischen mit dem L3-Deutschen. Pragmatische Fehler hingegen resultierten aus einer falschen Wortwahl im L3-Deutschen aufgrund pragmalinguistischer und soziolinguistischer Unfähigkeiten. Dabei spiegelten sie die Denkweise im L1-Türkischen-Kontext auf die entsprechenden Wörter im L3-Deutschen wider.

## 5. Diskussion

Das Hauptziel dieser Studie war es, die von den StudentInnen beim Schreiben eines argumentativen Essays im L3-Deutschen gemachten häufigsten Fehlerarten, sowie die Quellen und Ursachen beteiligter Fehler zu identifizieren. Dabei wurde die Fachliteratur zur Fehleranalyse umfassend untersucht, und wurde die Komplexität der Versuche zur Identifizierung und Klassifizierung von Fehlerarten, -ursachen

und -quellen sowie viele Mängel im Hinblick auf linguistischen Aspekt festgestellt. Außerdem wurde festgestellt, dass die aktuelle Fehleranalysemethode keinen zufriedenstellenden wissenschaftlichen Ansatz als Forschungsmethode beinhaltet. Unter Berücksichtigung all dieser Defizite wurden die Arten, Quellen und Ursachen für schriftliche Kompetenzfehler anhand von Wortarten und grammatikalischen Strukturen neu klassifiziert und die von den StudentInnen im L3-Deutschen geschriebenen argumentativen Essays nach der Fehleranalysemethode als Forschungsmethode, die vom Autor vorgeschlagen wurde und aus sechsstufigen Phasen besteht, analysiert.

In Bezug auf die Fehlerarten für schriftliche Kompetenz zeigten die Ergebnisse, dass die StudentInnen am häufigsten morphologische Fehler machten, wenn sie einen argumentativen Essay im L3-Deutschen schrieben. Die Ergebnisse dieser Studie stehen im Widerspruch zu Forschungsergebnissen (Roberts und Leonard, 1997; Kurniawati und Kartika, 2020), die zu dem Schluss kommen, dass L2-Deutschler beim Schreiben eines Textes größere Fähigkeiten im Bereich der grammatischen Morphologie zeigen. Eine mögliche Erklärung für die Diskrepanz zwischen den Studien könnte sein, dass L2-Deutsch unmittelbar nach der L1 erlernt wird und die grammatikalischen Ähnlichkeiten zwischen der Muttersprache und dem L2-Deutschen die Möglichkeit von Fehlern minimieren. Die Tatsache, dass morphologische Fehler häufiger waren als andere Fehlerarten, könnte damit zusammenhängen, dass die StudentInnen je nach ihrem Sprachniveau reichhaltigere und kreativere Texte schreiben. Dieses Ergebnis wird von Luijckx et al. (2022) unterstützt, die argumentieren, dass die in einer Zweitsprache geschriebenen Sprachenlernende oft Texte mit einem unterschiedlichen Maß an grammatikalischen und rhetorischen Fehlern produzieren. Andererseits waren syntaktische Fehler die zweithäufigste Fehlerart, gefolgt von lexikalischen Fehlern. Auf der pragmatischen Ebene gab es die wenigsten Fehler. Diese Ergebnisse stimmten mit denen von Gračner (2018) überein, die die von Lernenden in Deutsch als Fremdsprache produzierten Texte auf orthografischer, morphosyntaktischer und lexiko-semantischer Ebene untersuchte. Sie stellte fest, dass die Fehler der Lernenden am häufigsten auf der orthografischen und morphosyntaktischen Ebene auftraten, während die wenigsten Fehler auf der lexikalisch-semantischen Ebene zu finden waren. Wie Corder (1967) hervorhob, wurden orthografische Fehler in dieser Studie jedoch als Irrtümer behandelt, nicht als Fehler. Rechtschreibfehler außerhalb der Regel der Großschreibung von Substantiven des Deutschen sind Performancefehler, die wahrscheinlich auftreten, wenn Lernende schnell schreiben, und sollten nicht als Kompetenzfehler betrachtet werden. Außerdem umfasst die Semantik linguistisch gesehen alle Ausdrücke, die sich auf gesprochene und geschriebene Formen beziehen (Palmer, 1981). Daher wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass die Semantik mit Morphologie, Syntax, Lexikologie und Pragmatik verwoben ist und nicht getrennt von ihnen betrachtet werden sollte. Eine mögliche Erklärung dafür, dass die StudentInnen weniger syntaktische Fehler als morphologische Fehler machten, könnte sein, dass die syntaktische Struktur des Englischen dem L3-Deutschen in Bezug auf Satz- und Phrasenstruktur ähnlich ist. In dieser Studie wird argumentiert, dass StudentInnen mit einem hohen L2-Englischsprachkenntnis weniger Schwierigkeiten beim Erwerb oder Lernen der syntaktischen Struktur des L3-Deutschen haben könnten.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie war, dass die Indikatoren für kognitive Verarbeitung hinter den vorgenannten vier Fehlerarten, d.h. die Art und Weise, wie die StudentInnen schriftlichen Kompetenzfehler im L3-Deutschen machten, auf der Fehlbildung und der Auslassung von sprachlichen Elementen beruhte. Dieses Ergebnis lässt sich dadurch erklären, dass StudentInnen mit höherem L3-Deutschsprachniveau dazu neigten, Texte mit komplexeren Strukturen zu produzieren, während diejenige mit niedrigerem Sprachniveau ihr eigenes Sprachsystem schufen, möglicherweise unter dem Einfluss von L2-Englischen. Die morphologische Struktur des Deutschen ist schwierig (Luijckx et al.,

2022). Dieses Argument wird durch die Ergebnisse von Steinhauer (2015) gestützt, der zu dem Schluss kommt, dass selbst L1-Sprecher des Deutschen die morphologische Grammatik des Deutschen als schwierig empfinden. Außerdem war die Unordnung, der dritt wichtigste Indikator für die kognitive Verarbeitung, und schließlich haben die wenigsten StudentInnen zusätzliche Einfügungen zu einem sprachlichen Element vorgenommen. Die Häufigkeit der kognitiven Verarbeitung hinter den Fehlern entspricht also der Häufigkeit der Fehlerarten.

Im Hinblick auf die Quellen für schriftliche Kompetenzfehler und ihrer Ursachen zeigten die Ergebnisse, dass sich 75 Prozent der Fehler von StudentInnen auf die Intralingualität bezogen. Diese Ergebnisse standen im Widerspruch zu denen früherer Untersuchungen (Wright, 2005; Hendriks, 2010; Luijckx et al., 2022). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass der Einfluss der zuvor erlernten Sprachen auf die Fehlerentstehung mit zunehmendem Niveau der Zielsprache abnimmt. Basierend auf diesem Ergebnis legt die vorliegende Studie nahe, dass Lernende mit hohen Sprachkenntnissen in L1-Türkischen und L2-Englischen, die ihre vorherigen Sprachlernprozesse erfolgreich abgeschlossen haben, weniger wahrscheinlich schriftliche Kompetenzfehler im L3-Deutschen machen. Andererseits war der Hauptursache für schriftliche Kompetenzfehler, die sich aus Intralingualität ergeben, die Unkenntnis der Regelbeschränkungen im L3-Deutschen. Vor allem die komplexe morphologische Struktur des Deutschen enthält zu viele Ausnahmen und Regeln, was die Wahrscheinlichkeit erhöhte, dass die StudentInnen Fehler machten. Eine weitere wichtige Ursache dafür war die Übergeneralisierung, gefolgt von der unvollständigen Anwendung der Regeln. Interlingualität als Fehlerquelle bestand am wenigsten aus den Fehlern in Bezug auf falsche Begriffshypothese. Die aus Interlingualität als Fehlerquelle ergebene Fehlergröße entsprach in etwa 25 Prozent der Gesamtzahl der schriftlichen Kompetenzfehler von StudentInnen. Der Einfluss vom L2-Englischen war im L3-Deutschen höher als im L1-Türkischen. Interlingualität als Fehlerquelle ging von den falschen Begriffshypothesen in Bezug auf die beiden vorherigen Sprachhintergründe aus. Diese Ergebnisse der Studie widersprachen früheren Forschungsergebnissen (Delisle, 1982; Gilsdorf und Leonard, 2001; Wolfe et al., 2016), die zu dem Schluss kamen, dass Lernende dazu neigten, syntaktische und morphologische Merkmale im L2-Deutschen zu übergeneralisieren. Als eine mögliche Erklärung dafür kann man sagen, dass Lernende mit geringem Sprachniveau ihr eigenes Sprachsystem unter dem Einfluss von L1 und L2 aufbauen und versuchen, es aktiv und unbewusst in den grammatischen Strukturen anzuwenden, wenn sie schriftliche Texte im L3-Deutschen produzieren. Es ist genau das Problem der Fossilisierung, auf das Selinker (1972) hinwies. Daher können fossilisierte Fehler zu Problemen beim Schreiben führen, weil sie sich im Repertoire der Lernenden verankern und trotz Korrekturen wahrscheinlich wieder auftauchen (Luijckx et al., 2020). Das letzte wichtige Ergebnis war, dass L2-Englisch dazu führte, dass die StudentInnen beim Schreiben im L3-Deutschen am häufigsten morphologische und syntaktische Fehler machen, während L1-Türkisch einen größeren Einfluss auf lexikalische und pragmatische Fehler hatte. In dieser Hinsicht legt die vorliegende Studie nahe, dass die Wahrnehmung der Fremdsprache von Lernenden mit niedrigem Sprachniveau auf das Englische beschränkt und dass sie weiterhin ihre sprachliche Kompetenzfehler, die im L2-Englischlernprozess fossilisiert wurden, in grammatikalischen Strukturen des L3-Deutschen wiederholen. Andererseits könnte die Tatsache, dass die lexikalischen und pragmatischen Elemente des L1-Türkischen in den schriftlichen und mündlichen Äußerungen des L3-Deutschen immer noch herrschen, auf die Unfähigkeit der StudentInnen hinweisen, soziokulturelle und intellektuelle Unterscheidungen zwischen den Sprachen zu treffen.



## 6. Schlussfolgerungen, Implikationen und Beschränkungen

Die Ergebnisse dieser Studie haben einige theoretische und praktische Implikationen. Erstens wurde festgestellt, dass die Arten, Quellen und Ursachen für schriftliche Kompetenzfehler durch den vorgeschlagenen Ansatz zur Fehleranalyse erfolgreich unterschieden werden können. In einer Schreibaufgabe kann daher ein besseres Verständnis der grammatikalischen und linguistischen Merkmale der deutschen Sprache sowohl in verschiedenen Lernkontexten als auch mit mehr Teilnehmern erreicht werden.

Zweitens könnten StudentInnen neigen, die Deutsch als dritte Sprache nach Englisch lernen, dazu, die meisten morphologischen Fehler zu machen. In direktem Zusammenhang damit können syntaktische Fehler auftreten. Um die oben erwähnten Probleme im L3-Deutschen zu bewältigen, sollte daher die morphologischen und syntaktischen Strukturen der drei Sprachen vergleichend unterrichtet werden, einschließlich L1 und L2. Der Hauptgrund dafür, dass Lernende in einer neu erlernten Sprache weiterhin Kompetenzfehler machen, kann darin liegen, dass sie die sprachlichen Merkmale von vorherigen nicht vollständig gelernt haben und sich der Unterschiede zwischen ihnen nicht bewusst sind.

Schließlich wäre es sinnvoll, den StudentInnen die soziokulturellen Unterschiede und die Denkweisen zwischen den erlernten und den erworbenen Sprachen vergleichend vor Augen zu führen, um lexikalische und pragmatische Fehler im L3-Deutschen zu minimieren. Auf diese Weise kann lexikalische und pragmatische Kompetenz der StudentInnen verbessert werden. Probleme, die zu Missverständnissen führen können, sowie negative Einstellungen und Verhaltensweisen von L1-Sprechern der Zielsprache überwunden und schließlich eine ungestörte Kommunikation gewährleistet werden.

In dieser Studie gab es zwei Beschränkungen. Erstens war L1 der an dieser Studie teilnehmenden StudentInnen Türkisch und ihr L2 Englisch, und ansonsten war ihre Anzahl begrenzt. Es ist daher möglich, dass ähnliche Ergebnisse bei denen mit einer anderen L1 und L2 gefunden werden oder auch nicht. Zweitens wurde der Geschlechtsfaktor in dieser Studie nicht berücksichtigt. In diesem Sinne gibt es eine Forschungslücke, und künftige Untersuchungen sollten sich auf dieses Thema konzentrieren.

## Literaturverzeichnis

- Adıyaman, A. (2019). *Interferenzfehler beim Erlernen des Deutschen als Zweitfremdsprache für DaF-Studenten mit türkischer Muttersprache (Eine empirische Untersuchung im mündlichen und schriftlichen Bereich: Am Beispiel an der Anadolu Universität)*. [Unveröffentlichte Doktorarbeit]. Anadolu Universität.
- Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2001). Using strategy instruction and selfregulation to improve gifted students' creative writing. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 12/2, 90–101. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-64>
- Al-Sobhi, B. M. S. (2019). The nitty-gritty of language learners' errors – contrastive analysis, error analysis and interlanguage. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7/3, 49-60. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.49>
- Ammon, U., & Schmidt, G. (2019). *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110479232>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3/2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Bremer, L. (2021). *Lexikalische Fehler im Niederländischen von Lernenden mit Deutsch als Muttersprache Eine Fehleranalyse*. [Unveröffentlichte Bachelorarbeit]. Universiteit Utrecht. <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/646/Bachelorarbeit%20Leah%20Bremer.pdf?sequence=1> Letzter Zugriff: 16.07.2023.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition* (5th ed.). London: Pearson Education.
- Cabredo Hofherr, P. (2020). Agreement Morphology. In: Oxford Research Encyclopedias in Linguistics. Oxford, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.500>
- Cabredo Hofherr, P., & Lieber, R. (2020). *Agreement morphology*. Oxford Research Encyclopaedia of Morphology. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.500>
- Candling, R. B. (2001). *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.
- Caulfield, J. (2021, December 06). How to write an argumentative essay: Examples & tips. Scribbr. Retrieved from <https://www.scribbr.com/academic-essay/argumentative-essay/> Letzter Zugriff: 27.03.2023.
- Cherry, K. (2022, November 07). *What Is a Case Study? An in-depth study of one person, group, or event*. Verywellmind. <https://www.verywellmind.com/how-to-write-a-psychology-case-study-2795722> Letzter Zugriff: 16.12.2022.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's verbal behavior. *Language*, 35, 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5/2, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cruz, M. P. (2013). Understanding and overcoming pragmatic failure in intercultural communication: From focus on speakers to focus on hearers. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51/1, 23–54. <https://doi.org/10.1515/iral-2013-0002>
- Delisle, H. H. (1982). Native speaker judgment and the evaluation of errors in German. *The Modern Language Journal*, 66/1, 39–48. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb01020.x>
- Deregözü, A., & Üstün, B. (2021). Dilsel yeterlilik ölçütüne göre Almanca yazmada hata analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 235-253. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.871762>
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/llt.42>
- Dong, Y., Tang, Y., Chow, B. W. Y., Wang, W., & Dong, W. Y. (2020). Contribution of vocabulary knowledge to reading comprehension among Chinese students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 525369. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.525369>
- Doolan, S. M., & Miller, D. (2012). Generation 1.5 written error patterns: A comparative study. *Journal of Second Language Writing*, 21/1, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.09.001>
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Duřková, L. (1969). On sources of errors in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 7/1, 11-36. <https://doi.org/10.1515/iral.1969.7.1.11>
- Eichinger, L. M. (2014). Die Entwicklung der Flexion: Gebrauchsverschiebungen, systematischer Wandel und die Stabilität der Grammatik. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache* (S. 121-170). Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110334739.121>
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

- Elsen, H. (2011). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*. Berlin, Boston : De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110237900>
- Fasoglio, D. Beeker, A., de Jong, K., Keuning, J., & van Til, A. (2015). *CEFR-level writing skills for English, German and French: A research study into the levels attained by Dutch students in havo (senior general secondary) and vwo (pre-university) education*. Enschede : SLO.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gayo, H. & Widodo, P. (2018). An analysis of morphological and syntactical errors on the English writing of junior high school Indonesian students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17/4, 58-70. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.4>
- Gazioğlu, M. (2019). Motivation and testing writing: a brief review of literature. *The Literacy Trek*, 5/1, 37-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/literacytrek/issue/46271/520841> Letzter Zugriff: 07.05.2023.
- Gilsdorf, J., & Leonard, D. (2001). Big stuff, little stuff: A decennial measurement of executives' and academics' reactions to questionable usage elements. *The Journal of Business Communication*, 38/4, 439-471. <https://doi.org/10.1177/002194360103800403>
- Gračner, D. M. (2018). Fehler beim schriftlichen Produzieren von Texten im DaF-Studium. Eine empirische Untersuchung am Beispiel slowenischer Germanistikstudierender. *Journal for Foreign Languages*, 10/1, 219-237.
- Helmich, U. (2017, September 3). *Lernbausteine, Fehlertypen*. Ulrich Helmichs Homepage. <http://u-helmich.de/inf/kurseEF/Bausteine/indexBausteine.html> Letzter Zugriff: 22.05.2023.
- Hendriks, B. (2010). An experimental study of native speaker perceptions of non-native request modification in e-mails in English. *Intercultural Pragmatics*, 7/2, 221-255. <https://doi.org/10.1515/iprg.2010.011>
- Hancock, R. D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Ho-Peng, L. (1976). Errors and error analysis in TESL: The Malaysian experience. *RELC Journal*, 7/2, 23-29. <https://doi.org/10.1177/003368827600700203>
- House, J. (2012). (Im)politeness in cross-cultural encounters. *Language and Intercultural Communication*, 12/4, 284-301. <https://doi.org/10.1080/14708477.2012.722097>
- Hufeisen, B. (1993). Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3. *International Review of Applied Linguistics*, 31, 242-256.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. (neu bearbeitete und erweiterte Auflage)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- James, C. (1998). *Errors in language use: Exploring error analysis* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842912>
- Jobeen, A., Kazemian, B., & Shahbaz, M. (2015). The role of error analysis in teaching and learning of second and foreign language. *Education and Linguistics Research*, 1/2, 52-62. <http://dx.doi.org/10.5296/elr.v1i1.8189>
- Katajamäki, P-T. (2015). *Aber ohne der Ladegerät das Handy nicht werken“ Eine Fehleranalyse von Aufsätzen finnischer Deutschlernender*. [Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit]. Universität Turku. <https://www.finna.fi/Record/utu.9917546345405971> Letzter Zugriff: 07.05.2023.
- Kavaliauskienė, G. (2009). Role of mother tongue in learning English for specific purposes. *ESP world*, 8/1, 1-12. [http://esp-world.info/articles\\_22/PDF/issue\\_22.pdf](http://esp-world.info/articles_22/PDF/issue_22.pdf) Letzter Zugriff: 17.04.2023.

- Keskinen, T. (2022). Schriftliche Fehler in den Deutschen Aufsätzen finnischer Deutschlernender und ihre Analyse mit Hilfe der Fehleranalyse. [Unveröffentlichte Magisterarbeit]. Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/81405> Letzter Zugriff: 07.05.2023.
- Khan, A. (2022). The effect of writing exercises in classroom on the production of written sentences at undergraduate level by Saudi EFL learners: A case study of error analysis. *Cogent Education*, 9/1, 2122259. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2122259>
- Kielhöfer, B. (1980). *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern* (2. Aufl.). Kronberg: Scriptor.
- Kleppin, K. (2011): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In H.-J. Krumm ; Ch. Fandrych; B. Hufeisen ; C. Riemer (Hrsg), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband: Ein internationales Handbuch.* (S. 1059-1071). Berlin, New York : de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110240245>
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt Verlag.
- Kuosmanen, S. A. (2012). *Die häufigsten Fehler in Aufsätzen finnischer Deutschlernender : Eine Fehleranalyse.* [Unveröffentlichte Magisterarbeit]. Universität Ost-Finnland. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/10884> Letzter Zugriff: 07.05.2023.
- Kurniawati, W., & Kartika, A. D. (2020, December). Language Errors in German Class. In *International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)* (pp. 853-857). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201201.142>
- Luijckx, A., Gerritsen, M. & van Mulken, M. (2022). The importance of raising teachers' and students' awareness of pragmatics in German second language writing: a study of the effect of grammatical and lexical errors compared to pragma-linguistic infelicities. *Language Awareness*, 31/1, 137-154. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.2012479>
- Luijckx, A., Gerritsen, M. & van Mulken, M. (2020). The effect of Dutch student errors in German business letters on German professionals. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83/1, 34–56. <https://doi.org/10.1177/2329490619870550>
- Luuk, E. (2015). Syntax–semantics interface. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 23/2, 900-905. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.57035-4>
- Marcus, G. F., Brinkmann, U., Clahsen, H., Wiese, R., & Pinker, S. (1995). German inflection: The exception that proves the rule. *Cognitive Psychology*, 29/3, 189-256. <https://doi.org/10.1006/cogp.1995.1015>
- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27/1, 136–145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059712.pdf> Letzter Zugriff: 13.04.2023.
- Nickel, G. (1971). Contrastive linguistics and foreign language teaching. In G. Nickel (ed.), *Papers in contrastive linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Nováková, V. (2020). *Fehler der tschechischen Schüler beim Schreiben im DaF.* [Unveröffentlichte Diplomarbeit]. Universität Karlova. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/117558> Letzter Zugriff: 18.05.2023.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. New York : Routledge.
- Palmer, F. R. (1981). *Semantics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Parpalea, M. (2006). Die Unausweichlichkeit von Fehlern beim Fremdsprachenlernen. *Synergy*, 2/1, 69-76. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=244187> Letzter Zugriff: 18.05.2023.



- Penttinen, E. M. (2005). *Kielioppi virheiden varjossa: Kielitiedon merkitys lukion saksan kielioopin opetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.
- Philippi, J., & Tewes, M. (2010). *Basiswissen Generative Grammatik*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.
- Range, H. (1980). Fehler und Korrektur im Spracherwerb. In D. Cherubim (Hrsg), *Fehlerlinguistik* (S. 1-22). Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783111380568.1>
- Richards, J. C. (1970). Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Science*, 17, 12-22. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf> Letzter Zugriff: 14.06.2023.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd Ed.). London: Longman.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021>
- Rinas, K. (2017). *Theorie der Punkte und Striche. Die Geschichte der deutschen Interpunktionslehre*. Heidelberg : Winter Verlag.
- Roberts, S. S., & Leonard, L. B. (1997). Grammatical deficits in German and English: A crosslinguistic study of children with specific language impairment. *First Language*, 17/51, 131-150. <https://doi.org/10.1177/014272379701705106>
- Rogers, M. (1984). On major types of written error in advanced students of German. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 22/1, 1-40. <https://doi.org/10.1515/iral.1984.22.1.1>
- Romrome, A. Y., & Mbato, C. L. (2023). Exploring EFL students' motivation in essay writing through writing beliefs, self-efficacy, and attitudes: A case from Papua, Indonesia. *Journal on English as a Foreign Language*, 13/1, 1-24. <https://doi.org/10.23971/jefl.v13i1.4561>
- Saville-Troike, M. & Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition* (3rd Ed.). Cambridge : Cambridge University Press.
- Sawalmeh, M. H. M. (2013). Error analysis of written English essays: The case of students of the preparatory year program in Saudi Arabia. *English for Specific Purposes World*, 14/40, 1-17. [http://www.espworld.info/Articles\\_40/Sawalmeh.pdf](http://www.espworld.info/Articles_40/Sawalmeh.pdf) Letzter Zugriff: 23.03.2023.
- Schäfer, R. (2016). *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen: Zweite, überarbeitete Auflage*. Berlin: Language Science Press.
- Schierholz, S. J., & Uzonyi, P. (2022). *Grammatik. Formenlehre*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110705911>
- Schwind, C. B. (1995). Error analysis and explanation in knowledge-based language tutoring. *Computer Assisted Language Learning*, 8/4, 295-924. <http://dx.doi.org/10.1080/0958822950080402>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10/1-4, 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Spillner, B. (2017). *Error analysis in the world: A bibliography*. Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Steinhauer, A. (2015). *Duden. Erste Hilfe: Die 100 häufigsten Fehler: Rechtschreibung, Grammatik & Co*. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
- Steinlen, A. K. (2018). The development of German and English writing skills in a bilingual primary school in Germany. *Journal of Second Language Writing*, 39, 42-52. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.12.001>
- Tulaja, L. (2019). *Dänische L2-Aussprache von Lernern mit Deutsch als Ausgangssprache. Fehler und Fehlerschwere*. [Unveröffentlichte Doktorarbeit]. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. <https://macau.uni->

[kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau\\_derivate\\_00001469/Lisa\\_Tulaja.pdf](http://kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00001469/Lisa_Tulaja.pdf) Letzter  
Zugriff: 11.02.2023.

Veijonen, J. (2008). *Zur Fehleranalyse. Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrektionsfehlern in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten*. [Unveröffentlichte Pro-Gradu-Arbeit]. Universität Tampere. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-18297> Letzter Zugriff: 17.12.2022.

Weireesh, S. (1991). How to analyze interlanguage. *Journal of Psychology & Education*, 9, 113-122.

Wolfe, J., Shanmugaraj, N., & Sipe, J. (2016). Grammatical versus pragma-linguistic error employer perceptions of non-native and native English speakers. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79/4, 397-415. <https://doi.org/10.1177/2329490616671133>

Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10/3, JCMC1034. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

**محفّزات إثارة الدافعية للتعلّم عن بعد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة تربوية و نفسية****Khaled Ibrahim DUGHIM<sup>1</sup>**

**APA:** Dughim, K. I. (2023). محفّزات إثارة الدافعية للتعلّم عن بعد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة تربوية و نفسية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1061-1076. DOI: 10.29000/rumelide.1342278.

**ملخص الدراسة**

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على المحفّزات لإثارة دافعية التعلّم عن بعد لتلاميذ المرحلة الابتدائية و خاصة في هذه الفترة الزمنية و مع جائحة كورونا التي عصفت بالبشرية و ما زالت تداعياتها و آثارها موجودة مع عدم التنبؤ الأكيد بنهايتها ، فتمّ تسليط الضوء على أهمية المرحلة الابتدائية في التعليم و خصوصيتها النمائية للتلميذ و مفهوم إثارة الدافعية للتعلّم عن بعد و العوامل المؤثرة فيها و معوقاتنا ، و أنواع التعليم عن بعد و أشكاله و خصائصه، ثمّ الأساليب المحفّزة لإثارة دافعية التعلّم عن بعد للتلاميذ مع التوصيات و أهمها : مراعاة حاجات التلاميذ في هذه المرحلة، و اعتماد برامج و محتوى تعليمي يُراعي ميولهم و اتجاهاتهم، و يثير دافعيتهم للتعلّم، ثمّ مقترحات لدراسات مستقبلية ذات صلة بالموضوع.

**الكلمات المفتاحية:** الدافعية-إثارة-الإلكتروني-عن بعد-التلاميذ- التواصل.

**61. İlkokul öğrencileri bağlamında uzaktan eğitimde öğrencileri motive edici uyarıcılar****Öz**

Çalışma uzaktan eğitim sürecinde özellikle insanlığı perişan eden yansımaları ve etkileri süren, sonuyla ilgili kesin bir öngörü olmayan Corona Pandemisi döneminde ilk okul öğrencilerini motive edecek uyarılara ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırmada öncelikle eğitimde ilk merhalenin önemi, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine etkileri ve uzaktan eğitim için motivasyonu teşvik etme, motivasyonu etkileyen faktörler, motivasyonun önündeki engeller, uzaktan eğitimin türleri ve biçimleri ele alındı. Ardından öğrenciler için uzaktan eğitim motivasyonunu teşvik edici yöntemlere önerilerle değinildi. Yapılan öneriler arasında şunlar bulunmaktadır: Bu aşamada öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, öğrencilerin eğilimlerini dikkate alan, motivasyonlarını yükselten programlar ve içeriklerin tercih edilmesi, son olarak konuyla ilgili gelecekte yapılacak çalışmalar hakkında tavsiyeler.

**Anahtar kelimeler:** Motivasyon, uyarıcı, elektronik, uzaktan eğitim, öğrenci, iletişim.

**Incentives to raise motivation for remote learning at the primary school students****Summary**

The study amid to highlight the incentives to stimulate remote learning motivations for primary school students, especially in this time period, and with the Corona pandemic that has ravaged humanity, Its implications and effects are still present with the uncertain end prediction, the importance of primary stage in education and its developmental specificity to the pupil was highlighted. And the concept to raise motivation for remote learning and the factors affecting it and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Eğitim ve Din Psikolojisi (İstanbul, Türkiye) khaled.dughim@izu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0705-0740 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342278]

its obstacles, and the types, forms and characteristics of remote education, then the stimulating methods to provoke the motivation of remote learning for pupils with recommendations and the most important: Take into account the needs of students at this stage, adopting educational programs and content that take into account their orientation and tendencies, and raise their motivation for learning, then proposals for relevant future studies.

**Keywords:** Motivation, Inducement, Electronic, Remote, Student, Communication.

## المقدمة

لقد مرّ العالم بأكمله بأزمة حقيقية في ظلّ جائحة كورونا، ولا سيما في الميدان التعليمي والأكاديمي حيث سلّطت جائحة كورونا الضوء على الأنظمة التعليمية وأصبح من الضروري إيجاد حلول أمام التحديات التي شكلت مقومات أساسية أمام القائمين على العملية التعليمية في العالم.

ولذلك أظهرت الجائحة تفاوتاً وتميّزاً واضحاً في الأنظمة التعليمية في كثير من الدول، وهذا بدوره أثر نفسياً وبشكل سلبي على الأهل والمتعلمين على حدّ سواء، ولم يعد التعليم متوفراً بشكل عادل للجميع. ولا سيما في البلاد التي تشهد نزاعات وحروب واضطرابات، أو تلك التي تعاني مشاكل اقتصادية وإمكانات ضعيفة تفتقر فيها إلى البنى التحتية والأجهزة اللازمة لمتابعة عملية التعلم عن بُعد.

هذا وقد شهد العالم في العشرين سنة الماضية تطورات تكنولوجية وتقنية متلاحقة وسريعة، وعملت كثير من الدول على تطوير برامجها المعلوماتية لاستخدامها في الخدمات والانتقال المرن للمؤسسات والمرافق من الخدمات التقليدية الورقية إلى الخدمات الإلكترونية بدون ورق، وذلك لتوفير الجهد والتكاليف وللحصول على خدمات بجودة أعلى.

ومن هذه المجالات المجال التعليمي والذي يعد الأهم في المجتمعات البشرية حيث تطور التعليم الإلكتروني وتزايد استخدام تكنولوجية المعلومات والاتصالات من قبل التلاميذ، ولا يبقى هذا الاستخدام والانتفاع محصوراً بالمدرسة فقط.

وتعدّ الدافعية للتعلم عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية نقطة مهمة يركز عليها التربويون جميعهم، وتعدّ الدافعية المحرك الأساسي لسلوك الإنسان بشكل عام حيث تدفع بالإنسان إلى سلوك لتحقيق هدف معين، من أجل إشباع هذا الدافع، ومنها دافعية التعلم التي تجعل المتعلم يستجيب ويتلقى معارف ومهارات جديدة.

## مشكلة الدراسة:

تعدّ دافعية التعلّم عاملاً رئيساً عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذين لا يزالون أطفالاً يميلون إلى اللهو و إلى اللعب بفطرتهم، ولا بد من وجود بدائل وآليات لإثارة دافعيتهم نحو التعلم عن بعد وجذب انتباههم وميولهم. فمشكلة الدراسة تتلخص في الأسئلة التالية:

- ما هي الأساليب والوسائل المقترحة و المحفزة لإثارة الدافعية للتعلم عن بعد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ما مدى أهمية إثارة الدافعية للتعلم عن بعد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ما هي التحديات التي تواجه المتعلمين عن بعد؟
- كيف يمكن التغلب على هذه التحديات والعقبات؟

أهمية الدراسة: تكمن في:

- أهمية الدافعية للتعلم عن بعد لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.



- توعية الأهل والمعلمين بأهمية إثارة الدافعية للتعلم عن بعد لدى التلاميذ.
- التأكيد على ضرورة إثارة الدافعية للتعلم عن بعد لمساهمتها في زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
- ربما تساعد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية عن بعد في وضع برامج وخطط هادفة تستخدم في استثارة الدافعية وتحفيزها لرفع كفاءة التعلم عن بعد وإنتاجيته.

#### أهداف الدراسة:

- الكشف عن الوسائل المتاحة لتحفيز الدافعية وإثارتها للتعلم عن بعد عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية.
- بيان أهمية المرحلة الابتدائية ودورها في إعداد الشخصية الإنسانية عموماً
- لفت نظر الآباء والأمهات والمربين والمعلمين والمعلمات إلى أهمية الدافعية للتعلم واتباع برامج وإرشادات لإثارتها عند التلاميذ لما لها من أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي.

#### منهج الدراسة:

اتبعت المنهج الوصفي والاستقرائي الجزئي للوصول إلى معلومات ممكنة التحقق والتطبيق لإثارة الدافعية عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

#### الدراسات السابقة:

هناك دراسات عديدة سابقة تناولت موضوع الدافعية للتعلم وكيفية تنميتها وتطويرها من زوايا مختلفة باعتبارها وسيلة مهمة للتحصيل الدراسي وزيادة إنتاجية التعلم، وبعض هذه الدراسات تناولت قياس مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة في بعض المواد الدراسية المختلفة، وبعضها تناول السمات السلوكية والانفعالية وعلاقتها بالدافعية، وأيضاً غيرها من الدراسات تناولت دافعية الإنجاز الوظيفي للمعلمين والمعلمات، أو الإنجاز الأكاديمي والتعليقي للطلاب والطالبات، ومن هذه الدراسات:

- دراسة ماجد حمدان ومازن العساف (2011): حيث هدفت دراستهما إلى الكشف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم، وتضمنت عينة الدراسة (677) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي جميعهم من المدارس الحكومية والخاصة في الأردن. وكانت نتيجة الدراسة أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة كانت متوسطة عند الذكور والإناث. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مدركات الطلبة عموماً لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم<sup>2</sup>.
- وهدفت دراسة حدة (2012) إلى دراسة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسطة والمقبلين على شهادة التعليم المتوسط وتحديد الدور الذي تلعبه الدافعية في رفع مستوى التحصيل الدراسي، كذلك معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى دافعية التعلم وفي مستوى التحصيل الدراسي، وتشير النتائج أنه كلما زادت الدافعية للتعلم زادت درجة التحصيل الدراسي وأيضاً وجود فروق بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في مستوى دافعية التعلم<sup>3</sup>.
- أما دراسة الصيام (2000) هدفت إلى معرفة آراء المعلمين حول استخدام تقنيات التعليم ومعوقات استخدامها، وكانت أداة الدراسة استبانة أجريت على المعلمين بتخصصات مختلفة وكان عددهم (85) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن للتقنيات دوراً فعالاً في تطوير العملية التعليمية وأن من معوقات استخدامها: ندرة التقنيات وقلة الخبرات وضيق وقت الدراسة<sup>4</sup>

<sup>2</sup> ماجد العساف- مازن حمدان، "مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم"، مجلة رسالة المعلم، 4/49، 2011، الأردن، العدد (4)، مج (49).

<sup>3</sup> لونس حدة، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسطة) (الجزائر: جامعة البويرة، مذكرة ماجستير غير منشورة، 2012).  
<sup>4</sup> محمد صيام، آراء المعلمين حول استخدام تقنيات التعليم ومعوقات استخدامها، دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بمدينة دمشق، ندوة تكنولوجيا التعليم (اسم المدينة: جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، 2000).

- وهدفت دراسة الخيل (2003) إلى تعرف واقع استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر المعلمات والموجهات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتحديد أهم المعوقات. وأشارت النتائج إلى أن الاستخدام يعاني من قصور شديد في شتى أنواع الوسائل، ومن أهم المعوقات قلة الاعتمادات المالية وارتفاع تكاليف الأجهزة وكثرة مسؤوليات المعلمة<sup>5</sup>.
- وأجرى بيليا (1999، PILLIA) دراسة هدفت إلى تعرف مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لتقنية الحاسب الآلي في التربية الخاصة، وتكونت العينة من (110) معلماً في ولاية ألاسكا الأمريكية. وأظهرت النتائج: أن المعلمين ذوي المؤهلات العالية كانوا أكثر استخداماً للتقنيات. وأظهرت أيضاً أن أهم المعوقات هي: قلة الأجهزة والبرامج التعليمية المرتبطة بالفهم، وضعف تدريب المعلمين مما انعكس على استخدام التقنيات في التربية الخاصة<sup>6</sup>.
- ودراسة بن يوسف أمال (2008) العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية بالبليدة. و اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي في دراستها، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (200) تلميذاً وتلميذة، وخلصت الدراسة إلى: عدم وجود تنوع في استخدام الاستراتيجيات وعدم استعمالها بكثرة وبصورة واضحة عند تلاميذ البحث. ولا يوجد اختلاف بين التلاميذ من حيث درجة الدافعية والإقبال على الدراسة، وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي<sup>7</sup>.

#### أهمية المرحلة الابتدائية:

تعد المرحلة الابتدائية مرحلة مهمة في تكوين شخصية الطفل بشكل متوازن في جميع جوانبها "الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، وتكوين الأفكار والاتجاهات والميول السليمة، ويطلق على هذه المرحلة مرحلة التأسيس والزراعة، فهي أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان"<sup>8</sup>.

لذلك يضع المربون المتخصصون بهذه المرحلة النمائية من العمر خطياً ودراسات للتعرف على خصائص مرحلة الطفولة ونموها ومطالبها ومعالجة المشكلات التي يتعرض لها الأطفال في هذه المرحلة المهمة ليمتد إعدادهم بشكل سليم نفسياً وسلوكياً. لأن كثيراً من الاتجاهات التي يكتسبها الإنسان في مرحلة الطفولة تؤثر على سلوكه في المستقبل. وربما تتوقف سعادته وشقاؤه على اتجاهات اكتسبها من البيئة في مرحلة الطفولة.

وتعد مرحلة التعليم الابتدائية مرحلة أساسية و مهمة في المسار الدراسي للمتعلم، وعلمها يتوقف نجاحه و تحقيق أهداف المدرسة التربوية و المعرفية، إذ فيها توضع أسس التكوين المستقبلي للمتعلم أو بمعنى آخر إعداده لمواجهة صعوبات الحياة و تحمل المسؤوليات.

لذلك تقع على عاتق القائمين على المدارس الابتدائية مسؤولية كبيرة في أدوات التعلم الأساسية وإتقانها للتلميذ، كالقراءة والكتابة واستخدام الأدوات الإلكترونية في التعلم في هذا الزمن وتوجيه الطالب نحو الاستقلالية وترسيخ الهوية الوطنية والانتماء الأخلاقي لوطنه ودينه.

على أن المرحلة الابتدائية تختلف عن غيرها من المراحل الإعدادية والثانوية فيحتاج تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعلم عن بعد إلى قدر كبير من المتابعة والاهتمام والتحفيز وإدارة الوقت ومضاعفة الجهود في المراقبة من قبل أولياء الأمور ومن قبل المعلمين لجذب انتباههم وإثارة دافعيتهم عن طريق الأنشطة والمهارات المدروسة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية واكتساب المهارات المطلوبة في كل مادة دراسية.

<sup>5</sup> فوزية الخيل، واقع استخدام الوسائل التعليمية ومقوماتها في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والموجهات (الرياض: جامعة الرياض، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2003).

<sup>6</sup> Pillia, Using Technology To Educate Deaf And Hard of Hearing Children In Rural Alaskan General Education Settings. Special Education Service Agency, 1999, Usa.

<sup>7</sup> أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي (الجزائر: جامعة الجزائر، علم التربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2008).

<sup>8</sup> ازدهار المعايطة، أثر المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين في مستوى الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الملحقين بغرف المصادر في المدارس الأردنية (الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، 2007).

## مفهوم الدافعية وإثارها للتعلم عند التلاميذ:

الدافعية هي: "استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين"<sup>9</sup>. و بالنظر إلى أهميتها المعرفية فإنها "تعتبر الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها"<sup>10</sup>.

و حقيقة إن موضوع إثارة الدافعية للتعلم عند التلميذ هو مسؤولية الأب والأم في البيت من جهة حيث يتعرفان على الأسباب التي تدفع الابن (التلميذ) إلى سلوكيات معينة ، ومسؤولية المعلم من جهة أخرى حيث يتعرف على ميول التلميذ واتجاهاتهم ودوافعهم حتى يتم استغلال هذه المعطيات لإثارة دافعيتهم للتعلم عن بعد في هذه المرحلة العصبية من تاريخ البشرية.

أنواع الدوافع: ميّز علماء النفس بين نوعين من الدوافع لدى الإنسان وهي:

الدوافع الفطرية التي تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفيزيولوجية كالحاجة إلى الطعام والشراب والجنس، والدوافع النفسية وهي ثانوية مثل حب التملك والتفوق والإنجاز. أما الدوافع من حيث المصدر فيوجد الدوافع الداخلية التي تتولد من داخل الشخص فتؤدي إلى الرغبة في العمل ومواصلة الجهود لتحقيق الهدف دون تعزيز خارجي، وهذا يعدّ أكثر فاعلية في النجاح والاستمرارية. والنوع الآخر هو الدوافع الخارجية التي تكون بمؤثرات عديدة تخضع لعوامل خارجة عن مشاعر الشخص الذاتية. وذلك من الوسط المحيط والبيئة التي يعيش فيها.

الدافعية للتعلم: إن قيام الإنسان بالأعمال اليومية مرهون بنوعية الدافعية لكل فعل من الأفعال، فالدافعية تؤثر على السلوك والانتباه والإدراك الحسي والتفكير والتذكر والنسيان، وفي العلاقات الاجتماعية والاتجاهات نحو الناس والبيئة التي يعيش فيها الفرد.

وللعلم فإن الدافعية عند التلميذ في المرحلة الابتدائية تحتاج إثارتها إلى مراعاة متطلبات مرحلة الطفولة وحاجات الأطفال في كل مرحلة دراسية ومراعاة التطور النمائي للتلميذ، وعندها تتولد نتيجة هذه الاستشارة قوة ذاتية تحرك سلوك التلميذ وتوجهه نحو حبّه للتعلم عن بعد والمحافظة على أداء واجباته، و "الدافعية تؤدي إلى حصول الطالب على أداء جيد وتحصيل عالي عندما يكون مدفوعاً نحوها بإيجابية من قبل المعلم والبيئة التعليمية"<sup>11</sup>. حيث يشعر عندها بأهمية المتابعة والمواظبة، لأن هذه القوة المحركة ارتبطت بحاجاته وخصائصه النمائية وميوله واهتماماته، لذلك سينذل التلميذ أقصى طاقة عنده في المواقف التعليمية لإشباع دوافعه للمعرفة والتعلم. و الدافعية للتعلم يعرفها بعضهم بأنها "الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدرة وبأفضل مستوى من التعلم"<sup>12</sup>.

أما مصادر الدافعية للتعلم عن بعد يمكن حصرها بـ:

- 1- المصادر الخارجية السلوكية: وتكتسب عن طريق الإشراف، وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكيات معينة.
- 2- المصادر الاجتماعية: تتعلق بمواقف التفاعل الاجتماعي.
- 3- المصادر المعرفية: وتتعلق بمواقف الانتباه والإدراك وحلّ المشكلات.
- 4- المصادر الانفعالية: وتتعلق بمصادر الفرح والحزن والمشاعر والذات.
- 5- المصادر الروحية: وتتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة.

<sup>9</sup> ثائر أحمد، غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، (عمان: دار المسيرة، 2008)، 16.

<sup>10</sup> أحمد محمد، عبد الخالق، علم النفس العام، د. ط، (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 2006)، 45.

<sup>11</sup> أريج ناصر الرويثي، دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة (المدينة المنورة: جامعة طيبة بالمدينة المنورة، كلية التربية، مشروع بحث مقدم إلى قسم الإدارة التربوية لإكمال متطلبات الحصول على درجة (الدبلوم العالي) في القيادة التربوية، 2016)، ص5.

<sup>12</sup> فروجة بلحاج، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقتهما بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس، (الجزائر: جامعة تيزي وزو، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2011)، 17.

6- المصادر التوقعية: وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات<sup>13</sup>.

و للدافعية علاقة مباشرة بالتحصيل المدرسي وزيادة إنتاجية التعليم، إذ "هي التي توجه السلوك وتحدد الأهداف وتعزز التعلم وهناك مؤشرات دالة على مستوى الدافعية عند المتعلمين يمكن ملاحظتها من خلال المظاهر العامة داخل القسم كالحماس والسرور وقوة التركيز والاهتمام بالواجبات والمبادرة والمثابرة والرغبة في الإنجاز وتحقيق الأهداف التعليمية واستغلال الأخطاء إيجابياً"<sup>14</sup>. فالدافعية تزيد من الجهد المبذول وينتج عنه زيادة في استغلال الطاقة والنشاط، وهذا يؤدي إلى معالجة التلميذ للمعلومات والتعامل معها بشكل إيجابي، وهذه المخرجات جميعها تؤدي إلى تحسين أداء المتعلم وزيادة إنتاجية التعليم بشكل عام.

وظيفة الدافعية للتعلم عن بعد: إن وظيفة الدافعية للتعلم لا تتوقف عند استشارة السلوك والاتجاهات لدى التلاميذ وتنشيطهم فحسب. بل تجعلهم يختارون السلوك المناسب حسب المواقف التعليمية وأيضاً للدافعية دور كبير في تحديد اهتمامات التلاميذ وجمع طاقاتهم وتوجيه قدراتهم اللازمة نحو نشاط ما. أي أن الدافعية توجه نشاط التلاميذ للاستجابة لهدف معين ثم الوصول إلى إشباعه.

#### العوامل المؤثرة في إثارة دافعية التعلم عن بعد لدى التلاميذ:

تعدّ الدافعية أحد أهم الأسس لإحداث التعلم وزيادة مخرجات التعلم، وتتأثر الدافعية بعوامل رئيسة تؤدي إلى حدوث تغير في السلوك لدى التلاميذ، وهذه العوامل تقسم إلى أنواع: عوامل مرتبطة بالتلميذ نفسه وغالباً ما تكون وراثية فطرية وتشمل عوامل النمو والنضج والذكاء والعلامات الجسدية. وغالباً ما يتدنى مستوى الدافعية للتعلم عند التلاميذ الذين لم يتحقق لهم الإشباع لبعض الحاجات الأساسية مثل: المأكل والملبس وحاجات مرحلة الطفولة المتأخرة عامة. وعوامل أخرى مرتبطة بالبيئة المحيطة بالتلميذ كالأُسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية.

وحقيقة تؤدي البيئة الأسرية دوراً مهماً في إثارة الدافعية لدى الطفل من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتبناها الآباء والأمهات خلال السنوات الأولى من حياة أبنائهم ودورهم في إشباع الحاجات المطلوبة، والتقبل للطفل والأمان والحنان وشتى المشاعر العاطفية الإيجابية التي تعطي الطفل ثقة بنفسه وتنمي فيه الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والإبداع.

ومن العوامل المؤثرة في إثارة الدافعية تلك العوامل المرتبطة بالمعلم خاصة وبالبيئة التعليمية عامة. ففي دراسة فانمان (1984)<sup>15</sup> التي تناولت مراجعة أكثر من (83) دراسة تتعلق بالمعلمين المبتدئين شملت (9) دول مختلفة وجد أن الدافعية أعطيت كمشكلة المرتبة الأولى من بين جميع المشكلات المتعلقة بإدارة الصفوف.

وعلى الرغم من أن المعلمين ذوي الخبرة لديهم المهارة للتغلب على الكثير من المشكلات في إدارة الصفوف إلا أن مشكلة الدافعية وإثارها تبقى واحدة من المعضلات التي يواجهها المعلمون، كما تعتبر إثارة دافعية الطلبة للتعلم عن بعد إحدى أهم القضايا الحاسمة بالنسبة للتعلم في هذه الفترة الحرجة.

وفي دراسات مشابهة "وجد الباحثون أن هناك علاقة إيجابية قوية بين الدافعية والتحصيل، وأكد الباحثون أيضاً أن الدافعية لدى الطلبة تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو المدرسة الأمر الذي يجعلهم يصفون الخبرة المدرسية بأنها مُرضية، وهذا الأمر يعتبر مصدراً للرضى على العمل لدى المعلمين"<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> محمود، العرابي، مقياس علم النفس التربوي دافعية التعلم، (د.م.: د.ن.، 2020)، 3.

<sup>14</sup> نفسه، 3.

<sup>15</sup> Veenman, S., *Perceives Problems of Beginning Teachers, Review of Educational Research*. 1984 . 54, PP. 143 – 178.

<sup>16</sup> محي الدين توك - عبد الرحمن عدس، أساسيات علم النفس التربوي، (نيويورك: جون وايلي، 1984)، 78-83.

ومطلوب من المعلم لإثارة الدافعية أن يختار الهدف المناسب لمستوى التلاميذ واستعداداتهم العقلية والإدراكية لأن هذا يزيد في قيمة الدافع لإثارة أنواع النشاط والسلوكيات التي تحقق الهدف، وأن يثيب المعلم التلاميذ المستجيبين ويكافئهم بدون إفراط.

وحقيقة إن استخدام التقنية التكنولوجية في التعلم يثير التلاميذ بجهات مختلفة، ويزيد فهم الشغف بالعلم والتعلم والحرص على المعرفة إذا استطاع المعلم والبيئة المدرسية توجيه اهتمامات التلاميذ إلى هذا الأمر وإثارة دافعيتهم للتعلم.

وهناك مسببات عامة تؤدي إلى انخفاض دافعية التعلم لدى التلاميذ منها:

- التباين بين المستوى العقلي والتحصيلي لدى التلاميذ في الصف الواحد.
- هيمنة الدافعية الخارجية لدى التلاميذ على حساب الدافعية الداخلية.
- عدم إعطاء المجال للتلاميذ في اختيار الأنشطة التي تثير دافعيتهم للتعلم.
- التقليل من أهمية الاستجابات وقيمتها والتي يصدرها التلاميذ.
- ضعف التأهيل العلمي والتربوي عند المعلمين ولا سيما الأساليب التربوية الحديثة القائمة على التفكير الناقد، وأنشطة التعلم التعاوني وأنشطة التعلم الإثرائي<sup>17</sup>.

التعلم عن بعد، مفهومه وأهميته وضرورته:

أما وقد أصبح العالم بظروف كورونا المفاجئة فلا بد أن يبحث الناس عن بدائل مجدية لإتمام أمور الحياة ولا سيما التعلم. فكان التعلم عن بعد هو الوسيلة الأكثر جدوى لإتمام العملية التعليمية والإسراع في تطوير برامجها المختلفة لاستخدامه في هذا الإنجاز، وسأمر على ذكر أكثر هذه البرامج لاحقاً.

مفهوم التعليم عن بعد: نستطيع القول بأن الآلية التي يتم فيها نقل المعرفة إلى المتعلم إلى المكان الذي يسكن فيه أو يعمل فيه أو حيث يمكن يوجد من العالم. بدلاً من وجوده في المؤسسة التعليمية على أساس أن تصل إلى المتعلم المهارات والمواد التعليمية ومتطلبات المعرفة عبر أساليب تقنية متعددة، وهذا يتطلب أن يكون المتعلم منفصلاً عن المعلم أو بعيداً عنه. بحيث تجري العملية التعليمية بين المعلم والتلاميذ كما أنها تحدث فيزيائياً وجهاً لوجه وفي مكان واحد. إذاً التعليم عن بعد "ما هو إلا تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم عن بعضهما زمانياً أو مكانياً أو كلاهما معاً"<sup>18</sup>.

مفهوم التعليم عن بعد وتطوره التاريخي: تعرّف التقنيات التعليمية بأنها "الأجهزة والوسائل التي يستخدمها المعلم في توضيح المادة العلمية للطلبة وتوصيلها سواء أكانت سمعية أم بصرية أم سمعية بصرية أم غيرها"<sup>19</sup>. ولقد تطورت تقنيات التعليم إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودخلت في التعليم منذ أكثر من عقدين من الزمن، وأصبح هذا المجال من اهتمامات المعلم الأساسية لأداء مهمته التعليمية بشكل جيد مواكباً عملية التطور التقني ليستخدّم هذا التقدم في تخطيطه لدروسه وتحضيره لها وإعداد النشاطات اللازمة لطلابه، حيث انتقل التعليم في هذا العصر أكثر من أي وقت مضى من الاعتماد على ما يقوله المعلم إلى قدرته على انتقاء تقنيات التعليم بمعرفة ومهارة.

ولا يمكن استخدام تقنيات التعليم إلا بمراعاة قواعد تربوية وأسس أولية ينطلق منها المعلم لتحقيق أهدافه التكاملية من العملية التعليمية التعليمية واستخدامها في الوقت المناسب بحيث تكون أكثر جدوى. بحيث تثير تفكير الطالب ودافعيته نحو التعلم بواسطة ما يقدم له من مثيرات ونشاطات من صور وألوان وصوت ورسومات ومهارات تمنحه القدرة على المتابعة وإتقان المهارات بشكل جيد. "وتطورت الوسائل التعليمية لتصبح تقنيات تعليم ومن هذه الوسائل اللوحات التعليمية كلوحة الجيوب واللوحات الوبرية واللوحات المغناطيسية والسيبورة

17 جمعية المعلمين الكويتية، "جودة التعليم: خيار المستقبل"، المؤتمر التربوي الثلاثون، (7-10 نيسان 2001)، منشورات جامعة الكويت، الكويت 2001: انظر 75 وما بعدها.  
18 اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، "التعلم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته"، (2020)، 14.  
19 عبد الله محمد العجمي، درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت، (الأردن: جامعة عمان العربية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية، 2007)، 10.

الطباشيرية واللوحه الكهربائيه وأخذت تبدأ شكل المجسمات والنماذج والعينات. ومن الوسائل أيضاً الألعاب التعليمية ومسرح العرائس والأجهزة البصرية كآلة التصوير والشرائح وجهاز العرض والشفافيات والإذاعة المدرسية والحاسوب والأجهزة السمعية البصرية كجهاز عرض الأفلام المتحركة والأفلام التعليمية والتلفاز وجهاز الفيديو<sup>20</sup>. ولا يخفى أثر هذه الوسائل على عملية التعلم لدى التلاميذ حيث تكون مشوقة وتزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم وزيادة تحصيلهم العلمي وتنمية قدراتهم التفكيرية واختصار زمن التعلم و حفظ الحقائق...

و إن استخدام التقنيات التعليمية تطور عبر مراحل مختلفة من مراحل التطور البشري. ويمتد التعليم عن بعد في العصر الحديث لأكثر من مئتي عام، وكانت البداية 1729م على يد جاليل فيليبس حيث كان يقدم دروساً أسبوعية عبر صحيفة (بوسطن جازيت). واستخدم الراديو لهذا الغرض عام 1922م حيث بدأت جامعة بنسلفانيا العريقة في تقديم عدد من المقررات عبر جهاز الراديو ثم أجهزة التلفزة إذ أطلقت جامعة ستانفورد مبادرة عام 1968م لتقديم مقررات لطلاب الهندسة عبر قناة تلفزيونية، وفي عام 1982م دخل الكمبيوتر المجال التعليمي، وفي عام 1992م كان الانتشار الأوسع مع ظهور شبكة الإنترنت حيث بدأ ظهور إدارة التعلم عام 1999م إلا أنها أنظمة مغلقة لا تخدم جميع المتعلمين. وفي عام 2002م أطلق معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا في جامعة كامبريدج بأمرها. مبادرة المقررات المفتوحة: وهنا بدأ عصر التعليم المفتوح وإرهاصات التعليم عن بعد من خلال المنصات التعليمية<sup>21</sup>.

و يمكن القول أن التعليم عن بعد بمراحل مختلفة:

1- التعلم والتعليم بالمراسلة: وهو من أقدم أنواع التعليم عن بعد ظهوراً، وهو يمثل طريقة للتعليم يتحمل فيها المعلم مسؤولية توصيل المعلومة أو المهارة إلى المتعلم عن طريق الخدمات البريدية بواسطة مواد مكتوبة أو مسجلة على شرائط بالإضافة إلى تمارين واختبارات كتابية أو مسجلة يرسلها المتعلم إلى المعلم ليقوم بدوره بتقييمها وإعادتها إلى المتعلم مرة أخرى، ومع التقدم العلمي والتكنولوجي أصبح التعليم بالمراسلة يعتمد على المرح بين المواد المطبوعة والمواد المسجلة والمرئية.

وقد اكتسب التعليم بالمراسلة بعداً آخرأ عندما بدئ بإنشاء الجامعة المفتوحة وباستخدام تقنيات في البث الإذاعي والتلفزيوني لخلق بيئة تعليمية فاعلة بديلة عن التعليم التقليدي.

2- التعليم عن بعد Tel-teaching: وهو نوع من أنواع التعليم التفاعلي عن بعد، ويعتمد على التواصل المباشر من خلال مؤتمرات واجتماعات مباشرة (Education Video Conferencing) ويتضمن وسائط التدريس عن بعد بتقنيات مختلفة كالمبيوتر والتلفزيون التفاعلي والهاتف والبرامج الإذاعية تتيح للتكنولوجيا الوصول المجاني للمحتوى الإلكتروني والكتب والصور الإلكترونية لجميع المتعلمين في أي مكان وأي وقت كان<sup>22</sup>.

3- التعليم المفتوح open in struction

وهو نوع من التعليم عن بعد (ليس حضورياً) ويسمى بالتعليم المستقل ويتيح لأي شخص الالتحاق بالتعليم وهو نظام مرن يعطي الفرصة لأي شخص بشكل كبير من حيث الزمن أو الشخص.

4- التعليم الإلكتروني elearning

وهو "التعليم الذي يعتمد على استخدام آليات الاتصال الحديثة والمعاصرة من كمبيوتر وشبكاتة ووسائطه المتعددة (صوت وصورة) ورسومات وأليات بحث ومكتبات إلكترونية وكذلك بوابات الإنترنت في الاتصال واستقبال المعلومات واكتساب المهارات والتفاعل بين المتعلم والمعلم وبين التعلم والمدرسة، وأحياناً بين المدرسة والمعلم"<sup>23</sup>.

20 أحمد عبد الله العنزي، واقع استخدام التقنيات التعليمية في تدريس مادة اللغة العربية بمدارس الكويت للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم، (الأردن: جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2017)، 13.

21 اليونيسكو، التعليم عن بعد، مرجع سابق، انظر: ص15.

22 Information technologies in teacher education: issues and experiences for countries in transition, 1995, UNESCO.

23 In pursuit of smart learning environments for the 21st century, 2017- UNESCO.

وهذا لا يتطلب وجود مكاتب وصفوف دراسية. أما بالنسبة لأشكال التعليم عن بعد فهو نوعان:

التعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن:

- أما المتزامن فيجتمع فيه المعلم والمتعلم في الوقت نفسه في بيئة تعليمية حقيقية وذلك بقاء مباشر عن طريق أحد التطبيقات البرمجية المستخدمة مع وجود المناقشة والحوار، يعني هو فصل افتراضي.
- أما التعليم غير المتزامن فهو لا يتقيد بزمن إذ يمكن للمعلم أن يضع المادة التعليمية من خلال البرنامج المعتمد ويدخل التلميذ في أي وقت ليتبع إرشادات معلمه في إتمام التعلم.

أما في حالة تلاميذ المرحلة الابتدائية فالأفضل هو التعليم المتزامن حيث يجتمع المعلم والتلميذ في الوقت نفسه على برنامج التعلم.

لأنه يوفر مشاركة أفضل للتلاميذ ويصل للمادة التعليمية في الوقت المناسب، ويمكن معالجة المفاهيم والمشكلات أثناء عملية التعلم، ويوفر التغذية الراجعة.

أهمية التعلم عن بعد وخصائصه : تأتي أهمية التعلم عن بعد من أنه يتيح الفرصة للتعلم لكل المتعلمين على اختلاف البلدان والثقافات والاتجاهات وفي ظل هذا التقدم المعرفي السريع والملفت في هذا العصر. والمناهج التعليمية بتجدد وابتكارات تقدم للتلاميذ ويوفر مبالغ كثيرة ووقت أكثر حيث يتميز بالمرونة بما يناسب ظروف المتعلمين وأوقاتهم.

بما أن التعلّم عن بُعد نظام تربوي مرّن يتميز عن أنظمة التعلّم الاعتياديّة (المتبعة)، ويسعى إلى توزيع التعلّم في الزمان والمكان وتشجيع التعلّم الذاتي، فضلاً عن مساعدة الفرد على اختيار طريقته بحرية ، ولهذا فإن هناك عدة خصائص تميز التعلّم عن بُعد من غيره من النظم أو أساليب التعلّم الأخرى، ومن أهم هذه الخصائص هي:

- توفير عمليّة نقل المُعلِّم والطالب إلى الجامعة أو المعهد، لأن هذا النوع من التعليم لا يشترط التقاء المُعلِّم والمُتعلِّم وجهاً لوجه.
- التغلّب على مشكلة الزمان والمكان، وذلك لأن استخدام الأساليب التعليميّة، والتقنيات والنصوص المكتوبة ممكن أن تتم في المكان والزمان اللذين يتواجد فيهما المُتعلِّمون، وفي الوقت الذي يجب على المُتعلِّم أن يتفرغ للتعلم.
- تحقيق التكامل بين نظامي الفصول الدراسيّة وبين نظام الساعات المعتمدة بالصورة التي تحقق مزايا النظامين وتلافي أكبر قدر من السلبيات.
- اتفاق التعلّم عن بُعد مع النظام الاعتيادي (المتبع) من حيث مضمون المادة العلميّة والأهداف، وإن اختلفا في الاستراتيجيات والظروف الخاصة بالمُتعلِّمين.
- إنّ هذا النوع من التعلّم يمكن تطويره بدون قيود مفروضة من بعض الجهات التي يمكن أن تفرض قيوداً على الأنظمة الاعتياديّة.
- أن التعليم عن بعد لا يشترط تواجد المتعلم مع المعلم في فصل دراسي حيث تفصل بينهما مسافات مكانية قد تكون بعيدة.
- والتعليم عن بعد يعدّ تعلماً ذاتياً يعتمد على نشاط المتعلم الفردي وعلى قدراته واستعداداته للتعلم.
- يحاول التعلم عن بعد توفير الوسائط التكنولوجية التي توفر الاتصال ذي الاتجاهين بين المعلم والمتعلم.
- تعد المؤسسة التعليمية مسؤولة عن تصميم وإنتاج المواد التعليمية والمقررات الدراسية التي تكون في صورة مواد مطبوعة كالكتب والحقائب التعليمية.
- لا يلتزم التعليم عن بعد بأعمار معينة للدارسين ولا يميز بين البنات ولا البنين .

## الصعوبات التي تواجه التعليم عن بعد:

هناك صعوبات وعراقيل وقفت في هذه الفترة التي أصبح فيها التعليم عن بعد ضرورة وبديل لا محيد عنه عن التعليم الصفّي الفيزيائي. ولكن وُجد عدد من الصعوبات والتحديات واجهت القائمين على عملية التعليم عن بعد أهمها:

- عدم استعداد التلاميذ وأولياء الأمور لمبدأ التعلم عن بعد، وحتى تم رفضه من قبل البعض ولم يقبلوه.
- خلل ناتج عن التفاوت الكائن في النظم التعليمية والتي يكون لها أثر على التلاميذ وأولياء أمورهم والذين ينتمون لأسر ذات دخل محدود ويعانون من ضعف الإمكانيات.
- عدم استعداد المعلمين فعلياً لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة لأسباب عديدة: لأن قسماً من المعلمين ليس لديهم فكرة واضحة أو تجربة سابقة تمكنه من التعليم عن بعد، ولم يخضعوا لدورات تدريبية للتدريب على إعداد المحتوى التعليمي واستخدام الأجهزة التقنية. وبعضهم ينظر إلى هذا الشكل من التعليم على أنه يستنفذ الكثير من وقت المعلم في الإعداد والتحضير لها، ويمكن أن يدخل في أخطاء فنية يظن أنه بالغنى عنها.
- عدم تمكن التلاميذ من التعود على الصفوف الافتراضية وآليات التعامل معها.
- قلة الموارد الرقمية والتطبيقية التعليمية التي من المفترض أنه تم تدريب التلاميذ عليها.
- تحديات في البنى التحتية للأمر المتعلقة بالتقنية وضعف شبكات الاتصال. وعدم قدرة الناس كلهم امتلاك التقنية اللازمة للتعلم عن بعد.
- صعوبات فنية في الضغط المتزامن على شبكات الإنترنت من عدد كبير جداً من المعلمين والتلاميذ في الوقت نفسه.
- آليات الإدارة والمتابعة والتعليم والواضحة.

وطبعاً رغم هذه الصعوبات إلا أن الدول في العالم سارعت إلى تفعيل الملف التعليمي لأهميته في حياة الدول واستمرارية التطور في المجتمعات، فبدأت بعض الدول بالبحث التعليمي من خلال التلفزيون وبرامج تعليمية أخرى. وسعت بعض المنظمات العالمية التي تهتم بالتربية إلى توفير المصادر التعليمية بشكل مجاني وتقديم خدمات مختلفة بشبكات الإنترنت.

وبعض الدول استخدم الراديو ومنها من سعى إلى دمج عدة وسائل تعليمية عدة ودرّس عبر الإنترنت عن طريق منصات تعليمية متعددة.

## أنواع البرمجيات المتخصصة في التعليم عن بعد وآلية تفعيلها:

وسائل التواصل الاجتماعي والتي توفر التعليم عن بعد بنوعيه المتزامن وغير المتزامن من خلال تبادل الملفات والدرّشات ومقاطع الفيديو والملفات الصوتية مثل:

(Chat group – Whatsapp – Telegram – Hangouts – FB - Google docs – Wiki)

ومن المنصات التعليمية التي تستخدم في التعليم عن بعد:

- 1- G suite for education (enu , Google , com)
- 2- Edmodo (Edmodo com)
- 3- Black board , canvas , Schoology
- 4- منتجات + Google and Microsoft
- 5- Edpuzzle



- .Phetsimulations -6
- .pad let -7
- .Microsoft teams -8
- .Zoom -9

هذه التطبيقات لها استخدامات معينة تتشابه في بعض الميزات وتختلف عن بعضها الآخر في ميزات أخرى وهي منتشرة في التعليم الأكاديمي والتقني والمهني وتجرى عليها مهارات مختلفة في المحتوى خلال العرض والتقديم ومجريات الدرس عن بعد.

ويوجد منصات أيضاً تعليمية مفتوحة حول العالم توفر مسارات التعلم ولكنها لا توفر ميزة الانضمام للفصول الافتراضية مع مواد تعليمية ومقررات صفية كاملة مثل:

Mit,edx, future learh -udacity- open study

وكل واحدة من المنصات الإلكترونية لها ميزات واستخدامات مختلفة عن الأخرى.

لكن المستخدمة في التعليم عن بعد زمن كورونا تمكن المعلمين والتلاميذ من إنشاء حسابات للصف الدراسي وتحميل حسابات المتعلمين في مكان واحد افتراضي على الإنترنت حيث يتمكنون من التفاعل مع بعضهم والعمل بشكل تعاوني وتشاركي وتسليم المهام والواجبات وإجراء التقييمات.

**الأساليب العملية المحفزة لإثارة الدافعية للتعلم عن بعد عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية:**

نظراً لأهمية المرحلة الابتدائية في تنشئة التلميذ الابن وتأسيسه بشكل صحيح لينمو سليماً نفسياً ومعرفياً وسلوكياً ولا سيما في فترة كورونا، والسعي الحثيث والمستمر من دول العالم كافة لتلافي ما قد يفوت التلاميذ من مواد تعليمية أو معرفة. فالتعليم عن بعد عن طريق إحدى المنصات التعليمية هو الحل لذلك، سيتعاون الأهل في البيت والمعلم والمؤسسات التعليمية ليتبعوا خطاً مجدياً ما أمكن لإثارة الدافعية عند التلاميذ وترغيبهم بالمعرفة وضرورة المداومة والمثابرة عليها. ونتيجة للتطورات التي تحدث في عالمنا في جوانب الحياة جميعها والتحولت في الطاقات المادية والبشرية أصبح من الضروري تطوير دور المعلم وتأهيله على نحو يحقق أهداف التربية " فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة بل أصبح له دور جديد ومسؤوليات فرضتها عملية التغيير وقد عكفت المؤسسات التربوية على إعداد المعلم وتدريبه على فهم تغيرات العصر والتكيف مع الدور الجديد المنوط به"<sup>24</sup>.

فهو الموجه والمصمم للمادة التعليمية للتعليم عن بعد وإعداد مناهج ومفردات مناسبة للطلبة وتلبي احتياجاتهم المعرفية، فلا بد أن يكون متابعاً للتقدم التكنولوجي وكيفية استخدامها في هذه الفترة الاستثنائية.

لأن للمعلم أدوار مختلفة، فله دور تقني لدعم التلميذ وتوجيههم لاستخدام التقنية والبرامج المناسبة لتلقي المواد التعليمية والمقررات المخصصة ودور تعليمي: في إدارة الصفوف الافتراضية. و وضع المواد التعليمية وتنظيمها وأرشفتها لضمان وصولها إلى جميع التلاميذ في كل الأوقات. وإعطاء المهام والواجبات ومتابعتها وتصحيحها. و إنشاء التقييمات وإجراء التغذية الراجعة اللازمة، و أيضاً التواصل مع التلاميذ بشكل مستمر من أجل موعد الدروس والتعديلات إن وجدت، و تحفيز الطلاب ودعمهم بشكل متواصل. و تخصيص أوقات للمناقشات والإجابة عن الأسئلة. و دور تصميمي: حيث يقوم بتصميم المحتوى الدراسي وتطويره بما يناسب الأهداف التعليمية. و دور إشرافي: لمتابعة سير العملية التعليمية وإجراء التقييم اللازم للتلاميذ<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> عبد الله العجمي، درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت، 8.

<sup>25</sup> اليونسكو: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، "التعلم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته"، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، (2020)، 26.

و من المهم أن يلم المعلم بمفهوم التعلم عن بعد وتقنياته وأدواته وأن يتنوع بأساليب التدريس وطرقه وتوظيف الوسائط المتعددة والتقنيات الحديثة.

و يتوجب عليه أن يتنوع بالأنشطة التعليمية التي يقدمها لتلاميذه وإعطاؤها لهم على فترات متقطعة ومناسبة بشكل مدروس بدلاً من إنجازها في وقت واحد، ولا سيما أن فكرة الواجبات المدرسية قد أُلغيت في بعض الدول. و أن يكثر المعلم في هذه المرحلة الدراسية من تسجيل الفيديوهات التعليمية للدراسات ونشرها على النظام المعتمد في التعليم. و لأن هذا يشجع التلميذ ويثير دافعيته حيث يرى معلمه في الفيديو ويسمع صوته ويتفاعل معه كما لو كان في داخل الصف.

و الاستخدام الحسن والصحيح للتقنيات التعليمية في التعليم عن بعد يزيد في دافعية التلميذ نحو التعلم والمثابرة والاهتمام وخصوصاً إذا ارتبط التعليم بالحياة اليومية وراعى ميول التلميذ واتجاهاتهم في مرحلة الطفولة. ولا سيما إذا ارتبطت محتويات البرامج التعليمية بالأمور الحسية التي تحاكي اهتمامات التلميذ.

و التخطيط السليم من المعلم لمحتوى المادة التعليمية ومراعاة مهارات التعليم المختلفة والتخلص من الروتين الممل يجذب انتباه التلميذ ويثير دافعيته للتعلم.

و يراعى المعلم الأهداف التي يختارها بحيث تكون مناسبة لمستوى استعدادات التلميذ وهذا يثير دافعيته بشكل كبير، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وتنوع النشاط الذي يمارسه التلميذ من جهة أخرى.

وعلى المعلم الاهتمام بحاجات التلميذ النفسية والعقلية والاجتماعية والعمل على إثارة حب الاكتشاف لديهم. و "تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي في التعلم بإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه وتقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة ثم تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الامتحانات المفاجئة والأنشطة التي تتطلب مناقشة حادة وتهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحديث عن أنفسهم واهتمامهم داخل الفصل وخارجه وفي مواقف مخطط لها مسبقاً. ومن خلال ما سبق يمكن القول: أن للمعلم دوراً أساسياً في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية والعمل على جلب انتباههم وتنمية رغبتهم للتحصيل وتشجيعهم لاكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة"<sup>26</sup>.

و من الضروري التعاون بين الأهل في البيت والمعلم عن بعد لإقناع التلميذ بالجلوس لحضور الدروس الافتراضية وإتمام الواجبات وتسجيل فيديوهات للمعلم، بالتحفيز والترغيب وتعزيز ثقة التلميذ بنفسه. وجميل أن يستخدم المعلم جمل وعبارات ورسائل صوتية مشجعة ومحفزة.

و ضرورة إشراك الأهل في البيوت في المهمة وتشجيعهم على استغلال فترة حضورهم في البيت لمراقبة أبنائهم وضمان تعلمهم.

و ضرورة توفير الأدوات الإلكترونية اللازمة لإجراء الدروس عن بعد وأن يسعى الوالدان لتهيئة مكان مناسب للدراسة في البيت يكون فيه الابن (التلميذ) قادراً على التركيز والمشاركة بشكل مستقل و وضع مقعد وطاولة إن أمكن كالتالي موجودة في الفصل الدراسي.

و التزام الهدوء في البيت وإشعار التلميذ بأهمية الأمر وهذا يثير دافعيته ويشعر بوجوده وكيانه ويعطيه حافزاً للمثابرة. ووضع برامج وتوزيع معين على الجدار في البيت أو عند سرير التلميذ.

ومن الأهمية بمكان لتحفيز إثارة الدافعية أن يتعرف الأهل في البيت على أنظمة إدارة التعلم عن بعد والتطبيقات المستخدمة وهذا يوفر سرعة استجابة للتعليمات التي ترسلها المدرسة عبر وسائل التواصل المتعددة.

<sup>26</sup> إبراهيم، عثمان، علم الاجتماع التربوي، (د.م.: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، 2013)، 190.

ثم تشجيع الأبناء التلاميذ على أداء الواجبات في المواعيد المحددة ومكافأتهم على القيام بها ومشاركتهم وتشجيعهم على أنشطة التعلم باللعب والترفيه والمرح كالقفز والرسم واللوحات والأصوات وغيرها. و ثمة محفزات أخرى لإثارة الدافعية للتعلم عن بعد للتلاميذ مثل :

- النشاطات المثيرة للتلاميذ والتي تزيد من تفاعلهم مع الدروس ومجريات العملية التعليمية.
- استخدام الألعاب بطريقة هادفة تكسب مهارات متنوعة وهادفة.
- القصص التشويقية والتي يتفاعل معها التلميذ سمعياً وبصرياً.

و مراعاة أن لكل سنة دراسية برامج مختلفة تراعي النضج المعرفي والمستوى الإدراكي والمهارات المراد تحقيقها. ويمكن القول في النهاية أن إثارة دافعية التعلم تحدّ من تشتت انتباه التلاميذ وانشغالهم عن الدرس العلمي وتزيد في اندماجهم في مجريات العملية التعليمية. وتعد الدافعية مقياساً ما إذا كان التلاميذ سيتمكنون من تحقيق الفهم والمعرفة أم لا. والتلاميذ الذين ستثار دافعيتهم يحققون تعلماً مجدياً إلى حدّ كبير. ويجب أن يدرك المربون والمعلمون وأولياء الأمور أن دافعية التلميذ تستثار لإشباع حاجة ما. فيجب التعرف على حاجات الطفل والتي يجب أن نستغلها ونوظفها في العملية التعليمية عن بعد.

#### الخاتمة والتوصيات والدراسات المقترحة مستقبلاً:

حقيقة يبقى التعلم المدرسي مهماً لأنه يعدّ الأساس في موضوع التعلم المؤسسي للتلميذ وعالم التكيف الاجتماعي خارج الأسرة، ولكن بسبب الظروف الطارئة في جائحة كورونا وحتى في غيرها من ظروف عادية نلاحظ أن التعلم الإلكتروني عامة والتعلم بالأجهزة المحمولة وغيرها يتيح فرصاً كبيرة لتنوع مصادر المعرفة ولذلك لا بد من الاهتمام بعملية التعلم والتعليم عن بعد عن طريق التخطيط المدرس والفعال الذي يثير دافعية التلاميذ في المرحلة الابتدائية لضمان حقهم في المعرفة وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ جميعهم لا بد من بعض التوصيات التي أوصي بها لتحسين نواتج التعلم عن بعد وإثارة دافعية التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

#### التوصيات:

- 1- أن يجري التعليم عن بعد بطريقة تراعي تنوع التلاميذ المتعلمين حتى يحصلوا على فرص عادلة في إثارتهم لدافعية التعلم ولتعلم نفسه.
- 2- الدمج بين الوسائل التعليمية في هذه المرحلة العمرية مثل: التلفزيون – الهاتف – تعليم متزامن غير متزامن لتحقيق تفاعل أكثر وإثارة الدافعية للتعلم بشكل أفضل.
- 3- دعم التلاميذ وتشجيعهم وتدريبهم على صناعة الأنشطة والمحتوى التعليمي.
- 4- الاهتمام بالبث التلفزيوني للتلاميذ والذي يحتوي على أعمال مسرحية وبرامج للأطفال هادفة وأنشطة خاصة تفاعلية لإثارة دافعيتهم للتعلم ولتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة.
- 5- أن يعتمد أولياء الأمور الحوار والتوعية لدعم أبنائهم التلاميذ ومساندتهم وتشجيعهم ومكافأتهم لما له من دور كبير في إثارة دافعية أبنائهم للتعلم وحبهم للدروس عن بعد ومتابعتهم للمحتوى التعليمي.

#### الدراسات المقترحة في المستقبل:

- 1- تحديد معايير الجودة في التعليم عن بعد.
- 2- برامج مقترحة لتخطيط أفضل لمستقبل التعليم عن بعد.
- 3- تصور مقترح لتعديل أدوار المعلمين والتلاميذ في عملية التعليم عن بعد.

## المراجع العربية

1. ماجد العساف- مازن حمدان، "مدرجات الطلبة لبيئة التعلّم الأمانة وعلاقتها بدافعتهم للتعلّم"، مجلة رسالة المعلم، 4/49، 2011، الأردن، العدد (4)، مج (49).
2. لونا حدة، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلّم لدى المراهق المتمدرس (دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط) (الجزائر: جامعة البويرة، مذكرة ماجستير غير منشورة، 2012).
3. محمد صيام، آراء المعلمين حول استخدام تقنيات التعلّم ومعوقات استخدامها، دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بمدينة دمشق، ندوة تكنولوجيا التعلّم (اسم المدينة: جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، 2000).
4. فوزية الخيل، واقع استخدام الوسائل التعليمية ومقوماتها في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والموجهات (الرياض: جامعة الرياض، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2003).
5. أمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلّم والدافعية للتعلّم وأثرها على التحصيل الدراسي (الجزائر: جامعة الجزائر، علم التربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2008).
6. ازدهار المعاينة، أثر المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين في مستوى الدافعية للتعلّم والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الأردنية (الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، 2007).
7. نائل أحمد، غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ط.1، (عمان: دار المسيرة، 2008).
8. أحمد محمد، عبد الخالق، علم النفس العام، د. ط، (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 2006)، 45.
9. أريج ناصر الرويثي، دافعية التعلّم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعلّم العام بالمدينة المنورة (المدينة المنورة: جامعة طيبة بالمدينة المنورة، كلية التربية، مشروع بحث مقدم إلى قسم الإدارة التربوية لإكمال متطلبات الحصول على درجة (الدبلوم العالي) في القيادة التربوية، 2016).
10. فروجة بلحاج، التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقتها بدافعية التعلّم لدى المراهق المتمدرس، (الجزائر: جامعة تيزي وزو، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2011).
11. محمود، العرابي، مقياس علم النفس التربوي دافعية التعلّم، (د.م.: دن، 2020).
12. معي الدين توق - عبد الرحمن عدس، أساسيات علم النفس التربوي، (نيويورك: جون وايلي، 1984).
13. جمعية المعلمين الكويتية، "جودة التعلّم: خيار المستقبل"، المؤتمر التربوي الثلاثون، (7-10 نيسان 2001)، منشورات جامعة الكويت، الكويت، 2001.
14. اليونيسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، "التعلّم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته"، (2020).

15. عبد الله محمد العجبي، درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت، (الأردن: جامعة عمان العربية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية، 2007).
16. أحمد عبد الله العنزي، واقع استخدام التقنيات التعليمية في تدريس مادة اللغة العربية بمدارس الكويت للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم، (الأردن: جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2017).
17. عبد الله العجبي، درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت.
18. اليونسكو: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، "التعلم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته"، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، (2020).
19. إبراهيم، عثمان، علم الاجتماع التربوي، (د.م.: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، 2013).

#### المراجع الأجنبية

1. Pillia, Using Technology To Educate Deaf And Hard of Hearing Children In Rural Alaskan General Education Settings. Special Education Service Agency, 1999, Usa.
2. Information technologies in teacher education: issues and experiences for countries in transition, 1995, UNESCO.
3. In pursuit of smart learning environments for the 21st century, 2017, UNESCO.
4. Veenman, S., Perceives Problems of Beginning Teachers, Review of Educational Reserarch. 1984

#### Kaynakça

- Abdullah el-Acemî. *Derecetü istihdâmi muallimi't-terbiyyeti'l-İslâmiyye li tekniyyâtî't-ta'limiyye ve alâkatuhâ bi dâfiyyeti't-talebe nahve't-teallüm fi devleti Kuveyt.*
- Abdullah Muhiyyiddîn el-Acemî. *İstihdâmu muallimi't-terbiyye'l-İslâmiyye li tekniyyâtî't-ta'limiyye ve alâkatuhâ bi dâfiyyeti't-talabe nahve't-teallüm bi devleti Kuveyt.* Ürdün: Ammán Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Ahmed Abdullah el-Anberî. *Vâkiu istihdâmi't-tekniyyâtî't-ta'limiyye fi tedrisi mâddeti'l-luga'l-Arabiyye bi medârisi'l-Kuveyt li merhaleti'l-ibtidâiyye min vehcehit nazari müallimîhim.* Ürdün: Â-li Beyt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Ahmed Muhammed Abdulhâlik. *İlmü'n-nefsi'l-âm.* Kâhire: Dâru'l-Ma'rifeti'l-Câmiyye, 2006.
- Âmâl b. Yusuf. *el-Alâka beyne istirâciyyâtî't-teallüm ve'd-difâiyye li't-teallüm ve eseruhâ ala't-tahsilî'd-dirâsî.* Cezâir: Cezâir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Arîc Nâsir er-Ruveysî. *Difâiyyetü't-teallüm leda't-tâlibâtî'l-merhaleti'l-mütevessita fi medârisi't-ta'limi'l-âm bi'l-Medîneti'l-Münevera.* Medine: Taybe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Diploması almak için hazırlanan proje, 2016.
- Ferûce Belhâc. *et-Tevâfuku'n-nefsî ve'l-ictimâî ve alâkatuhâ bi dâfiyyeti't-teallüm leda'l-mürâhiki'l-mütemedris.* Cezâir: Tizuvizu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- Feyziye el-Hayl. *Vâkiu istihdâmi'l-vesâili't-ta'limiyye ve mukavvimâtihâ fi'l-merhaleti'l-ibtidâiyye bi medineti Riyâd min ciheti nazari'l-muallimât ve'l-meveccihât.* Riyad: Riyad Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2003.
- İbrahim Osman. *İlmü'l-ictimâî't-terbevî, eş-Şeriketü'l-Müttehida li't-tevsîk ve't-Tevrîdât,* 2013.

- İzdihâr el-Muâtiyye. *Eseru'l-museta'l-iktisâdî ve't-ta'limî li'l-vâlideyn li't-taallüm ve'l-itticâhât nahve'l-medrase lede't-talabeti'l-mulhîkîne bi gurafi'l-mesâdir fi'l-medreseti'l-Ürdüniyye*. Ürdün: Ammân Üniversetisi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- Komisyon. "Cevdetü't-ta'lim" 30. *Eğitim Kongresi (7-10 Nisan, 2001)*. Kuveyt: Kuveyt Üniversitesi Yayınları, 2001.
- Lunâs Hidde. *Alâkatu's-tahsîli'd-dirâsî bi dâfi'yyeti't-teallüm leda'l-murâhiki'l-mütemedris* (Orta okul 4. Sınıf öğrencileri üzerinde bir alan çalışması) Cezâir: Büveyri Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez Müzâkeresi, 2012.
- Mâcid el-Assâf, Mâzin Hamdân. "Müdrîkâtu't-talabe li bâti't-telallümü'l-ümme ve alâkatuhâ bi dâfi'yyetihim li't-teallüm". *Mecelletü risâleti'l Muallim* 4/49 (2011).
- Mahmud el-Arâbî, *Mekâyisu ilmi'n-nefsi't-terbevî*. Ty. 2020.
- Muhammed Sıyâm. *Ârâu'l-muallimîn havle istihdâmi tekniyâti't-taallumi ve muavvikâti istihdâmihâ (Dimesk'de ilkokul öğrencileri üzerinde bir araştırma.)* Riyad: Melik Suud Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2000.
- Muhiyyiddîn Tok-Abdurrahman Ades. *Esâsiyyâtu ilmi'n-nefsi't-terbevî*. Newyork: Jor Valy, 1984.
- Sâir Ahmed, Gubârî. *ed-Dâfiyyetü'n-nazariyye ve't-tatbik*. Amman: Dâru'l-Mesîra, 2008.
- Yunesko, Birleşmiş Milletler Eğitim İlim ve Kültür Örgütü. "et-Teallüm an bu'din mefhûmuhû edâtuhû ve istirâciyyâtuhû", Merkezi Melik Selmân li'l-igâse ve'l-A'mâli'l-İnsâniyye, 2020.
- Pillia, *Using Technology To Educate Deaf And Hard of Hearing Children In Rural Alaskan General Education Settings*. Special Education Service Agency, 1999, Usa.
- Information technologies in teacher education: *issues and experiences for countries in transition*, 1995, UNESCO.
- In pursuit of smart learning environments for the 21st century, 2017, UNESCO.
- Veenman, S,, *Perceives Problems of Beginning Teachers, Review of Educational Reserarch*.

## ال التعريف والقراءات العشر

Safaa SAWSAK<sup>1</sup>

**APA:** Sawsak, S. (2023). ال التعريف والقراءات العشر. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1077-1087. DOI: 10.29000/rumelide.1342282.

### المخلص

اللغة العربية بحرٌ لا تنقضي عجائبه، ولا شك أن هذه اللغة التي شرّفها الله تعالى، لا تنفصل عن القرآن الكريم؛ ويوضح البحث أن خلافاً أهل اللغة له أثر بين العلماء في تخريج القراءات، وفي بيان أوجه الخلاف بين قراءة وأخرى، ومن المظاهر اللغوية التي تميّزت بها اللغة العربية هو (ال) التعريف، فقد انفرد العرب بالألف واللام اللتين تفيدان التعريف، وهو لفظ مشترك؛ قد يأتي حرفاً، أو اسماً، وأما معانيها فمتعددة منها أنّها تدخل على الأسماء فتعرّفها وتزيل الإبهام عنها، وترد بصورة (ال) عهدية، والجنسية، ولتعريف الحقيقة، وأهمية هذا البحث من أن علم القراءات قائم على العربية، وهو علم لا يمكن فهمه دون فهم اللغة العربية، ومن يتتبع (ال) في القراءات العشر، يجد كيف حدث الاختلاف في هذه القراءات بناءً على تعريف ماهية (ال)، وكيف اختلفت القراءات بناءً على اختلاف رسم هذه الأداة في المصحف، وبناءً على تأثيرها فيما بعدها، وما قبلها، والاختلاف في القراءات هو اختلاف تنوع على النحو التالي، اختلاف اللفظ والمعنى واحد، والثاني اختلاف اللفظ والمعنى جميعاً، مع جواز أن يجتمعا في شيء واحد لعدم تضاد اجتماعهما فيه، أمّا الاختلاف الثالث فيتجلى في اختلاف المعنى واللفظ مع امتناع جواز الجمع بينهما. ويُعنى هذا البحث بالجانب الوظيفي والدلالي لـ(ال) التعريف؛ ذلك أن مسألة التعريف فيها تفاوت من شخص لآخر، و ماهية(ال)، وهل اللام وحدها والألف وحدها، أثر هذا الخلاف في القراءات، وأثر (ال) التعريف فيما بعدها، والتأثير المتبادل بين ما قبل (ال) وما بعدها، ورسم (ال)، والاختلاف في نطقها بناءً على الرسم، وإزالة الإشكال عن دخول (ال) على بعض الكلمات وأنّ الخلاف في القراءات عاملٌ من عوامل التوسّع اللفظي.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية - (ال) التعريف- القراءات العشر- علم النحو - المعاني.

## 62. "El" Takısı ve Kıraat-ı Aşere

### Öz

Arapça kendine özgü özelliklerinin yanı sıra gerek harfleri ve kelimeleriyle gerekse de ifade zenginliğine imkân veren cümle yapılarıyla hayranlık uyandıran özgün özelliklere sahip bir dildir. Yüce Allah'ın seçimiyle onurlandırdığı bu dil, Kur'an'dan bağımsız düşünülemez. Zira tarih sürecinde yüzlerce dil kaybolurken, Arapça, Kur'an sayesinde sürekli gelişim göstererek günümüze değin varlığını sürdürmüştür. Kur'an'ı korumayı taahhüd eden Yüce Allah, dolaylı olarak Arapçayı da korumayı taahhüd etmiştir. Kur'an Arapça inmiş olmakla birlikte farklı okuyuşlarla ve dönemin lehçeleriyle uyumludur. Literatürde kıraat-ı aşere olarak da bilinen Kur'an'daki bu farklı okuyuşların arka planı dilbilimcilerce tartışılmış ve farklı görüşler öne sürülmüştür. Bu görüşlerden bazıları farklılıkların harflere yüklenen anlam ile ilişkili olduğuna dair görüşlerdir. Bu harflerden biri de Arapçada yaygın olarak kullanılan ve esas fonksiyonu belirsiz isimleri belirli yapmak olan el takısıdır. "El" takısı Arap dilinde yaygın kullanım alanına sahip bir kelimedir. Yaygın anlamı nekire/belirsiz isimleri marife/belirli yapmaktır. Ancak onu diğer kelimelerden ayıran en önemli özelliği farklı format ve anlamlarda kullanılabilmesidir. Örneğin; cins, istiğrak, ahd-i zihni ve ahd-i harici gibi farklı anlamlarda da kullanılmıştır. Bu araştırmada "el" takısının mahiyetinin ve kıraat-ı aşere ile olan ilişkisinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda "el" takısının mahiyeti, çeşitleri ve anlamları hakkında detaylı bilgi verilmiş, ayrıca kıraat-ı aşere olgusunun mahiyeti, tarihsel süreci ve kıraat alimlerinin yanı sıra dilcilerin konuya yaklaşımı ele alınmıştır. Buna ek olarak farklı yaklaşımların anlama yönelik etkisi de örnekler ışığında incelenmiştir. Son olarak kıraatlardaki

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arap Dili ve Belagati ABD (Sivas,Türkiye) safasawsak.81@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1447-2282 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.06.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342282]

farklılıkların anlamlardaki farklılıklara nasıl yol açtığını ve kıraatlardaki çeşitliliğin dilbilimsel açıklaması yapılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen yeni veriler sonuç kısmında okuyucuyla paylaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili, "El" takısı, Kiraat-ı aşere, Nahiv ilmi, Meânî.

## The definite article "El" and the Kiraat-ı Aşere

### Abstract

The Arabic language is an endless ocean of wonders, There is no doubt that this language, which Allah has honored, This research clarifies that the differences among the scholars of language are not limited to theoretical aspects alone. One of the linguistic features that distinguishes the Arabic language is the definite article "ال" referred to as (alif-lam) used for definiteness. Arabs have exclusively used the letters "ال" (alif-lam) to indicate definiteness, As for its meanings, they are multiple and diverse. One of the prominent meanings is that it enters into names, defining and removing ambiguity and confusion from them, The prefix, Alif Lam, is of various types (when functioning as a harf); Jinsi, Istighraqî, Ahd Zihni and AhdKharîji. Whoever delves into the recitations will find how the differences in these recitations occurred based on the definition of the essence of "Alif-Lam" and how the recitations differed based on the variation in its form in the Qur'an, and based on its influence before and after it. This research focuses on the functional and semantic aspects of the definite article (alif-lam "ال"), its importance, and the methodology followed. It will then discuss the nature of the definite article, whether it is "lam" (لام) alone or "alif" (الف) alone. It will also illustrate the impact of this difference in the recitations and the effect of the definite article in what follows it, as well as the mutual influence between what comes before and after it. It will discuss the orthographic representation of "alif-lam" (ال) and the variation in its pronunciation based on its script.

**Keywords:** Arabic Grammar, Alif-lam of the definite article, The ten recitations, Meanings

### المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه الكرام أجمعين. وبعد: فالعربية لغة شريفة لا تنفصل عن القرآن الكريم الذي صانها من الضياع والاندثار كما ضاعت منات اللغات وبادت، فلم يبق منها إلا ما يبقى من الميت بعد هلاكه، والقرآن كتاب عربي بدليل قوله تعالى: { إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ } [يوسف 2/12] فلا يتأتى للقارئ فهمه من دون اللغة العربية التي تعدُّ مفتاحاً لفهمه والتفقه فيه، ومن يتأمل كتب القراءات، وما بذله العلماء من محاولة تخريجها وفق قواعد اللغة العربية، سيدرك العلاقة الوثيقة بين العربية والقرآن، وسيُتضح له أنها علاقة تشبه علاقة الروح بالجسد، أو علاقة الماء بكل شيء حي.

وتأتي أهمية هذا البحث من أنّ خلافات أهل اللغة ليست مجرد خلاف نظري، ولا سفسطة كلامية فحسب، كما توهم الكثيرون، بل كان لهذا الخلاف أثرٌ بيّنٌ عند العلماء في تخريج القراءات، كما تجلّت الأهمية في بيان وجه الاختلاف بين قراءةٍ وأخرى، فكان هذا الخلاف ثروةً فكريةً تلافحها عقول علماء العربية، لكنّها غابت عن كثيرٍ من أهل هذا الزمان، حتى كدنا نرى من يقرأ القرآن وفق القراءات العشر، لا يعرف وجه تخريج هذه القراءات على سنن العربية، مع أنّ عامة علماء القراءات كانوا علماء في اللغة العربية، كالجزري وأبي شامة وابن خالويه وابن زنجلة، وغيرهم.

**سبب اختيار البحث:** لعلّ السبب الرئيس لاختيار هذا البحث هو لفت نظر طلاب العلم إلى أهمية مزج علم القراءات بالعربية، ومدى تأثيره بها، فلا يكفي من يقرأ القراءات بالاطلاع على أوجه اختلاف القراء، وهينة الحروف والكلمات، بل يبذل جهده لمعرفة سبب هذا الاختلاف على سنن العربية، فيترسّخ لديه الفهم الصحيح للقرآن الكريم في ضوء قواعد اللغة العربية.



**المنهج المتبع:** اتبعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي؛ إذ تتبعت أقوال العلماء في (ال) التعريف، ولا سيما ما يتعلق بالقراءات، فرصدتها من بين الكتب، ووضعتها ضمن قالبٍ واحدٍ.

### تمهيد

من يتأمل اللغة العربية، ويبحر في لجتها، ويغوص في أعماقها، سيذهل مما يحتويه بحرهما من لآلي، وما يحتويه قعرها من كنوزٍ دفينية، وسيرى خصالاً كثيرةً انفردت بها، سواءً في حروفها، أم في حركاتها، أم في ألفاظها، أم في تراكيب جملها، ومن مظاهرها المميزة (ال) التعريف، التي لا تقتصر على كونها حرفاً عادياً كسائر حروف الهجاء، وإنما هي حرفٌ تميّز بأشياء كثيرة، منها كونها لفظاً مشتركاً؛ قد يأتي حرفاً، أو اسماً.

وأما معانيها فمتعددة ومتنوعة، من أبرزها أنها تدخل على الأسماء فتعرّفها وتزيل الإبهام واللبس عنها، فنرد بصورة (ال) عهدية، وجنسية، ولتعريف الحقيقة. ولكل واحد من هذه المعاني الثلاثة فروعٌ أخرى، ودلالات مختلفة، فصل العلماء القول فيها، وذلك لا يعنيها، إنما يعنيها في هذا البحث الوقوف على (ال) التعريف في القراءات العشر، إذ تكمن أهمية هذا البحث من أن علم القراءات قائمٌ على العربية، وهو علمٌ لا يمكن فهمه دون فهم اللغة العربية، ومن يتتبع (ال) في القراءات العشر، يجد كيف حدث الاختلاف في هذه القراءات بناءً على تعريف ماهية (ال)، وكيف اختلفت القراءات بناءً على اختلاف رسم هذه الأداة في المصحف، وبناءً على تأثيرها فيما بعدها، وما قبلها.

ويمكن القول إن موضوع علم القراءات هو كلمات القرآن الكريم؛ من حيث أحوالها المتنوعة، كالمد والقصر والنقل. وتتجلى فائدته في صيانة القرآن الكريم من التحريف والتغيير، فضلاً عن ثمراتٍ كثيرة؛ نتجت عنها معاني متعددة مع كل وجهٍ من أوجه القراءات؛ فالقراءة حجة الفقهاء في الاستنباط، ومحجّتهم في الانتهاء، مع ما فيه من التسهيل على الأمة، والاختلاف فيما بين تلك القراءات هو اختلاف تنوع وتغاير وتكامل، لا اختلاف تضادٍ وتناقض، لأن هذا محالٌ أنيطال كلام الله الذي قال في محكم آياته: {أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا} [النساء/4: 82].

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الاختلاف يشتمل على ثلاثة معاني يحيط بها كلها، وهذه المعاني هي:

- **الأول:** اختلاف اللفظ والمعنى واحد، ومن أمثله في القرآن الكريم قوله تعالى: (السرط) بالسين، و(الصرط) بالصاد، و(الزراط) بالزاي.
- **الثاني:** اختلاف اللفظ والمعنى جميعاً، مع جواز اجتماعهما في شيءٍ واحدٍ؛ لعدم تضاد اجتماعهما فيه، نحو قوله تعالى: {مالك يوم الدين} بإثبات ألف (مالك)، أو بإسقاطها (ملك)؛ لأن المراد بهاتين القراءتين جميعاً هو الله سبحانه، مالك يوم الدين وملكه، فقد اجتمع له الوصفان معاً، فصحت على ذلك القراءتان.
- **الثالث:** اختلاف اللفظ والمعنى مع امتناع جواز اجتماعهما في شيءٍ واحدٍ؛ لاستحالة اجتماعهما فيه، وذلك كقراءة من قرأ: {حَتَّىٰ إِذَا اسْتَيْسَسَ الرُّسُلُ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ كُذِّبُوا} [يوسف/110] بالتشديد؛ لأن المعنى المراد: وتيقن الرُّسل أن قومهم قد كذبوهم. وقراءة من قرأ (قد كذبوا) بالتخفيف؛ لأن المعنى: وتوهم المرسل إليهم أن الرُّسل قد كذبوهم فيما أخبروهم به، من أنهم إن لم يؤمنوا بهم نزل العذاب بهم، فالظن في القراءة الأولى يقين، والضمير الأول (للمرسل) والثاني (للمرسل إليهم)، والظن في القراءة الثانية شك، والضمير الأول للمرسل إليهم، والثاني للرسل.

### 1. أثر (ال) التعريف على ما بعدها:

#### 1.2. الخلاف حول ماهي "ال"؟

أولاً: الاختلاف في ماهية (ال)، وأثر هذا الاختلاف في القراءات، اختلف العلماء في (ال) مم تتكون؟ هل هي اللام فقط؟ أم هي الألف واللام معاً؟

الرأي الأول: قال به سيبويه؛ إذ يرى أن اللام وحدها هي حرف التعريف، والهمزة قبلها همزة وصل مجلوبة للابتداء بها كهمزة ابن واسم (الزمخشري، 1993: 1-449).

الرأي الثاني: قال به الخليل بن أحمد الفراهيدي، فقد "زعم الخليل أنّ الألف واللام اللتين يعرفون بهما حرفٌ واحدٌ كقد، وأن ليست واحدة منهما منفصلة من الأخرى كإفصال ألف الاستفهام في قوله: أريد" (سيبويه، 1991: 246/1).

## 1.2. أثر هذا الاختلاف بين النحاة في القراءات

من يتأمل الظواهر التي وردت في رواية ورش، سيجدها كثيرة، ومن أمثلتها نقل حركة الهمزة إلى الساكن قبلها، نحو قوله تعالى: {قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ} [المؤمنون 1/23] تقرأ: (قد فـلح) بفتح الدال في (قد)، وإسقاط همزة (أفلح) في أثناء القراءة، يعتبر هذا الأصل من مميزات رواية ورش (سال، 2014: 1-141). وما يعيننا من هذا البحث هو أثر دخول (ال) على الكلمات التي تبتدئ بالهمزة، مثل الإنسان، الأرض.... الخ.

ففي قراءة ورش: "إذا دخلت لام التعريف على كلمة أولها همزة، فإن حركة الهمزة تُنقل إلى لام التعريف، ثم يسقطها، وله فيها وجهان حال الابتداء، نحو: {الأرض} [سورة البقرة 2/127]، فتقرأ: (الرّض)، و{الإنسان} [سورة العصر 2/103] فتقرأ (الإنسان) (سال، 2014: 1-141) "

ولعل سبب هذه القراءة يعود إلى الاختلاف في ماهية (ال) التعريف؟ هل هي اللام فقط؟ أم هي الألف واللام معاً؟

ففي الحالة الأولى، على قول سيبويه: اعتبار (ال) التعريف مؤلفة من اللام فقط، فنحن أمام خيارين: إما أن يعتد بالعارض، وهو حركة اللام بعد النقل، فيتم حذف همزة الوصل، ويقرأ: (لرض، لاخرة، لييمان، لان، لبرار). وإما ألا يعتد بذلك، ويعتبر الأصل، فهنا نجعل همزة الوصل على حالها، ونقول (الرض، الاخرة) كما قلنا على تقدير أن حرف التعريف (ال).

وفي الحالة الثانية، على قول الخليل: اعتبار الألف واللام اللتين يعرفون بهما حرفاً واحداً، كقد، ففي هذه الحالة إذا نُقلت حركة الهمزة إلى لام التعريف، في نحو: (الأرض، الأخرة، الأن، الإيمان، الأولى، الأبرار) وقصد الابتداء على مذهب الناقل، فإن جعلت (ال) ابتداء بهمزة الوصل، وبعدها اللام المحركة بحركة لهمازة القطع، فتقول (الرض. الاخرة، الايمان، البرار) (ابن الجزري، 2016: 1-471). وفي الحقيقة إن هذين الوجهين جائزان في كل ما ينقل إليه من لام التعريف لكل من ينقل (ابن الجزري، 2016: 1-471).

## 3.1. مجيء همزة الوصل بعد لام التعريف:

قد تجيء همزة الوصل بعد لام التعريف، من نحو كلمة (الاسم) التي تعدُّ همزتها همزة وصل، وقد وردت في القرآن في موضع واحد فقط، هو قوله تعالى: {وَلَا تَنَابَرُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ} [الحجرات: 11]. فلو تمَّ الابتداء بكلمة (الاسم) فإنها تحتمل وجهين في رأي القراء، هما: الأول: الابتداء بهمزة الوصل مفتوحة، والثاني: الابتداء باللام المكسورة (القاضي، 1981: 325).

ويمكننا القول إنه إذا تم وصل (بئس) ب(الاسم)، فليس فيه إلا وجهٌ واحدٌ، هو إسقاط همزة الوصل، وكسر اللام، وتكون الألف التي قبلها هي همزة وصل، ولا ينطق بها أبداً. أما إذا وقف على بئس. لضرورة ما. وأريد الابتداء ب(الاسم) في قوله تعالى: {بئس الاسمُ الفسوقُ بعدَ الإيمان} [الحجرات 49/11]، فيجوز فيه وجهان:

1: الابتداء بهمزة الوصل مفتوحة، على صورة (ألسم).

2: ترك همزة الوصل، والابتداء باللام المكسورة، على صورة (لسم) (العبد، 2001: 4-29).

ويعود سبب جواز هذين الوجهين إلى الخلاف بين سيبويه والخليل حول (ال) التعريف، هل هي اللام وحدها أم هي الألف واللام (الديمياطي، 1998: 84-472).

## 2. التأثير المتبادل بين (ال) وما قبلها وما بعدها:

### 2.1. أثر النقل على (ال) التعريف:

يتمثل هذا المبحث في الحديث عن أثر ما بعد (ال) عليها في حالة نقل الحركات، ومن أمثلة ذلك في القرآن الكريم ما جاء في موضعين من سورة يونس، أولهما قوله تعالى: {أَنْتُمْ إِذَا مَا وَقَعَ أَمْنْتُمْ بِهِ الْآنَ وَقَدْ كُنْتُمْ بِهِ تَسْتَعْجِلُونَ} [يونس/ 51]. وثانيهما قوله تعالى: {وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدُوًّا حَتَّى إِذَا أَدْرَكَهُ الْعَرْقُ قَالَ أَمْنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا الَّذِي آمَنْتُ بِهِ بَنُو إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ (90) الْآنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنْتَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ} [يونس/ 90-91]

فيعود أصل كلمة (الآن) في هذين الموضعين إلى (أن) بهمزة مفتوحة ممدودة، وبعدها نون مفتوحة، وهي اسم مبنية علم على الزمن الحاضر، ثم دخلت عليه (ال) التعريف، وهمزة الاستفهام، فاجتمع فيها همزتان مفتوحتان متصلتان: الأولى همزة الاستفهام، والثانية همزة الوصل (القاضي، 1981: 161).

فكلمة (الآن) في هذين الموضعين هي نفس كلمة (الآن)، ولكن دخلت عليها همزة الاستفهام، وقد أجمع أهل الأداء على استبقاء الهمزتين والنطق بهما معاً، وعدم حذف إحداهما، ولكن النطق بهمزتين متلاصقتين امرٌ عسيرٌ وشاقٌ؛ مما حملهم على تغيير الهمزة الثانية، وقد اختلفوا في آلية هذا التغيير، فمنهم منابذالها ألفاً مع المد المشبع؛ لالتقاء الساكنين، ومنهم من سهلها بين الهمزة والألف، وأجاز القراء العشرة هذين الوجهين، على ألا يجوز إدخال ألف الفصل بينها وبين همزة الاستفهام. وفيما يأتي تفصيل القول في قراءة كل قارئ لهذه الكلمة:

- 1- قرأ قائلون وابن وردان بنقل حركة الهمزة التي بعد اللام إلى اللام، مع حذف الهمزة، وأنداك يكون لكلٍ منهما، ثلاثة أوجه، هي:
  - الوجه إبدال الهمزة الثانية (همزة الوصل) ألفاً مع المد المشبع؛ لسكون اللام، ولعدم الاعتداد بالعارض، وهو تحرك اللام بسبب نقل حركة الهمزة إليها.
  - الوجه الثاني: إبدال همزة الوصل ألفاً مع القصر طرحاً للأصل واعتداداً بالعارض، وهو تحرك اللام بسبب نقل حركة الهمزة إليها.
  - الوجه الثالث: تسهيل همزة الوصل بينها وبين الألف.
- ويجوز في هذه الأوجه الثلاثة الوصل الوقف، ويزاد لهما في حال الوقف قصر اللام وتوسطها ومدّها نظراً لسكون العارض للوقف.
- 2- قرأ خلف عن حمزة حالة الوصل بوجهين، هما: الوجه الأول: إبدال همزة الوصل ألفاً مع إشباع المد للساكن. الوجه الثاني: تسهيلها بين يين، وكلٌ منهما مع السكت، وله في حالة الوقف عليها خمسة عشر وجهًا: الوجهان السابقان، والثالث: إبدال همزة الوصل ألفاً مع المد المشبع، ومع نقل حركة الهمزة إلى اللام. والرابع: إبدالها ألفاً مع القصر، ونقل حركة الهمزة إلى اللام، الخامس: تسهيل همزة الوصل مع نقل حركة الهمزة إلى اللام، وعلى كلٍ من هذه الأوجه الخمسة قصر اللام وتوسطها ومدّها فتصير خمسة عشر وجهًا.
- 3- قرأ الباقر بوجهين: الأول: إبدال همزة الوصل ألفاً مع المد المشبع للساكنين، الثاني: تسهيلها بين يين (القاضي، 1981: 161).

## 2.2. أثر (ال) التعريف على ما قبلها

لقد وردت (ال) التعريف مسبوقةً بياء المتكلم في مواضع كثيرة من القرآن، وقد اختلف القراء في تحريك بياء المتكلم قبل (ال) التعريف؛ فمنهم من حرّكها مطلقاً لالتقاء الساكنين، فقرأ حفص بياء المتكلم مفتوحةً إذا جاء بعدها (ال) التعريف، حيثما وردت في القرآن، ما عدا قوله تعالى: {قَالَ لَا يَأْتِي الْبَقَرَةَ} [البقرة/ 124] إذ قرأها ساكنةً، وهو الموضع الوحيد الذي قرأ به حفص بياء ساكنةً من سائر المواضع التي جاءت بها الباء قبل (ال) التعريف.

أما حمزة فقرأ الباءات كلها ساكنةً حيثما وردت في القرآن الكريم، بينما قرأ عامة القراء الباء مفتوحةً، إلا في مواضع محددة، وقرأها ابن عامر ساكنةً حيثما وردت في القرآن الكريم، ما عدا قوله تعالى: {سَأَصْرَفُ عَنْ آيَاتِي الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ} [الأعراف/ 146]، وأما ابن عامر وروح فقد فتحا الباء حيث وردت في القرآن الكريم، مثل حفص، ما عدا موضع واحد قرئ بالسكون، وهو قوله تعالى: {قُلْ لِعِبَادِي الَّذِينَ آمَنُوا يُقِيمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لَا بَيْعَ فِيهِ وَلَا خِلَالَ} [إبراهيم/ 31]، وقرأ أبو عمرو بن العلاء ويعقوب وخلف هذه الباء متحركةً، ما عدا قوله تعالى: {يَا عِبَادِي الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ أَرْضِي وَاسِعَةٌ فَإِيَّايَ فَاعْبُدُونِ} [العنكبوت/ 29]، وقوله تعالى: {قُلْ يَا عِبَادِي الَّذِينَ اسْرَفُوا عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ} [الزمر/ 39]، وأما الكسائي فقرأها متحركةً حيث وردت عدا المواضع الثلاثة السابقة في السور: [إبراهيم: 31] [الزمر/ 39] [العنكبوت/ 29] [56] [الجزري، 2016: 194/ 2].

ولكننا بعد البحث في كتب القراءات، لم نجد من هؤلاء من ذكر العلة في قراءة الياء ساكنة في المواضع السابقة، ولا علة الاختلاف، ولم نعرف ما علة هذا التباين بين القراء، على الرغم من أن الأقيس هو تحريك الياء للقاء الساكنين، ولكن أئمة القراء لا يسيرون على الأفتى في اللغة، والأقيس في العربية، وإنما على الأثبات في الأثر والأصح في النقل والرواية، فإذا ثبت عنهم لم يردّها قياس عربية، ولا فشو لعة؛ لأنّ القراءة سنّة متبعة يلزم قبولها والمصير إليها (ابن الجزري، 2016: 20 / 1).

### 2.3. التقاء التنوين مع (ال) التعريف:

قد يلتقي التنوين مع (ال) التعريف في القرآن الكريم، وذلك من نحو قوله تعالى: { وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عَادًا الْأُولَى } [النجم/53 /50]

إذ قرأها نافع وأبو عمرو وأبو جعفر ويعقوب، بنقل حركة الهمزة المضمومة إلى اللام، وإدغام التنوين قبلها فيها حالة الوصل، من غير خلاف فيما بينهم (ابن الجزري، 2016: 1/465-الدمياطي، 1998: 84) أي تقرأ: عادا لولى. بينما نجد آخرين قرؤوها: (عادن لأولى). يقول الشاطبي: وَقُلْ عَادًا الْأُولَى بِإِسْكَانِ لَامِهِ وَتَنْوِينِهِ بِالْكَسْرِ (ك) سَابِقِهِ (ظ) لَمَلًا، وهو يعني إسكان لام التعريف، وكسر التنوين الذي في "عادًا" للقاء الساكنين هو واللام؛ وهذه القراءة جاءت على الأصل، قياسًا على قولهم: رأيت زيدًا الطويل (أبو شامة، 1088: 225/1)، وبها قرأ ابن كثير وعاصم وابن عامر وحزمة والكسائي (البغدادي، 1400: 615).

وفي الحقيقة فإنّ كلا الفريقين سارَ على سنن العربية، فالعرب إما أن تكسر التنوين إذا جاء بعدها (ال) التعريف، وإما أن تدغم التنوين بلام التعريف، فنقول: رأيت زيادًا لعجم، في: زيادًا الأعجم (أبو شامة، 1088: 226/1)، ويعود سبب الإدغام إلى لام التعريف نفسها، إذ نُقلت حركة الهمزة (الضمة) إلى لام التعريف، فإذا أراد قارئ أن يبتدئ بكلمة الأولى قال: "لولى" فلا يحتاج إلى همزة وصل للابتداء؛ بسبب النقل. وقد اعتدّ بالعارض في قراءة: (عادا لولى) عند أبي عمرو ونافع، وذلك إذ أدغما في الوصل التنوين في اللام، وهذا دليل على الاعتداد بحركة اللام، فإذا ابتدأ القارئ لهما بالنقل لم يحتج إلى همزة الوصل، لأنّ الحركة معتد بها عندهما وصلًا فابتنى الابتداء عليه (أبو شامة، 1088: 229 / 1).

### 3. رسم (ال) والاختلاف في نطقها بناءً على الرسم

الأصل في كلّ كلمة مبنية على حرفين فصاعدًا، أن تكتب منفصلةً من لاحقتها، ويُستثنى من ذلك كلّ ما دخل عليه حرفٌ من حروف المعاني، وكان على حرف واحد، نحو: بسم الله، وبالله، ولله، ولرسوله، وكمثله، ولأنتم، وأبالله، فلقاتلوكم، ولقد...

#### 3.1. وقف حمزة على (ال):

تميّزت قراءة حمزة بالوقف، حتى وجدنا علماء القراءات يفرّدون فصلاً خاصاً، لوقف حمزة، الذي اختصّ به من دون غيره من القراء؛ ليناسب قراءته المشتملة على شدة الترتيل والمدّ والسكت (الدمياطي، 1998: 89). وهو بابٌ مُشكّلٌ يحتاج إلى معرفة تحقيق مذاهب أهل العربية، وأحكام رسم المصاحف العثمانية، وتمييز الرواية، وإتقان الدراية. وقد رأى الحافظ أبو شامة أنّ هذا الباب من أصعب الأبواب نظرًا ونظرًا في تمهيد قواعد (ابن الجري، 2016: 1/487). وما يعيننا من وقف حمزة، ما يتعلّق ب(ال) والقراءات العشر؛ فحمزة يسكت على لام التعريف إذا جاء بعدها همزة (الزيمري، 2007: 30-1)، وذلك من نحو الكلمات التي فيها همزة مسبوقة ب(ال)، مثل: الأرض، الإيمان، الأبرار، الإنسان... وما شاكلها، فينطقها حمزة هكذا: "ال" أرض، "ال" إيمان، "ال" أبرار، "ال" إنسان.

ف(ال) وإن كانت متصلةً بالكلمة، لكنها في الحقيقة منفصلة عن الكلمة، وليست جزءًا من أصلها، بل هي مثل: ما، ولن، ولم، وسواها من الحروف، ولكن لكثرة استعمالها، وإطراد دخولها على الكلمات، رُسمت ملتصقةً بالكلمة التي تليها، فحمزة سكّت على (ال) لأنّه عدّها منفصلة، وقد قلنا سابقاً، إنّ لام التعريف وإن اشتدّ اتصالها بما دخلت عليه، وكتبت معه كالكلمة الواحدة، فإنّها تقيس بحكم المنفصل الذي ينقل إليه، فاتصالها رسمًا لا يعني أنّها أصبحت بمنزلة ما هو من نفس البنية، لأنّها إذا أسقطها لم يختل معنى الكلمة، وإنما بزوالها يزول المعنى الذي دخلت بسببه خاصة، وهو التعريف، ولأجل هذا النقل إلى هذه اللام، وإبقاء لحكم الانفصال عليها، وإن اتصلت خطأً، فحمزة سكّت عليها إذا وقع بعدها همز، كما يسكتون على السواكن المنفصلة (ابن الجري، 2016: 1-471).

وهذا بابٌ دقيقٌ يحتاج إلى تفكّر وتدبّر، ليتمكن الوصول بذلك إلى إدراك العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية وبين القراءات، تلك العلاقة التي لا يدركها الإنسان العادي، في حين تكون جليةً واضحةً أمام المتأمل في وجوه القراءات ومسالك العربية.

**3.2. الاختلاف في قراءة (ال) التعريف بسبب عدم ثبوتها في الرسم**

نتوقف في هذا المبحث عند أثر رسم(ال) في المصحف على القراءات، وتخريج القراءات على سنن العربية، ومثالنا كلمة (الأيكة): فقد وردت كلمة الأيكة أربع مرات في القرآن الكريم، ورُسمت في موضعين (ليكة) دون ألف (ال) التعريف، ودون همزة بعد اللام، وهذان الموضعان هما:

- { وَتَمُودُ وَقَوْمٌ لُوطٍ وَأَصْحَابُ لَيْكَةِ أُولَئِكَ الْأَخْرَابُ } [ص13/38].
- { كَذَّبَ أَصْحَابُ لَيْكَةِ الْمُرْسَلِينَ } [الشعراء26/176].

أما في الموضعين الآخرين فقد جاءت مرسومة مع (ال) التعريف، أي: (الأيكة)، وهما:

- { وَأَصْحَابُ الْأَيْكَةِ وَقَوْمٌ تُبَعِّ } [ق14/50]
- { وَإِنْ كَانَ أَصْحَابُ الْأَيْكَةِ لَطَالِمِينَ } [الحجر15/78]

وقد ذكر ذلك أبو عمرو الداني فقال: (كتبوا في كل المصاحف {أصحاب ليكة} في الشعراء وص، بلام من غير ألف قبلها ولا بعدها، وفي الحجر وق {أصحاب الأيكة} " بالألف واللام" (الداني، 2007: 7-الدمياطي، 1998: 18- ابن الجري، 2016: 1- 518). أما الاختلاف في قراءة هذه الكلمة فأضح في قراءة أبي عمرو وعاصم وحزمة والكسائي: الأيكة، في هذه المواضع الأربعة في القرآن، بينما قرأ ابن كثير ونافع وابن عامر في سورتي ص والشعراء أصحاب (ليكة) بلام دون ألف قبلها ولا بعدها، مع فتحة على التاء المربوطة (ابن زنجلة، 1982: 519/1).

وقال شهاب الدين الدمياطي: "ليكة" بالشعراء الآية 176 وص الآية 13، ففي جميعها بغير ألف بعد اللام وقبلها لتحتل القراءتين. (الدمياطي، 1998: 101). وحجة من أثبتت الهمزة أن الأصل عنده في النكرة أيكة، ثم أدخل عليها الألف واللام للتعريف، فأبقى الهمزة على أصلها الذي كانت عليه، وحجة من ترك الهمز أن أصلها عنده ليكة، وترك صرفها للتعريف والتأنيث، أو لأنها معدولة عن وجه التعريف الجاري بالألف واللام (ابن خالويه، 1401: 208/1)

والذي يعني بحثنا أننا عمرو وعاصم وحزمة والكسائي قرؤوا كلمة (ليكة) في سورتي الشعراء وص: (الأيكة) رغم عدم وجود ألف لام التعريف، فعلى الرغم من أن رسم المصحف جاء على غير القياس، ولكنه لا يخرج عن سنن العربية، ولعل في رسم هذه الكلمة (ليكة) - من دون ألف وقراءة القراء لها الأيكة بألف الوصل- من باب الاستئناس؛ لترجيح رأي سيبويه السابق الذكر من أن اللام وحدها هي حرف التعريف، والهمزة قبلها همزة وصل جاءت للابتداء بها، كهمزة ابن واسم (الزمخشري، 1933: 449/1).

**3.3. الاختلاف في قراءة (ال) التعريف رغم ثبوتها رسمًا**

لعل هذا الباب عكس الباب السابق، إذ إننا نجد أن (ال) مرسومة في المصحف، لكننا نجد خلافًا في نطقها وقراءتها، ولذلك مثالان، هما:

**- المثال الأول: كلمة السحر**

وذلك في قوله تعالى {فَلَمَّا أَلْفُوا قَالَ مُوسَى مَا جِئْتُمْ بِهِ السِّحْرُ إِنَّ اللَّهَ سَبَّطَهُ} [يونس81/10]، إذ قرأ عامة القراء (السحر) بال التعريف، بينما قرأ أبو عمرو وأبو جعفر (السحر) بالمد بهمزة قطع الاستفهام، وبعدها ألف بدل همزة الوصل الداخلة على لام التعريف(ابن زنجلة، 1982: 335. الدمياطي، 1998: 317). فالاختلاف يكمن في آلية النطق، فأبو عمرو بن العلاء نطقها (السحر) بالمد، وعليه فإن الجملة استفهامية، ومعناها (أي)، والتقدير: أي شيء جئتم به هل هو السحر؟ فهو استفهام خرج إلى غرض التوبيخ، لأنهم قد علموا أنه سحر، فدخل استفهام على استفهام؛ ولهذا يقف أبو عمرو على قوله (ما جئتم به) ثم بيتدى (ب) (السحر)، فتصبح الكلمة مؤلفة من همزة الاستفهام، (أبو شامة، 1088: 175/2).

**- المثال الثاني: كلمة لدار الآخرة**

اتَّفقت المصاحف كلها على رسم همزة الوصل ألفًا إذا دخلت عليها أداة مؤلفة من حرف واحد، نحو: (يا الله وتالله)، لكنَّها أجمعت على حذف همزة لام التعريف الداخل عليها لام الجر والابتداء، من الرسم، نحو: لدار (الدمياطي، 1998: 23). وهذا خلاف قائم على اختلاف

رسم المصاحف. وبناء على ذلك اختلف القراء في قراءة قوله تعالى: {وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَلَلدَّارُ الْآخِرَةُ خَيْرٌ لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ} [الأنعام/32]؛ إذ قرأ الجمهور: (ولدار الآخرة) بلامين، هما: لام الابتداء المفتوحة ولام التعريف، ورفعوا كلمة الآخرة؛ لأنها صفة المبتدأ (الدار)، بينما تفرّد ابن عامر بقراءة: (ولدار الآخرة) بلام واحدة، وخفض الآخرة؛ لأنها مجرورة بالإضافة (البغدادى، 1400 : 256-ابن زنجلة، 1982: 246) ، وحجته في ذلكتعلق بمادة بحثنا، ففي المصاحف كلها نجد أنّ الآية (لدار الآخرة) مكتوبة بلامين، لذلك قرأها القراء بلامين، بينما في مصاحف أهل الشام جاءت مرسومة بلام واحدة (لدار الآخرة) (ابن الجزري، 2016: 2/290).

يقول أبو عمرو الداني: "وفي الأنعام في مصاحف أهل الشام (ولدار الآخرة) بلام واحدة وفي سائر المصاحف بلامين" (الداني، 2007: 31، 34). وقال شهاب الدين الدمياطي: "وكتبوا ودار الآخرة بلام واحدة في الشامية، وبلامين في بقيةها" (الدمياطي، 1998: 279). فالاختلاف في رسم المصاحف دعا إلى اختلاف القراءة أيضاً.

#### 4. إزالة إشكال دخول (ال) على بعض الكلمات

التبس على بعضهم دخول (ال) التعريف على بعض الكلمات في القرآن الكريم؛ مما حمل علماء القراءات على إزالة هذا الإشكال، وتوضيح سبب دخول (ال) على تلك الكلمات، وهي: اليسع، الياس، الغدوة، ونفصل ذلك على النحو الآتي.

- 1- اليسع: وردت كلمة اليسع في القرآن في موضعين هما:
- {وَأَسْمَاعِيلَ وَالْيَسَعَ وَيُونُسَ وَلُوطًا وَكُلًّا فَضَلْنَا عَلَى الْعَالَمِينَ} [الأنعام/86]
- {وَأَذْكُرْ إِسْمَاعِيلَ وَالْيَسَعَ وَذَا الْكِفْلِ وَكُلٌّ مِنَ الْأَخْيَارِ} [ص/38/48]

وقد اختلف القراء في نطق هذه الكلمة، فقرأ حمزة والكسائي وخلف بتشديد اللام، وإسكان الباء في الموضعين {وَالْيَسَعَ} أي بلامين وبالتشديد، بينما قرأ الباقرن بإسكان اللام مخففةً، وفتح الباء فيهما (ابن جرير، 2000: 11-511. ابن الجزري، 2016: 2-293. البغدادى، 1400: 262) ، وقد أشكلت هذه الكلمة على العلماء؛ بسبب وجود (ال) في الكلمة، فهل هي من أصل الكلمة أم أنّها زائدة؟

ذهب العلماء مذاهب شتى نوجزها فيما يلي:

فعلى قراءة الجمهور (اليَسَعَ) هناك تأويلان، هما (السمين الحلبي، 1674: 28):

- التأويل الأول: أصل كلمة اليسع هي يسع، ودخلت (ال) عليها فشاكلت من الأسماء قول العرب "اليحمد" وهو اسم قبيلة، و"اليرمع" وهو اسم حجارة براقية، ودخولها على ذلك عند الكوفيين للمدح والتعظيم (ابن خالويه، 1401: 144) ، يقول الأصمعي: كان الكسائي يقرأ لليسع، ويقول لا يكون اليفعل، كما لا يكون اليعي قال: فقلت له: اليرمع واليحمد حيٌّ من اليمن، فسكت (ابن زنجلة، 1982: 259).
- التأويل الثاني: اليسع اسم أعجمي لا اشتقاق له؛ لأنّ اليسع يُقال له يوشع بن نون. وهو فتى موسى المذكور في سورة الكهف، في قوله تعالى: {وَأِذْ قَالَ مُوسَى لِقَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّىٰ أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا} [الكهف/60/18]

وأما الألف واللام فهيزائدة، كما زيدت في النسر، وهو الصنم. وكذلك قالوا في عمر والعمر، واللات والعزى (العكبري، 1997: 1/251). وبناءً على قول من قال بزيادة (ال) في اليسع، نرى أنّ اختلاف العلماء في (ال) هل هي لازمة لاسم اليسع، أم هي من باب الزيادة الغالبة؟

فقد رأى أبو علي الفارسي أنّها زائدة لازمة، وقال: إنّها لازمة شذوذاً كلزومها في «الآن»، بينما رأى ابن مالك أنّها زائدة يجوز حذفها، وقال: «ما قارنت الأداة نقله كالنصر والنعمان، أو ارتجاله كاليسع والسموع فإنّ الأغلب ثبوت ال فيه، وقد تحذف». في حين أنّ في قراءة حمزة والكسائي وخلف بتشديد اللام وإسكان الباء في الموضعين: {وَالْيَسَعَ}، وقال بعضهم: إنّ أصل الكلمة هو (ليسع) مثل ضيغم وصيرف، وهو اسم أعجمي، ودخول الألف واللام فيه على الوجهين المتقدمين الذين ذكرناهما في قراءة تخفيف اللام (السمين الحلبي، 1674: 28).

ويمكننا القول: إنَّعامة العلماء وجدوا أنَّ الألف واللام ليست من أصل الكلمة، بخلاف ابن جرير الطبري الذي قال إنَّه اسم منقول عن لغة أعجمية، وبالتالي فالألف واللام هي من أصل تلك اللغة، فالاسم الأعجمي يُنطق به على ما سمَّوا به، فإنَّ غُيِّرَ منه شيء إذا تكلمت العرب به، فإنَّما يغيَّر بتقويم حرفٍ منه من غير حذف ولا زيادة فيه (الطبري، 2000: 11 / 512).

## 2- الياس

ورد اسم الياس في القرآن مرتين، هما:

- {وَزَكَرِيَّا وَيَحْيَىٰ وَعِيسَىٰ وَإِلْيَاسَ كُلٌّ مِّنَ الصَّالِحِينَ} [الأنعام/85]

- {وَإِنَّ إِلْيَاسَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ} [الصافات/123]

فأمَّا الآية الأولى فلم يختلف القراء في قراءتها، وإنما اتفقوا على قراءتها (إلياس) بهمزة قطع مكسورة، وكذلك قرأه القراء الآية الثانية كالأية الأولى، أي بهمزة قطع مكسورة (البغدادي، 1400: 548)، بينما نجد ابن عامر من طريق ابن ذكوان قرأها بوصل همزة الياس، فيصير اللفظ بلام ساكنة بعد إنَّ، فإنَّ وقف على (إنَّ) ابتدأ بهمزة مفتوحة (القاضي، 1981: 293).

ومضن قرأها (إلياس) بالهمز، فإنَّما جعلوا أول الاسم على هذه القراءة الألف، كأنَّه من نفس الكلمة، فيقال إلياس كما يقال إسحاق وإبراهيم (ابن زنجلة، 1982: 610).

ومن قرأها (الياس) بالوصل- وهذا متعلق بمادة بحثنا- فقد قالوا إنَّ أصل الكلمة هو (ياس)، ودخلت (ال) عليه للتعريف (أبو شامة، 1088: 386/2). قال ابن خالويه: "الحجة لمن وصلها أنَّها الداخلة مع اللام للتعريف، فكان الاسم عنده قبل دخولها عليه ياس" (ابن خالويه، 1401: 303). وقد رجَّح بعض العلماء أنَّ الاسم على كلا القراءتين تلاعبت بنطقه العرب، كالاسم الأعجمي، فنطقته على أشكال مختلفة.

## 3- الغدوة (الغداة)

وردت كلمة الغداة في القرآن مرتين، هما:

- {وَلَا تَطْرُدِ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ} [الأنعام/52]

- {وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ} [الكهف/28]

وقد وردت مرسومةً في المصحف في كلا الموضعين بالواو، كالصلوة والزكوة والحيوة والربوا غير مضافات والغدوة ومشكوة والنجوة ومنوة (الدمياطي، 1998: 22). وقال الداني: "ورسموا في كلِّ المصاحف الألف وأوا في أربعة أصول مطَّردة، وأربعة أحرف متفرقة؛ فالأربعة الأصول هي: "الصلوة" و"الزكوة" و"الحيوة" و"الربوا" حيث وقعن، والأربعة الأحرف هي قوله في الأنعام والكهف "بالغدوة"، وفي النور "كمشكوة"، وفي المؤمن "النجوة"، وفي والنجم "ومنوة" (الداني، 2007: 17). وقد قرأها جمهور القراء الغداة بالألف، مثل الصلاة ومناة، بينما تفرَّد ابن عامر بقراءتها (الغدوة) موافقاً بذلك رسم المصحف (البغدادي، 1400: 258). ابن الجزري، 2016: 2/291).

أمَّا قوله (بالغدوة) و(العشي)، فقد قرأ كلهم (بالغدوة) بألف، إلا ابن عامر قرأها بالواو في كلِّ القرآن، وقد استشكلت قراءته على بعض العلماء واعتبروها شاذة (ابن منظور، 1991: 15-116). وطعن أبو عبيد القاسم بن سلام على هذه القراءة فقال: «إنَّما نرى ابن عامر والسلمي قرأ تلك القراءة اتباعاً للخط، وليس في إثبات الواو في الكتاب دليل على القراءة بها؛ لأنَّهم كتبوا الصلاة والزكاة بالواو ولفظهما على تركها، وكذلك الغداة، على هذا وجدنا العرب» (السمين الحلبي، 1617، 391).

ولعلَّ سبب هذا الإشكال يتعلَّق بمادة بحثنا، وهو دخول ال التعريف على كلمة غدوة (ابن منظور، 1991: 15/116). وقد أجاب العلماء عن ذلك بما يمكن إيجازه بأنَّ ابن عامر قرأ (بالغدوة) بالواو وضم الغين، وحقته في ذلك أنَّه وجدها في المصحف بالواو، فقرأ ذلك اتباعاً للخط (ابن زنجلة، 1982: 251)، أي اتباعاً لرسم المصحف، فقد اتفقت العلماء -كما أسلفنا- على رسمها بالواو، فهذا من حيث سبب القراءة بالواو وليس بالألف، وأمَّا تخريج إدخال الألف واللام على كلمة غدوة مع أنَّه ممنوع في أصل العربية ذلك، فالجواب من وجوه:

أولاً: ما زعمه بعض العلماء، كابن منظور وابن سلام أنّ كلمة (غُدوة) معرفة لا تُصَرَف، ولا تُنَوَّن ولا يدخلها الألف واللام، وهذا غير مسلم به؛ لأنّ تنكير (غُدوة) لغة ثابتة حكاها سيويوه والخليل، فيقال: أتيتك غُدوةً بالتثوين (الدمياطي، 1998: 263). وهذا يدحض حجة من قال إنّ كلمة غُدوة معرفة لا تدخلها الألف واللام.

ثانياً: لو افترضنا أنّ كلمة غُدوة معرفة لا تدخلها الألف واللام في الأصل، فإنّ هذا لا يمنع دخول الألف واللام عليها لعلّة تجري على سنن العربية، فالعرب تدخل الألف واللام على المعرفة إذا جاورتها فيه الألف واللام ليزدوج الكلام؛ فإن قيل لم أدخل ابن عامر الألف واللام على المعرفة؟ فالجواب أنّ العرب تدخل الألف واللام على المعرفة، إذا جاورتها فيه الألف واللام، ليزدوج الكلام، كما قال الشاعر:

رأيت الوليد بن اليزيد مباركاً شديداً بأحناء الخلافة كاهله

فأدخل الألف واللام في (اليزيد) لأنّه جاور الوليد، فكذلك أدخل الألف واللام في الغُدوة لأنها جاورت العشي (ابن زنجلة: 1982: 251).

ثالثاً: المعروف أنّ ابن عامر لا يعرف اللحن لأنّه عربي، ويعزز ذلك أنّ الحسن البصري قرأ بها، وهو ممن يستشهد بكلامه، فضلاً عن قراءته (الدمياطي، 1998: 263)

رابعاً: على افتراض أنّ كلمة غُدوة معرفة، فهذا لا يمنع من أنّه يجوز تنكيرها، مثل كلمة الفينة، قال ابن النحاس: قرأ أبو عبد الرحمن السلمي وعبد الله بن عامر ومالك بن دينار (بالغُدوة)، قال وباب غُدوة أن يكون معرفة، إلا أنّه يجوز تنكيرها، كما تنكر أسماء الأعلام، فإذا نكرت دخلتها الألف واللام للتعريف، وقال أبو علي الفارسي: وجه دخول لام المعرفة عليها، أنّه قد يجوز - وإن كان معرفة - أن ينكر، كما حكاها زيد من أنّهم يقولون "لقبته فينة والفينة بعد الفينة" ففينة مثل الغُدوة في التعريف، بدلالة امتناع الانصراف، وقد دخلت عليه لام التعريف، وذلك أن يفدر من أنّه كلها له مثل هذا الاسم، فيدخل التنكير لذلك، (ابو شامة، 1088: 88 / 2) فالحجة لابن عامر أنه أراد أنّ العرب قد جعلها نكرة في قولهم لدن غُدوة، كما يقولون عشرون درهماً، فعرفها على هذا اللفظ بالألف واللام (ابن خالويه، 1401: 140).

وهكذا نجد أنّه من المحال أن يصح في القراءة ما لا يسوغ في العربية، بل قد يسوغ في العربية ما لا يصح في القراءة، لأنّ القراءة سنّة متبعة، يأخذها الآخر عن الأول (ابن الجزري، 2016: 48 / 1)، فكل قراءة وافقت العربية ولو بوجه؛ ووافقت أحد المصاحف العثمانية، ولو احتمالاً؛ وصح سندها، فهي قراءة صحيحة التي لا يجوز ردّها أو إنكارها، بل هي من الأحرف السبعة التي نزل بها القرآن، ووجب على الناس قبولها. والمراد بـ"ولو بوجه" أي وجه من وجوه النحو، سواء كان أفصح أم فصيحاً مجتمعاً عليه، أم مختلفاً فيه اختلافًا لا يضر مثله، إذا كانت القراءة مما شاع وذاع، وتلقاه الأئمة بالإسناد الصحيح، إذ هو الأصل الأعظم والركن الأقوم، فكم من قراءة أنكرها بعض أهل النحو، ولم يُعتبر إنكارهم، بل أجمع الأئمة المقتدى بهم من السلف على قبولها (ابن الجزري، 2016: 19 / 1).

## الخاتمة

اللغة العربية فيها خصائص انفرادية بها، وتميّزت، سواءً في حروفها أم في ألفاظها، أم في جملها. ومئات اللغات ضاعت وبادت، أما العربية فقد تكفل الله بحفظها في كتابه العزيز، وما ترتب عليه من قراءات قرآنية، إذ إنّ علاقة هذه القراءات باللغة تشبه علاقة الكائنات الحية بالماء، كما أنّ خلافات أهل اللغة لا تقتصر على الجانب النظري فحسب، بل لهذا الخلاف أثر بين العلماء في تخريج القراءات، وفي بيان أوجه الخلاف بين قراءةٍ وأخرى، ومن المظاهر اللغوية التي تميّزت بها اللغة العربية هو (ال) التعريف، فقد انفرد العرب بالألف واللام اللتين تفيدان التعريف، كقولنا: "الرجل" و"الفرس"، و(ال) التعريف هذه ليست حرفاً عادياً كسائر حروف الهجاء، بل هي حرفٌ تميّز بأشياء كثيرة، منها كونها لفظاً مشتركاً؛ قد يأتي حرفاً، أو اسماً، وأما معانيها فمتعددة ومتنوعة، من أبرزها أنّها تدخل على الأسماء فتعرّفها وتزيل الإبهام واللبس عنها، وعلم القراءات قائمٌ على العربية، وهو علمٌ لا يمكن فهمه دون فهم اللغة العربية، ومن يتتبع (ال) في القراءات العشر، يجد كيف حدث الاختلاف في هذه القراءات بناءً على تعريف ماهية (ال)، وكيف اختلفت القراءات بناءً على اختلاف رسم هذه الأداة في المصحف، وبناءً على تأثيرها فيما بعدها، وما قبله، وعلم القراءة هو علمٌ يُعلم منه اتفاق الناقلين لكتاب الله، واختلافهم في الحذف والإثبات، والتحريك والتسكين، والفصل والوصل، وغير ذلك من هيئة النطق والإبدال، وغيره من حيث السماع، أو يقال علمٌ بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها معزّوً لناقله. والاختلاف في القراءات هو اختلافٌ تنوع، وقد قدّم البحث عرضاً لعلاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم، وبعلم القراءات، وسلط الضوء على شكل خاص على (ال) التعريف في القراءات العشر، فكان محاولة تروم أن تبصر الصور، بل لعله كان مصباحاً خافئاً في عمّة الدجى، لا ينيّر لك الطريق كله، ولكنه يجعلك تبصر أمامك فتعرف كيف تضع قدمك، وتبصر أيّ طريق تسلك. والحمد لله رب العالمين.



**Kaynakça**

- Abdûlmunim, Mahmud b. Muhammed Abdüsselam. *er-Ravda en-nediyye şerhu Metni'l-Ecurrumiyye fi't-tecvîd*. Kahire: el-Mektebetü'l-Ezheriyye, 2001.
- Bağdâdî, Ebû Bekir et-Temîmî. *es-Seb'atü fi'l-kirâât*. thk. Şevkî Dayf. Kahire: Dârü'l-Meârif, 1400.
- Dânî, Ebû Amr. *el-Mukanna fi resmi mesâhifi'l-emsâr*. Mısır: Mektebetü'l-Külliyati'l-Ezheriyye, 2007.
- Dimyâtî, Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed. *İthâfu fudelâil-beşer fi'l-kirââtî'l-arbaate aşar*. thk. Enes Mehre. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1998.
- Ebû Şâme, Abdürrahman b. İsmail. *Şerhü's-Şâtibiyye*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1988.
- İbn Hâleveyh, Ebû Abdillâh. *el-Hücce fi'l-kirâati's-seb'i*. thk. Abdülali Salim Mükerrerem. Beyrut: Dârü's-Şürûk, 1401.
- İbn Manzûr, Cemâluddîn Ebu'l-Fadl Muhammed b. Mukerrem. *Lisânu'l-'Arab*. Beyrut: Dâru Sâdır, 1414.
- İbn Zencele, Abdurrahman b. Muhammed Ebû Zer'a. *Hüccetü'l-kirâât*. thk. Said el-Afgânî. Beyrut. Müessesetü'r-Risâle, 1982.
- İbnü'l-Cezerî, Şemsüddîn Ebü'l-Hayr. *en-Neşru fi'l-kirâati'l-aşr*. thk. Ali Muhammed ed-Dabbâ'. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye, 2016.
- İzmîrî, Mustafa b. Abdürrahman b. Muhammed. *İthâfü'l-berere, bi mâ sekete anhü neşrü'l-aşere el-müsemma bi Tahrîri'n-neşr*. Thk. Halid Hasan Ebü'l-Cûd. Beyrut: Dâru Edvâi's-Selef, 2007.
- Kâdî, Abdülfettah. *el-Budûrüz-zâhire fi'l-kirâati'l-aşri'l-mütevâtire min tariki's-şâtibiyye*. Beyrut: Dârü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1981.
- Sâl, Halime. *Rivâyetâ verş ve hafs dirase tahlîliyye mukârene*. thk. Ömer el-Kubaysî, el-İmârât: Dârü'l-Vâdih, 2014.
- Semîn el-Halebî, Ahmed b. Yûsuf, *ed-Durru'l-masûn fi 'ulûmi'l-kitâbi'l-meknûn*, I-XI, Thk. Ahmed Muhammed el-Harrât. Dımaşk: Dâru'l-Kalem, 2011.
- Sîbeveyhi, Ebû Bişr 'Amr b. Osman b. Kamber, *el-Kitab*. nşr. Abdüsselâm Muhammed b. Hârûn. Beyrut: Dârü'l-Cîl, ts.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr b. Yezîd b. Kesîr b. Gâlib. *Câmiu'l-beyân 'an tefsiri âyi'l-Kur'ân (Tefsîru't-Taberî)*. thk. Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî. Beyrut: Dâru Hecer li't-Tibâe ve'n-Neşr, 2001.
- Ukberî, Ebü'l-Bekâ, *İ'râbu mâ menne bihi'r-Rahmân, min vucûhi'l-irâb ve'l-kirâât*. thk. İbrahim Ato İvad. Pakistan: el-Mektebetü'l-İlmiyye, 1997.
- Zemahşerî, Mahmûd b. Ömer. *el-Mufasssal fi sun'ati'l-i'râb*. thk. Ali Ebû Muhammed. Beyrut: Mektebetü'l-Hilâl, 1993.

### 63. Beyrut'ta Geç Modernizm Mensur Şiirden Şi'r Dergisi'ne

Turgay GÖKGÖZ<sup>1</sup>

**APA:** Gökğöz, T. (2023). Beyrut'ta Geç Modernizm Mensur Şiirden Şi'r Dergisi'ne. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1088-1121. DOI: 10.29000/rumelide.1342265.

#### Öz

Arap şiirinde klasik dönemden itibaren şiir sanatının vezinlerle nazmedildiği görülür. Ancak ilk kez modern Arap şiirinde aruz ve kafiye kurtulma girişimleri Cibrân ve er-Reyhânî gibi Mehcer edebiyatçıların eliyle gerçekleşirken ilk teşebbüslerin 1903 yılında başladığı görülmektedir. İlk kez er-Reyhânî'de görülen mensur şiir kavramı özellikle Cibrân üzerinden edebiyat sahnesinde yayılır olmuştur. Cibrân'ın kendisine ait olan *Cibrân Üslubu* adlı stil ile mensur şiir daha da tanınır olmuştur. Cibrân'ın şiirlerinde iki stilin oldukça etkisi görülür. Bunlardan birisi şiirsel nesir diğeri mensur şiirdir. Şiirsel nesirden kasıt nesirden oluşan bir metinde şiirsellik aranmasıdır. Mensur şiir ise nesir biçiminde yazılan şiir çeşididir. 1940-1950'li yıllara bakıldığında Bedir Şâkir es-Seyyâb ve Nâzik el-Melâ'ike gibi isimlerin oluşturdukları *eş-şi'ru'l-hurr* (serbest şiir) Arap şiirindeki yerini almıştır. 1957'de ise Beyrut'ta *Şi'r* adlı bir dergi çıkarılır. İlgili dergi mensur şiir ve Adonis tarafından isimlendirilecek olan kasîdetu'n-nesr türünün ele alındığı ve geliştirildiği bir mecra olmuştur. 1960 yılında ise Adonis ve Unsî el-Hâcc'ın yayımladıkları yazılarda kasîdetu'n-nesr türü ilk kez Arap okuyucusuna tanıtılmış ve söz konusu iki metin bu türün teorisini oluşturarak türü kuramsallaştırmıştır. *Şi'r* Dergisi bünyesindeki şairler özellikle kasîdetu'n-nesr türünde şiirler nazmetmeye gayret etmişler, aruz ve kafiye gibi unsurların dışında şiir kaleme alma taraftarı olmuşlardır. Ayrıca *Şi'r* Dergisi şairleri özellikle de 1970'lerden sonra Arap şiirinde etkisini hissettiren Temmûzî şiirin temsilcileri olmuşlardır. XX. yüzyıl Arap şiir tarihine bakıldığında mensur şiir ile serbest şiir, serbest şiir ile kasîdetu'n-nesr ve kasîdetu'n-nesr ile de *Şi'r* Dergisi arasında bir bağ olduğu görülecektir. Bu çalışmada söz konusu unsurlar arasındaki bu bağ üzerinde durulacak ve de bu unsurların Arap şiiri nezdindeki yeri tartışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Mensur Şiir, *Şi'r* Dergisi, Adonis

#### Late modernism in Beirut from prose poetry to *Shi'r* magazine

#### Abstract

Since the classical period in Arabic poetry, the art of poetry has been versified in rhyme and meter. However, the first attempts to get rid of prosody and rhyme in modern Arabic poetry were made by Mahjar literary figures such as Jibrân and al-Reyhânî, and the first attempts were made in 1903. In the 1940s-1950s, Badr Shâqir al-Sayyâb and Nâzik al-Malâ'ika created *al-shi'r al-hurr* (free verse), which took its place in Arabic poetry. In 1957, a magazine called *Shi'r* Magazine was launched established in Beirut. This magazine would be a medium where prose poetry and the genre of *qasîdat al-nesr*, which would be named by Adonis in 1960, were discussed and developed. In 1960, Adonis and Ounsi al-Hâjj published articles in which the genre of *qasîdat al-nesr* was introduced to the Arab reader for the first time and these two texts theorized the genre. The poets in the Journal of *Shi'r*

<sup>1</sup> Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları, Arap Dili ve Edebiyatı ABD (Kilis,Türkiye), trgy1987@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9742-2722 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342265]

especially endeavored to write poems in the genre of *qasīdat al-nasr* and were in favor of writing poetry outside of elements such as prosody and rhyme. In addition, the *Ői'r* poets were the representatives of Temmūzī poetry, which made its influence felt in Arabic poetry, especially after the 1970s. When we look at the history of 20th century Arabic poetry, we will see that there is a thread between prose poetry and free verse, free verse and *qasīdat al-nasr*, *qasīdat al-nasr* and *Ői'r* Magazine. This study will focus on the connection between these elements and discuss their place in Arabic poetry.

**Keywords:** Prose Poetry, *Şi'r* Magazine, Adonis

## Giriş

Modern Arap Őiirinde ilk gerçek değişiklik Lūbnan asıllı Mısırlı Őair olan Halil Mutrān'ın Őiirlerinde gōrölür. Biçim ve içerik arasında seçimini içerikten yana kullanan Mutrān'ın Őiirlerinde pek çok alanda Avrupa'nın takip edilmesini savunan bir dūřune hareketi mevcuttur. Yeteneklerinin yanı sıra klasik Arap edebiyatı ve Fransız kōltūrüne dair almış olduğu eğitim onu Őiir sanatında yeni arayışlara sevk etmiştir. Mutrān'ın Arap Őiirine getirmiş olduğu iki yeni kavram oldukça önemlidir. Bunlardan birisi kasidenin bōtōnlōđü diğer i Őiirde anlamın veya içeriğin, lafız ve biçime gōre öncelenmesidir. Aslında Mutrān'a kadar kasidede beyitler arasında zayıf bir bađ mevcuttu. Bu durumun temel nedeni ise bōtōn kasidenin tek bir kafiyeye uyması gerekliliği idi. Mutrān ise bu durumun aksine kasidenin bōtōnlōđüne önem verirken kafiye uyumundan vazgeçerek anlamı önemselediğinden en uygun sōzcükleri kullanma gayreti içerisinde olmaktaydı. Bōylelikle de tek kafiyeli kaside dışı kullanımlara başvurmak zorunda kalmıştır.

Mutrān'ın ardından hem onun etkisi ile hem de kısmen İngiliz romantik Őair ve romantiklerin etkisi ile Mısırlı yenilikçi Őairler olan Abdurrahman Őukrī, Abbās Mahmūd el-'Akkād ve İbrāhīm Abdulkādir el-Māzinī gibi isimler Arap Őiirine yeni bir boyut kazandırdılar. Sonraları *Divan Ekolü* olarak tanınacak olan bu Őairler Wordsworth, Shelley, Burns, Milton, Hazlitt, Carlyle, Lee Hunt ve Macauley gibi İngiliz edebiyatının önemli isimlerinin etkisi altında kalmışlardır. Őüphesiz ki bu etkilenmenin oluşmasında Őukrī ve el-Māzinī'nin 1882 yılından itibaren İngiliz işgali altında olan ve daha sonra eğitim dilinin İngilizceye evrildiđi Mısır'da öğretmen okulunun İngilizce bōlümünde okumuş olmalarının bōyükle bir rolü bulunmaktadır. Fransız işgalinden sonra yoğun bir Őekilde Fransız kōltūrüne maruz kalan Mısır Arap edebiyatı için bu durum oldukça yeni sayılabilir. *Divan Ekolü* ile birlikte Őiirde İngiliz edebiyatının; hikāye ve roman gibi nesir tūrlerinde ise Fransız edebiyatının tesirleri ciddi bir Őekilde gōrölmeye başlanmıştır. *Dīvān* Őairlerinin Arap Őiirine en önemli katkısı romantizm akımının ortaya çıkmasına öncölük etmeleri idi.

*Dīvān Ekolü*'nün temsilcileri, eleştirileri ile neo-klasik dışında kalan seslerin de duyulmasını sağlayabilmişlerdi. *Dīvān Ekolü*'nün Mısır'daki bu rollerini Mehcer'de<sup>2</sup> Cibrān ve Nu'ayme daha radikal ve daha devrimci yenilikçi isimler olarak üstlenmişlerdi. Sōz konusu bu isimler ve diğer Mehcer edebiyatçıları da çeşitli nedenlerden ötürü memleketlerini terk etmişler ve misyonerlik okullarında eğitim görmüşlerdi. Mehcer edebiyatçıları göç ettikleri Amerika kıtasında iki kōltūrün arasında kaldılar. Bunlardan birisi buldukları çevrede doğal olarak etkilendikleri Batı geleneği; diğer i ise onların hem muhafaza etmeye çalıştıkları hem de iyileştirmeye çalıştıkları Arap geleneğidir. Bu edebiyatçılar Amerika'da kendi kimliklerini koruyabilmek adına gazete ve dergi gibi yayımlar neşretmişlerdir. Ayrıca

<sup>2</sup> İlgili konu hakkında bkz.: Hüseyin Yazıcı, *Gō Edebiyatı*, Kaknūs Yay. İstanbul, 2002; Sultan Őımsık, *Amerika'daki Arap Gō Edebiyatında Din Anlayışı*, Tūrkiye Alim Kitapları, Saarbrücken, 2015.

*Râbitatu'l-Kalemiyye, el-'Usbetu'l-Endelusiyye ve er-Râbitatu'l-Edebiyye* adlarını taşıyan edebi mahfiller oluşturup yeni edebi ürünler kaleme alarak Arap edebiyatına katkı sağlamışlardır. Mehcer şairleri hem şiirde hem de genel olarak edebiyatta insanın kişisel deneyimi, doğa ve temel insani meseleler karşısındaki tavrı ve var oluş problemleri üzerinde durmaktaydılar. Mehcer şairleri Arap şiirine ruhi bir boyut kazandırmak için yeni bir anlayış getirdiler. Geleneksel hitap dilini terk etmek suretiyle eleştirmen Muhammed Mendûr'un "fısıltı şiiri" olarak nitelediği içten, okuyucuyu saran ve ona âdeta sırrını paylaştığı izlenimini veren bir biçim edindiler. Dil konusundaki düşüncelerine gelince Mehcer şairleri dili sadece gelişime ve değişime açık olan canlı bir ifade aracı olarak görmekteydiler ve şiir diline artık eski basitliğinin geri getirilmesi düşüncesindeydiler. Bu anlamda biçim olarak özgür davranan şairler kafiyeyi çeşitlendirmeyi ön plana çıkarıyor, kısa bahirleri ve muvaşşaha'yı kullanıyorlardı.

Cibrân Halîl Cibrân'ın Mehcer edebiyatı dâhilindeki en etkili isim olduğu kabul edilen bir kanaattir. Onun edebi ürünlerinde sosyal, edebi ve dinî alanlarda olmak üzere bir isyan görülür. Cibrân; Nietzsche, Blake ve Rodin gibi isimlerden, Amerikan edebiyatındaki romantizm ve transendentalizmden, İncil'in etkileri ve Batı düşüncesinden beslenmiştir. Cibrân karşılaştığı biçim ile ilgili zorlukları hem şiirsel nesirleri hem de mensur şiirlerinde kullandığı yeni üslupla<sup>3</sup> aşmış ve kendisinin bu üslubu Arap edebiyat tarihinde bir dönüm noktası olmuştur (Er, 2004: 15-18).

Bu makalede mensur şiir, kâsîdetu'n-nesr veya nesirsel şiir gibi kavramlar aslında düzyazı şiiri ifade etmek adına kullanılmıştır. Mümkün mertebe 1960 yılından itibaren Adonis öncesi literatür *mensur şiir* kavramı ile Adonis sonrası ise *kasîdetu'n-nesir* kavramı ile ifade edilmeye çalışılmıştır. Kavramlar aynı şeyi anlatsalar da çeşitli nedenlerle şiir, mensur şiirden kâsîdetu'n-nesre evrilleştiği için kullanım noktasında dikkat edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca mensur şiir ile şiirsel nesir gibi kavramların farklılıklarına da dikkat çekilmiştir. Bunun yanı sıra değindiğimiz bir başka konu olan *Şi'r* Dergisi'nin bir dergi olmaktan ziyade bir yayınevi olarak da kullanıldığı ve *Şi'r* Dergisi yazarlarının oluşturduğu harekete de *Şi'r* Hareketi denildiği anlatılmıştır. Bu nedenle *Şi'r* ifadesi hem bir dergi, hem bir yayınevi hem de bir hareket anlamına gelebilir.

### 1. Mensur Şiir (Kasîdetu'n-Nesr)

1902 yılında yayımlanan Halîl Mutrân'ın *el-Mesâ* adlı kasidesi ve 1906 yılında Şeyh İbrâhîm el-Yâziçî'nin cenaze merasimi esnasında söylemiş olduğu mersiye niteliğindeki mensur şiiri bu türün başlangıcı olarak görülmüştür. Bu anlamda bazı eleştirmenler *mensur şiir* kavramının ilk defa 1905'de Emîn er-Reyhânî'nin kullandığını belirtirken, diğerleri ise ilk kez Corcî Zeydân'ın *el-Hilâl* Dergisi'nde (1905) er-Reyhânî'nin denemesi hakkında yayımlanan makalesinde kullandığını ifade eder. Ayrıca eleştirmenler mensur şiirin yaratıcısı olarak er-Reyhânî'yi görme konusunda aynı fikirdedirler. 1907'de er-Reyhânî ve daha öncesinde de (1903) Cibrân'ın kaleme almış olduğu denemeler de mensur şiir kapsamında değerlendirilmiştir (Moreh, 2003: 306; Yılmaz, 2017: 15; Haidar, 2008: 28; Gökğöz, 2021: 78).

Mensur şiir ifadesi, Emîn er-Reyhânî, Cibrân, Ahmed Zekî Ebû Şâdî, İbrâhîm Nâcî, Ebu'l-Kâsım eş-Şâbbî, Hasen Kâmil es-Sayrâfî, 'Alî Mahmûd Tâhâ, Ahmed Şevkî ve Halîl Şeybûb gibi isimler ve diğer şairlerin ilan etmiş oldukları şiirde yenilik hareketi ile ortaya çıkmıştır. 1910 yılında er-Reyhânî, mensur

<sup>3</sup> *Cibrân Üslubu* hakkında detaylı bilgi için bkz.: Turgay Gökğöz, "Mehcer Edebiyatında Cibrân Üslubu", *Göç Olgusunun Modern Arap Edebiyatına Etkileri*, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum, 2021, 71-85.

şiiiri tanımlamıştır. Muhammed Hasen 'Avvâd, mensur şiirle ilgili olarak “*bütün edebiyatlarda kâim olan özgün bir şiirdir*” demiştir (el-Hamlîşî, 2010: 56, 65).

Mensur şiir; denge, eş anlamlılık, düşüncelerin bir araya gelmesi ve düzenlenmesine dayanan fikrin musikisini kullanarak nesrin esasına ve bunun yanı sıra farklı koleksiyonlardaki satırların, kelimelerin ve düşüncelerin tekrarına dayanır. İşte bu durum Avrupalıların yazmış oldukları serbest şiirin bir taklididir. Daha sonra mensur şiir hususunda genç şairlerin *el-Mu'temed, Şi'r, el-Edib, er-Risâle, Apollo* ve başka dergilerin sayfalarında vermiş oldukları farklı isimlendirmeler ve tasniflerden oluşan denemeleri yer aldı (el-Hamlîşî, 2010: 57).

Arap şiirinde yeni bir hareket olan mensur şiire ilk kez dikkat çeken isim olarak er-Reyhânî kabul edilirken kendisi, kafiyenin Whitman, veznin ise Shakespeare ile prangalarından kurtulduğunu ifade eder. er-Reyhânî, pek çok farklı veznin bir arada kullanılabileceğini ifade etmiştir. Kendisi bu şiire *eş-şi'ru't-talîk* adını vermiştir. Diğer şairlerde *eş-şi'ru'l-mursel* adını vermişlerdir (el-Hamlîşî, 2010: 57). Pek çok eleştirmen *eş-şi'ru'l-mursel* ile mensur şiir'i birbiriyle karıştırmaktadır. Bir Mehcer edebiyatçısı olan Mîhâ'il Nu'ayme, mensur şiir'i Walt Whitman hakkında kaleme aldığı makalesinde *eş-şi'ru'l-munsarih* olarak niteler (el-Hamlîşî, 2010: 59).

Cibrân'ın *mensur şiir* kavramının kökleşmesi noktasında gerçek bir katkı sağladığı kabul edilir ve kaleme aldığı şiirleri kasîdetu'n-nesr türünün Emîn er-Reyhânî ve diğerleri ile birlikte ilk örnekleri olarak görülür. Nu'ayme, Cibrân'ın 1903-1907 yılları arasında *el-Muhâcir* gazetesinde yayımlanan fasılları ile *Dem'a ve İbtisâme* (1914) kitabına işaret ederek Cibrân'ı bu türün öncüsü olarak görür. Bunun yanı sıra Nu'ayme'nin 1949'da Cibrân'ın bütün eserlerini içeren bir koleksiyon için kaleme aldığı mukaddimenin de önemine işaret etmek gereklidir. Öyle ki bu dönem kasîdetu'n-nesr'i şekil ve eleştiri bağlamında üstlenen Beyrutlu *Şi'r Dergisi*'nin yayımlanmasının seneler öncesine dayanır. Burada İzzuddîn el-Menâsira'nın şu sözüne atıfta bulunmak gerekir: “*mensur şiir ile kasîdetu'n-nesr arasında isimlendirme dışında bir fark bulunmamaktadır*” (Gökgez, 2021: 79; (Çevrimiçi) <https://www.alaraby.co.uk/culture/العربية-النثر-القصيدة-المبكرة-ظلال-جبران-17.06.2023>).

1957'de Lübnan'da çıkarılmaya başlanan *Şi'r Dergisi*, mensur şiire dair ilk ciddi çalışma alanıydı. İlgili dergi Unsî el-Hâcc adına çıkmaktaydı. 'İsâm Mahfûz'a göre derginin yayın hayatına başlamasından birkaç ay sonra 1958'de Unsî el-Hâcc'dan sonra Adonis ilk olarak kasîdetu'n-nesr tarzında şiirler kaleme aldı. Sırasıyla Şevkî Ebû Şakrâ, Yûsuf el-Hâl ve diğerleri izledi. Ama o zamanlar mensur şiir olarak yazılan şiir bugünkü manada kasîdetu'n-nesr değildi. Fakat Adonis, Fransız yazar Suzanne Bernard'ın 1959 yılında yayımlanan *Le Poème en prose de Baudelaire jusqu'à nos jours* (Baudelaire'den Günümüze Kasîdetu'n-Nesr) adlı kitabını gördüğünde durum değişti. Bu eserinde Bernard; şair, deneme yazarı ve sanat eleştirmeni olan Charles Pierre Baudelaire'den günümüze değin Fransız edebiyatındaki düzyazı şiire dair bilgi vermiştir. Eserin Arapça adı ise *Kasîdetu'n-Nesr: min Baudelaire hattâ Eyyâminâ* (Baudelaire'den Günümüze Kasîdetu'n-Nesr) olarak geçmektedir. Birkaç ay sonra ise Adonis bu eserin çevirisini yaparak *Fî Kasîdeti'n-Nesr* adlı bir makale yazdı. Makale, 1960 yılında *Şi'r Dergisi*'nde yayımlandı. İlgili makalenin başlığı aynı zamanda söz konusu şiir türüne de adını vermiş oldu (Yılmaz, 2017: 29-30; Gökgez, 2021: 79; (Çevrimiçi) [https://tr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Baudelaire](https://tr.wikipedia.org/wiki/Charles_Baudelaire) (05.08.2023)).

Düzyazı şiirin Arapçadaki varlığı şimdiye kadar hep tartışmalı bir konu olmuştur. Bu şiirsel biçim ve onu ifade etmek için kullanılan kasîdetu'n-nesr “düzyazı şiiri” terimi, Arap şiir sahnesinde ancak 1950'lerin sonlarından beri var olmuştur. İki ufuk açıcı bildiri, düzyazı şiiri Arapça olarak tanıtmıştır: Adonis'in

*Şi'r* Dergisi'nde yayımlanan *Fî Kasîdeti'n-Nesr'i* ve Unsî el-Hâcc'ın şiir koleksiyonu olan *Len*'in giriş yazısı. Her iki bildiri de 1960 yılında yayımlandı ve Suzanne Bernard'ın 1959 tarihli *Le Poème en Prose de Baudelaire jusqu'à nos jours* (Baudelaire'den Günümüze Düzyazı Şiiri) adlı kitabı ışığında yazıldı. Adonis'e göre düzyazı şiir kendi başına ayırt edici bir sanatsal yapıdır. Form, anlatı gibi unsurları kullanabilir. Ancak bunu tamamen şiirsel amaçlar için yapmalıdır. el-Hâcc, önsözünde düzyazı şiiri bağımsız bir tür (nev' mustakill) ilan etse de onun geçici ve istikrarsız doğasına dikkat çeker. el-Hâcc, düzyazı şiirin vezinsiz olduğu için nesre dönüşme riskiyle karşı karşıya olduğu konusunda özellikle uyarılmaktadır. Bu nedenle de kısa, yoğun, parlak, sarsıcı ve kendi kendine yeterli olması gerektiğini vurgular (Haidar, 2008: XVI- XVII).

Bu ilk düzyazı şiir manifestolarının ortaya çıkışından bu yana, teorisyenler ve şairler formu tanımlamaya devam ettiler. Ancak, onu sınırlamaya çalışan çok sayıda tanımla bile düzyazı şiirin anlaşılması zordu. Belki de bu durumu nedeni, Steven Monte'nin belirttiği gibi, tanımların yanıltıcı olabilmeleridir, özellikle de her şeyi açıkladıkları ama hiçbir şeyi açıklamadıkları soyutlama düzeyine çıktıklarında. Bu tanımların anlaşılması ve soyut doğası, belki de düzyazı şiire eşlik eden tartışmaların ve onun etrafında gelişen görüşlerin, onaylayan ya da onaylamayan, Arap şiirine yönelik en ısrarlı ve çekişmeli eleştirel sorgulamalardan birini oluşturmak için bir araya gelmesinin nedenidir.

Yine başka bir soyut tanım sunma riskini göze alarak, düzyazı şiir üzerine çoğu tanımın ve ifadenin kurduğu noktalar şu şekilde olabilmektedir. Birincisi, düzyazı şiir yeni bir türdür. Bu, özellikle 1960 sonrası düzyazı şiiriyle ilgilidir ve onu XX. yüzyılın başlarındaki daha önce var olan şiirsel nesir biçimlerinden ayırır. İkinci olarak, düzyazı şiirin amacı şiirdir. Ancak tüm unsurları zorunlu olarak şimdiye kadar şiirle ilişkilendirdiğimiz unsurlar değildir. Düzyazı şiir yazarken nesir, şiire doğru kendisinden uzaklaşır ama ona ulaşmaz ya da en azından bildiğimiz şiire ulaşmaz ve türün hareketi, dinamizmi burada yatar. Üçüncüsü, düzyazı şiirin yörüngesinde hem nesir hem de şiir, bildiklerimizden başka bir şeye dönüşür ve muhtemelen burada, bu dönüşümde yeni, açığa çıkmış ve yalın bir şiir bulmayı umduğumuz yer burasıdır (Fakhreddine, 2021: 13-14).

Düzyazı şiire dair en çok bilinen çalışma, Fransız eleştirmen Suzanne Bernard'ın 1959 yılında yayımladığı ve 1993'de Arapçaya çevrilmiş fakat Türkçeye kazandırılmamış olan *Baudelaire'den Günümüze Düzyazı Şiiri* başlıklı kitabıdır. Bernard eserinde, bu isimle anılmayı hak eden düzyazı şiirin, üç estetik koşulu sağlaması gerektiğini söyler:

a. Bağımsız bir organik bütünlüğünün olması gerekir. Poetikası ne olursa olsun diğer nesir türlerinden farklıdır.

b. Birincil işlevi şiirsellik olmalıdır. Yapısının ise gelişigüzel ve serbest olması gerekir; bunun anlamı, anlatsal ve betimsel araçlar kullanılmış olsa dahi bir zamansızlık fikri üzerine dayanması gerektiğidir.

c. Düzyazı şiir, odaklanma ve yoğunlaşmayla öne çıkmalı; sapma ve ayrıntılardan kaçınmalıdır. Zira onun şiirsel kudreti, vezinli olmasından değil, bir kristal parçası misali göz alıcı yapısından gelir. Tasarruf, onun en önemli özelliği ve şiirsellüğünün kaynağıdır (Ceylan, 2017: 140-142).

1960'da Unsî el-Hâcc, *Len* adlı divanında kasîdetu'n-nesr türüne dair olarak dikkat çekici bir önsöz yayımladı. *Şi'r Dergisi* yayınevinden çıkan olan bu eser, edebiyatın önde gelen isimlerine cesaret verdi. Adonis ve el-Hâcc'ın yazıları âdeta bu türün teorisi haline gelmiş oldu. "Onun diğer bütün şiir türlerinden bağımsız bir söz şekli olduğu, vezinli veya vezinsiz şiir türlerinden apayrı kabul edilmesi

gerektiği, şiirsel hareket alanında değişim, gelişim ve yenilikten asla uzak kalmayıp şekil ve üslup yönünden radikal bir ihtilali temsil ettiği hususu o dönemdeki edebi ortamda kasîdetu'n-nesr ile ilgili söylenmiş olan en dikkat çekici değerlendirmedir.” (Yılmaz, 2017: 29-30). Nitekim bu hususu Adonis'in bizzat kendisi “O halde bu âleme onu kökünden sarsacak bir eser bırakmak gerek; şiirsel şekil çerçevesinde en üst dereceli isyan olarak kasîdetu'n-nesr'i bırakmak gerek” sözüyle pekiştirmiştir (Yılmaz, 2017: 30).

Adonis'in öncülüğündeki Şi'r Grubu çerçevesinde meydana gelen edebi birikim sayesinde kasîdetu'n-nesr kavramı daha da belirgin hale gelmeye başlamıştır. Söz konusu bu grup özellikle de Adonis'in etkisiyle kasîdetu'n-nesri, özgün şiirsel dili ve birtakım terimleri olan, Arap kültür tarihine dayanan yeni bir edebi tür olarak görülmesinin önünü açmış oldu. Adonis kasîdetu'n-nesr kavramına literatürde yer vermeden önce söz konusu terim Mustafa Sâdık er-Râfi'î, Mey Ziyâde, Huseyn 'Affif, Emîn er-Reyhânî ve Cibrân Halîl Cibrân'ın yazılarında eş-şi'ru'l-mensûr kavramı ile ifade edilmekteydi (Yılmaz, 2017: 16, 28; Gökğöz, 2021: 80).

Kasîdetu'n-nesr'in önemli isimlerinden bir diğeri olan Muhammed el-Mâğût<sup>4</sup>'un ilk şiir koleksiyonu olan *Huzn fi Dav'îl-Kamer (Ay Işığındaki Hüzün)* 1959'da yayımlandığında sıra dışı bir çalışma olarak görüldü. Akademik derecelere sahip ve en az bir yabancı dil bilen Şi'r üyelerinin çoğunun aksine, el-Mâğût yalnızca Arapça bilmekteydi ve büyük ölçüde kendi kendini yetiştirmişti. Ansızın ortaya çıkmış gibi görünen ilk koleksiyonu, çığır açan şiirsel bir ifadeydi. Kendisi bir şiir oluşturmakla veya bir gelenekte kendisine yer edinmekle pek de ilgilenmeyen birisiydi. En soyut anlamıyla şiirle meşguldü. Ona bir düşman gibi yaklaşp bazen en beklenmedik şekillerde onu ele geçirebilmekteydi (Gökğöz, 2021: 82; (Çevrimiçi) <https://jacket2.org/commentary/muhammad-al-maghuts-poetics-nonchalance> 17.06.2023).

Fransız eleştirmen ve yönetmen Jean Cocteau, kasîdetu'n-nesri mensur şiirin ilk örneklerine dayandırmaktadır. Muhammed Cemâl Bârûd ise “kasîdetu'n-nesr ile mensur şiir arasında bir bağ bulunmaktadır ki bu bağ, kasîdetu'n-nesri Arap yazı mirasındaki köklerine taşımaktadır.” demektedir (el-Hamlîşî, 2010: 161). Jean Cocteau der ki; Adonis'e göre Arapça olan kasîdetu'n-nesr ile Fransızca kasîdetu'n-nesr (Le Poème en prose) arasında isimlendirme dışında herhangi bir bağ yoktur. Öyle ki ikisi arasındaki fark büyük ve derindir. Arapça olan kasîdetu'n-nesr; mensur şiirden, Arap sûfi mirasından ve Fransızca kasîdetu'n-nesr gibi pek çok dayanaktan istifade etmiştir, özellikle nesrin kendisinden de istifade etmiştir. Öyle ki nesirde şiir olarak kullanılabilir olan şiirsel boyutlar vardır (el-Hamlîşî, 2010: 161-162).

Lübnan dergileri modern şiirin yenileşme çabaları çerçevesinde olan denemelere kapılarını açtılar özellikle Şi'r Dergisi, Fransız ve Anglosakson kültürlerine dağıtıldı. Fransız kültürü Adonis, Unsî el-Hâcc, Hâlîde Sa'îd ve Kemâl Hayri Bek gibi isimler olmak üzere pek çok ismi simgeler. Söz konusu bu isimler, Saint-John Perse, Arthur Rimbaud ve André Breton gibi ön plana çıkmış Fransız şairlerin ve de Şi'r Dergisi'nin hazırlanması noktasında *Risâle min Bârîs* muhteviyatı içinde yer alan diğer şairlerin şiirsel ürünlerini de önemsediler. İkincisine geldiğimizde ise Tefvik Sâyiğ, Yûsuf el-Hâl ve Cebrâ İbrahim Cebrâ gibi isimlerin yanı sıra diğerlerini simgeler (el-Hamlîşî, 2010: 164).

Kasîdetu'n-nesr, Suzan Bernard nezdinde Fransız kasîdetu'n-nesrin bağının olduğu bir dönem de kalmıştı artık. Ayrıca isimlendirilmesi noktasında da eleştirmenler arasında olan bir tartışmada da

<sup>4</sup> Hakkında detaylı bilgi için bkz.: Huda J. Fakhreddine, *The Arabic Prose Poem*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2021, 107-135.

kalmıştı. Hâlide Sa'îd, *Huzâmi Sabri* müstear adıyla Muhammed el-Mâğût'un *Huzn fî Dav'îl-Kamer* (1959) adlı divanına dair bir yazı kaleme almıştır:

"*Huzn fî Dav'îl-Kamer, geleneksel vezin ve kafiye kriterlerinin uygulanmadığı bir şiir antolojisidir. Arap dünyasındaki okurların büyük bir kısmı, bu şiir koleksiyonunda yer alan muhtevayı çok net bir biçimde şiir olarak adlandırmadı. Adlandırma mensur şiir, nesr şi'ri ve nesr fennî alternatifleri arasında gidip geldi. Yine de okurlar bu şiir tarzını çok beğendi ve okuma yönünde büyük ilgi göstermeye başladı. Söz konusu ilgi, bu yeni tarzın, çeşitli konular içeren ya da bir hikâye veya diyalogla alakalı nesirden olmasından ziyade bir şiir malzemesi olmasından ileri geliyordu. Yine de bu türden edebi ürünlere şiir adını vermeyi kabul etmiyorlardı. Bununla birlikte bu durum, sıradan bir okurun tarihi bakış açısıyla doğal karşılanabilirse de tenkit ameliyesi, objelere gerçek isimleriyle hitap edecek ölçüde çok daha cesur olmak zorundadır. Bu yüzden ben, bu şiire şiirsel nesir tarzında şiir adını veriyorum.*" (Moreh, 2003: 326-327; el-Hamlişî, 2010: 164).

Filistinli şair ve eleştirmen olan 'İzzuddîn el-Menâsıra, *İşkâliyyât Kasîdeti'n-Nesr* adlı eserinde kasîdetu'n-nesr'den bahsederken bu türün köklerini Emîn er-Reyhânî'ye (1905) kadar dayandırır. Buradan hareketle el-Menâsıra'nın kasîdetu'n-nesr ile mensur şiir arasında bir fark görmediği anlaşılabilir (el-Menâsıra, 2002: 9).

'İzzuddîn el-Menâsıra der ki

"*Ben, mensur şiir ile şiirsel nesir terimlerinin kasîdetu'n-nesre karşılık olarak XX. yüzyılın ilk yarısında hâkim olduğunu ancak XX. yüzyılın ikinci yarısında ise kasîdetu'n-nesr teriminin çok yaygın olduğunu ve çok kullanıldığını düşünüyorum. Ancak her iki dönemde de zikredilen terimler birbiri ile tam olarak örtüşmemektedir.*" (el-Menâsıra, 2002: 6)

Pek çok kişi mensur şiir, şiirsel nesir ve kasîdetu'n-nesr gibi türleri tek bir isim altında toplamıştır. Yani genel olarak veznin ve kafiyenin olmaması şeklindedir. Bu durumda yazılan metne dil, imaj ve portre çerçevesinde şairliğin derecesine göre ihtimal kazandırmaktadır. Pek çoğu söz konusu mensur şiirin bir şiir olmadığını iddia etmektedir. Mârûn Abbûd, bu türü *sanatsal bir nesir* olarak adlandırır. Bazıları da Huseyn Afif gibi *Uslûb Sâlis* olarak görmüşlerdir. Cebrâ İbrahim Cebrâ, Muhtâr el-Vekîl ve Ahmed eş-Şâyib gibi diğer bir eleştirmen grubu ise şiirin şiirden ibaret olduğu düşüncesinden hareketle klasik anlamı dışını çıktığını ifade etmektedirler. Ancak en doğru tanımın Huseyn Afif'e ait olan *Uslûb Sâlis* olduğu görülmektedir. Buna göre mensur şiir Doğulu ve Batılı dayanaklarıyla doğal bir giriştir ve kasîdetu'n-nesrin birinci aşamasıdır. Bundan amacı ise vezin ve kafiye mefhumundan çıkıştır (el-Menâsıra, 2002: 24).

Emîn er-Reyhânî Ekim 1905'de aylık *el-Hilâl* dergisinde kısa bir mensur şiir yayımlar. Derginin editörü Corcî Zeydân, bu esere yazdığı önsözde bu şiiri *mensur şiir* olarak adlandırır. er-Reyhânî, aslında Amerikalı şair Walt Whitman tarzında serbest nazım yazmaya çalıştığını okurlarına ancak 1910 yılında açıklar ve şöyle der:

"*eş-Şi'ru'l-Hurr ya da eş-Şi'ru'l-Mutlak olarak bilinen bu yeni nazım türü Fransızcada vers libre, İngilizcede free verse olarak adlandırılmaktadır. Bu tür, şiir sanatının Avrupalılar, özellikle de İngilizler ve Amerikalılar nezdinde ulaştığı en son aşamadır. Amerikalı şair Walt Whitman şiiri, klasik vezin ve ölçü gibi aruz bağlarından kurtarırken, Milton ve Shakespeare de İngiliz şiirini kafiye zincirlerinden kurtarmıştır. Bununla birlikte, bu serbest nazım - kendine göre - yeni ve özel bir ölçüsü vardır ve bu nazım birçok değişik vezne girebilir.*" (er-Reyhânî, 2014: 271; er-Reyhânî, 1955: 9; Moreh, 1976: 292-293; Moreh, 2003: 306-307).

Arapça mensur şiirin vezni olmasa da kendi içinde bir kafiye düzeni mevcuttur. Bazen musikili nağmelerde yer alır. Bu anlamda sadeliğin, coşkunun ve heyecanlı duyguların şiiridir denilebilir. Bu bakımdan duygu, bu şiir türünde başarıya ulaşmak için önemli bir aşamadır (Şahin, 2005: 205).



Moreh'e göre er-Reyhânî'nin yukarıdaki tanımına bakıldığında er-Reyhânî'nin kendisi ile çeliştiği anlaşılır. Mensur şiirden heyecanla bahseden er-Reyhânî, daha sonra karma da olsa vezne dayalı bir nazımdan söz eder. Bu nedenle de er-Reyhânî'nin mensur şiir demekle kast ettiği şeyden klasik vezin ile kafiyeden vazgeçmekle beraber, bazen de olsa klasik ölçülere kayabilen Whitman tarzı serbest nazmı kast ettiğini görmekteyiz (Moreh, 1976: 209; Moreh, 2003: 307).

Emîn er-Reyhânî'nin *Hutâfu'l-Evdiye* adlı koleksiyonu, bir kısmı *er-Reyhâniyyât*'ta bir kısmı ise daha önce hiç okur karşısına çıkmamış olan mensur şiir tarzındaki 140 sayfalık bir şiir divanıdır. Bu eserde er-Reyhânî, pek çok yazı stiline yer vermiştir. O, bazı metinlerde kafiyeyi kullanır ve kafiyeyi şiirin mısralarında özgür şekilde dağıtır. Bazen de kafiyeyi hiç kullanmaz. *Îlâ Cibrân* adlı şiirinde olduğu gibi bazen vezin ve kafiyeyi tamamen kaldırmaktadır. Koleksiyonunda er-Reyhânî, iki şatr düzenini kullanmamaktadır. Ancak o bütün koleksiyonunu *mensur şiir* olarak nitelemiştir. Bu durumda ondaki mensur şiir mefhumunun (kasîdetu'n-nesr'e benzediğini) Arap şiirinde bilinen iki şatr düzeninin ve kafiye düzeninin ortadan kalktığı anlamına gelmektedir. Ancak o, tek bir kasîde de muhtelif pek çok vezni kullanmaktadır (Şahin, 2005: 112; el-Menâsıra, 2002: 8; er-Reyhânî, 1955: 123).

‘İzzeddîn el-Menâsıra der ki

*“er-Reyhânî, İngilizce ve Fransızca olan iki terimin tercümesinden yola çıkarak kaleme aldığı şiiri eş-şîru'l-hurr olarak isimlendirmesine rağmen bu koleksiyonun mukaddimesinde mensur şiirin kasîdetu'n-nesr anlamına geldiğini anlıyordum ve yapmış olduğu bu çeviride de bir yanlışlık yapmamıştı. Ancak bu durum Walt Whitman nezdindeki ve örneklemindeki (aruzun, veznin ve bahirlerin bağlarından kurtulmak) mensur şiiri sunduğunu teyit etmekteydi. Buradan da onun mensur şiir dışında başka bir türü kast etmediği anlaşılmaktadır.”* (el-Menâsıra, 2002: 9).

*Îlâ Cibrân*'a adlı şiirinde olduğu gibi bütün nitelikleri ile kasîdetu'n-nesrin aralarında olduğu bu koleksiyondaki metinler arası farklılık, bir problemi de beraberinde getirmektedir ki söz konusu bu şiirde kafiye ve vezinden tamamen kurtulmak vardır. Diğer bazı metinlerine baktığımızda ise satırlardan oluşan vezinler ve dağınık bir kafiye sistemi bulunmaktadır. Bu durumda tabii ki er-Reyhânî, geleneksel vezni bu koleksiyonda kullanmamıştır (el-Menâsıra, 2002: 9).

*Îlâ Cibrân*'a adlı şiirinden bir kesit şu şekildedir:

*Akdenizin kıyısında*

*Nehrin ağız ile Cubeyl'in arasında*

*Doğuya doğru bakan üç kadın gördüm*

*Güneş narçiçeği gibi*

*Dağın tepesinde bir taç gibi duran karlar arasında çıkıyor*

*Siyah bir elbiseli kadının*

*Gülümseyen dudaklarını dalga geçmeler öpüyor*

*Beyaz bir elbiseli kadın*

*Merhamet, onun ağlayan gözlerinde konuştu*

*Erguvan gibi caka satarak yürüyen bir kadın*

*Göğsünde şehvetler alevleniyor*

*Üç kadın Temmuz ayına hayıflanıyor*

*O döndü mü, döndü mü acaba diye fecre soruyorlar*

*Onu Paris'te görmüştüm*

*Bir kandilin az ışığı altında gecelere hayat veriyor*

*Temmuzun kadınlarını gördüm, hayalin kadınları*

*Onun etrafını tavaf ediyorlar esmer genç Parisli kızlar*

*ve Amerikalı arkadaşları*

*Neşe, şevk, acı ve aşkı katıyorlar*

*Beyaz elbiseler*

*Sanatın ve güzelliğin kapıları ona açılıyor*

*Kara elbise*

*Onun gönül sayfalarını çeviriyor*

*Soğuk, yumuşak parmakları onu kathyor*

*Kırmızı elbiseli o ikinin arasında duruyor*

*Bardağı döktü*

*Ruh uyanık idi.<sup>5</sup>*

Arap edebiyatında nazım ve nesir türleri arasındaki farklılık açık ve net bir şekilde tanımlanmıştır. Vezin içermeyen ve şiir yazma amacı gütmeyen nesir türünün nazım türüyle karıştırılması pek kolay bir durum değildir. Aslında nesir ve nazım arasındaki çizginin bu kadar net olmasının yanı sıra Kur'an-ı Kerim'in de Arapça olarak inmesi bu farklılığı daha da ortaya koymuştur. Ayrıca makame türünün de şiire dâhil olmasına dair eleştirmenler arasında düşünceler olsa da bu duruma engel olan tek faktörün vezin olduğu anlaşılmıştır. Hatta Zekî Mubârek (1895-1952) bu kapsamdaki risaleler için *el-kasîdetu'l-mensûra* (nesirli şiir) adını uygun bulmuştur (Moreh, 2003: 298-300).

Batı'daki türlerin etkisiyle nesir ile nazım arasındaki çizgiyi ortadan kaldırmak için Hristiyan Arapların oldukça çabaları olmuştur. Bu bağlamda da Batı edebiyatında mensur şiir (düzyazı şiiri) türüne İncil ve

<sup>5</sup> İlgili şiirin Arapça orijinali ve tamamı için bkz. Emîn er-Reyhânî, *Hutâfu'l-Evdiye*, Dârü'r-Reyhânî li't-Tibâ'ati ve'n-Neşr, Beyrût, 1955, 123-136; İzzeddin el-Menâsira, *İşkâliyyât Kasidetî'n-Nesr*, el-Muessesetu'l-'Arabiyye li'd-Dirâsât ve'n-Neşr, Beyrût, 2002, 7-8.

klasik veya modern şiir çevirileri olmak üzere iki temel faktör kaynaklık etmiştir. Hatta ölçüsüz olduğu için İncil ayetleri yüce bir şiir olarak görülmüştür. Bu düşünce Hristiyan Araplar nezdinde hızlı bir şekilde kabul görmüştür. Öyle ki Hristiyanlar İncil ayetlerinin Protestan ve Katolik yorumlarına göre olan tercümelerine aşınaydılar ve ayinlerdeki Arapça metinlerin nesir ile nazım arasında bir sanatsal ifadeye çekilmesi (nesrin şiirleştirilmesi) noktasında özellikle çaba sarf etmekteydiler (Moreh, 2003: 300).

Düzyazı şiirin mahiyetini belirlemeye çalışan Batılı bilim adamlarının karşılaştığı temel zorluk, nesir veya şiirin mutlak bir tanımının olmamasından kaynaklanır. Arap edebiyat tarihinde şiir ile nesir arasındaki ayrım çizgisi de defalarca bulanıklaştırılmıştır. Ölçüsüz ve kafiye düzenine uymayan metinlerden oluşan Kur'an, İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren bazı çevrelerce şiire benzetilmiştir. Öte yandan, 'Abdulkâhir el-Curcânî (ö. 471/1078) ve el-Câhız (ö. 255/869) gibi bazı önemli orta çağ Arap eleştirmenlerine göre sadece vezin ile kafiye varlığı şiiri manzumlaştırmak için yeterli değildir (Haidar, 2008: XVI).

Bununla birlikte hem Batı hem de Arap dünyasında, şiiri nesirden ayırmak için sürekli çabalar olmuştur. Her iki durumda da süreç çeşitli faktörler nedeniyle karmaşıktı. Batılı eleştirmenlerin iddia ettiği gibi, nesir ve şiir arasındaki ayrım yoğun edebiyat dışı imalar üstlendi. Arap edebiyatında olduğu kadar Batı edebiyatında da şiir ve nesir arasındaki ayrım her zaman sosyal hiyerarşi ve güç yapılarında ima edilmiştir. Araplarda olduğu kadar Avrupa'da da ilk uygulayıcılar nesir ve şiir arasındaki sınırları bulanıklaştırdılar. Bu öncü girişimler, her iki taraftaki baskın söylemsel kurumlar tarafından bastırıldı. İlk Avrupa denemeleri bazen bir kültürel başarısızlığa indirgenirken Arap edebiyat tarihi, kültürel bir benzerlik sergilemekteydi. Benzer şekilde, VIII. yüzyıldan itibaren tür sınırlarının otoritesine karşı mücadele eden ve kasidenin katı geleneklerini değiştiren Arap yenilikçi şairler "el-Muhdesûn" ve hâlâ siyasi ve entelektüel muhalifler olarak görülmekteydi (Haidar, 2008: XVI- XVII).

Adonis ve Unsî el-Hâcc'ın yeni bir tür olarak adlandırdığı düzyazı şiir, Adonis tarafından Arapçaya *Fî Kasîdeti'n-Nesr* olarak çevrilen bir terim olan Baudelaire'in *poème-en-prose*'undan esinlenmişti. Ancak bununla öncesinde Arap geleneğinde ölçüsüz şiirsel düzyazının (şiirsel nesir) uzun süredir var olduğunu belirtmek önemlidir. Bu bağlamda da sec'î (uyaklı nesir) ilk olarak akla gelir. Kafiye, ritmik ve stilize bir nesir biçimidir ve en eski örnekleri İslam öncesi kuhhanların (falcılar) kehanet sözleridir. Sec'î'nin daha olgun örneklerini Kur'an'da ve sonraki İslami dönemlerde görmekteyiz. Abdulhamîd el-Kâtib'in (ö. 132/750), İbnu'l-Mukaffa'nın (ö. 142/759) risaleleri, *Kelîle ve Dimne* ve daha sonra özellikle Bedüzzaman el-Hemedânî (ö. 398/1008) ve halefi el-Harîrî'nin (ö. 515/1122) makamelerinde olduğu gibi (Fakhreddine, 2021: 14).

Ayrıca şiirsel nesrin Arap edebiyatında yaygın bir hale gelişinde Fransız yazar ve şairlerin de rolü olmuştur. Bu etkinin ilk örneklerini Fransîs Marrâş ve Edîb İshak'ın şiirsel nesir (nesr şî'rî veya fennî) olan yazılarında görmekteyiz. Edîb İshak'ın şiirsel nesrinde yoğun bir İslamî belagat havası hissedilir. Fransîs Marrâş ise şiirsel nesrine duygusal ve lirik bir etki katmak amacıyla ünlem, retorik soru, tekrar, muvazene ve kişileştirme gibi birçok tekniğe başvurmuştur. Fransîs Marrâş'ın *Ğâbetu'l-Hakk* (Beyrut, 1886) ve *Rihletu Bârîs* (Beyrut 1867) adlı kitaplarında ise mensur şiir sayılabilecek pasajlar vardır. Bahsedilen en erken tarih, Fransız romantik etkisiyle açık Hristiyan tarzında kısa bir bağımsız kompozisyonun ilk kez yazıldığı yıl olan 1890'dır; her satır veya paragraf ayrı ayrı yazılmıştır. *Takvâ* başlıklı bu kompozisyon *mensur şiir* alt başlığıyla Nikûlâ Fayyâd tarafından yazılmış ve *Refîfu'Ukhvân* (Beyrut 1950) adlı antolojisinde yer almıştır (Moreh, 1976: 292).

Fransızca roman türünde olmak üzere pek çok eser Arapça çevrilmiştir. Fenelon (1651-1715) tarafından yazılan *Telemâk* Arapça yayımlanan ilk romantik çalışmalardan birisidir. Bu çalışma Fransız edebiyatının mensur şiirin en güzel numunelerinden birisi olarak görülür ve baskı sayısı 1820 yılına dek 253 sayısına kadar varmıştır. Rifâa Râfi' et-Tahtâvî tarafından söz konusu roman Arapçaya *Mevâki'u'l-Eflâk fi Vekâ'i'i Telemâk* adıyla çevrilmiştir. Bu eserin ardından Fransız romantiklerin şiir ve roman türündeki eserleri Arapçaya çevrilmeye başlanmış ve bu eserler öncelikle lirik nesrin ardından da mensur şiirin gelişmesi hususunda oldukça etkili olmuştur. Böylelikle de Arap edebiyatında iki farklı nesir tarzı kendisini göstermiştir. Bunlardan ilki Hristiyan ayin dili ve Fransız nesir üslubu, diğeri ise kökü Kur'an'da ve Abbasi nesrinde olan İslami retorik üslubudur (Moreh, 2003: 302-303).

Ayrıca Muhammed Tefk el-Bekrî (1870-1933) *Sahâricu'l-Lu'lu'* (Kahire, 1906-7) adlı antolojisinde Bois de Boulogne'ı ve Austerlitz savaşını yapay ve basmakalıp bir sofistike üslupla anlatmıştır. Ahmed Şevkî *Esvâku'z-Zehab*'de (Kahire, 1932) ez-Zemahşerî'nin (ö. 538/1144) *Etvâku'z-Zehab*'ini takip ederek İslami lirik nesir tarzına yer vermiştir (Moreh, 1976: 299; Moreh, 2003: 304).

Hem Arap ülkelerinde hem de Amerika'da pek çok yazar, mensur şiir noktasında Cibrân ve er-Reyhânî'yi taklit etmeye çalışmıştır. Bunu yaparken de vezinleri terk ederek ritmik nesri uygulamışlardır ve vezinlerin yokluğunu hissettirmemeye çalışmışlardır. Râşid Eyyûb, *Eğâni'd-Dervîş* adlı mensur şiiri ile Emîn Muşrik ise (ö.1355/1937) *Yâ Ummî* adlı şiirsel nesri ile ön plana çıkmıştır (Moreh, 2003: 322-323).

Cibrân ve arkadaşlarının mensur şiir örnekleri pek çok şiir koleksiyonunda yer alarak ne kadar başarılı olduğunu ifade etmek gereklidir. Habîb Selâme'nin 1922 yılında yayımlanan *eş-şiru'l-mensûr* adlı antolojisinde Cibrân, er-Reyhânî, Halîl Mutrân, Mey Ziyâde, Muhammed Lutfi Cum'a, Tefk Mufric, Râşid Nahle, Muhammed es-Sibâ'î, Muhammed Kâmil Haccâc ve Habîb Selâme gibi isimlerin şiirleri yer almaktaydı. İngiliz ve Fransız romantiklerinden yapılan çeviriler de mensur şiir olarak görülmekteydi. Bu tarihten sonra Mey Ziyâde'nin *Zulumât ve Eşî'a* ve *Kelimât ve İshârât*, Munîr el-Husâmî'nin *Arşu'l-Hubb ve'l-Cemâl*, Mişîl el-Hûrî'nin *Elhân ve Eşcân*, Huseyn el-Bâbilî'nin *Taht el-Hamâ'il*, Muhammed Tefk Yûnis'in *Dumû'u'l-Hubb*, Corc Matar'ın *Enâşidu'l-Kimme ve'l-Vâdî* ve Muhammed Abdulmun'im'in *el-Hubb ve'l-Cemâl* adlı eserleri görülmektedir.

Râci Ebû Cemra'nın *et-Ta'iru's-Şerîd*, Murâd Mîhâ'il'in (ö.1909) *Murûc ve's-Sahârâ*, el-Matba'atu'l-Asriyye'nin basmış olduğu *Nesemât ve Zevâbi'*, Dr. Dahiş (Selîm Musa İlyâs el-Azahî ö. 1909)'in *Dac'atu'l-Mevt* ve *Muzekkirât Dînâr*, Abdullah Kubrusî'nin *Masra'u's-Summuna*, Sâlim el-Kâtib'in *Mevâkibu'l-Hirmân* ve Mustafa Heykel'in *Divânu'l-Hubbi'l-Ahmer* adlı eserleri mensur şiir türündedir. Bu derlemelerinde Dâhiş, çoğunlukla ruhani düşüncelerini, Kubrusî ise panteist düşüncelerini dile getirmiştir (Moreh, 1976: 298; Moreh, 2003: 323).

Mensur şiir türünde şiirlerini yazan bu isimlerin hepsi başarılı olamamışlardır. Pek çoğu Cibrân'ı taklit etmiş olsalar da onun seviyesine erişemediler. Mısır'da Ebû Şâdî, mensur şiir kaleme almadığı halde, *Apollo* Dergisi'nde bu türe destek vermiştir. *Şi'r Hurr* (Serbest Şiir) adlı manifestosunda Cemîle el-'Alâyî; Ahmed eş-Şâyib, Zekî Mubârek, Hasen Kâmil es-Sayrâfi ve Huseyn Afifi'yi mensur şiir tarzında yazdıkları için zikretmiştir. Bunun yanı sıra mensur şiirin, şiir türünde olmadığını iddia eden bir takım yazar ve eleştirmenler ortaya çıktı. Ritim ve musikinin yokluğu, kesin kuralların bulunamaması, bu şairlerin yeteneklerinin daha fazla ön planda olmasına sebep olmuş ve böylece şairler ölçünün olmayışından doğan eksikliği telafi edemedikleri için başarılı olamamışlardır (Moreh, 1976: 300-301; Moreh, 2003: 324).

Mensur şiir için bazı terimler kullanılmıştır. er-Reyhânî, *er-Reyhâniyyât*'ta *eş-şîru'l-hurr*, *eş-şîru'l-mutlak* ya da *eş-şîru't-talk* gibi adlandırmalar kullanmıştır. İbrâhîm el-Urayyid, *eş-şîru't-talk* veya *eş-şîru'l-mursel* adına yer verirken, Raif el-Hûrî *eş-şîru't-talîk* demiştir. Mîhâ'il Nu'ayme *şîr mensûr* terimini kullanırken Cibrân'ın *Dem'a ve İbtisâme ve el-Avâsıftaki* şiirlerini *kasâ'id mensûra* olarak nitelemiştir. Tâhâ Huseyn ise *en-nesru'l-fennî* terimini uygun görmüştür (Moreh, 1976: 301-302; Moreh, 2003: 324-325).

Şiir sanatının illa da bir ölçünün olması gerekmediğine dair düşünce 1940'lı yılların sonlarından beri kabul görmeye başlamıştır. Bu düşüncenin gelişmesinde *el-Edîb* Dergisi'nin editörü olan Elbîr Edib'in payı büyüktür. Bu devrimci adımı atan ilk kişi olan Elbîr Edib, *Limen?* adını taşıyan antolojisinin kapağına *Mecmû'a mine's-Şîri'r-Remzî* (Sembolik Şiir Koleksiyonu) ifadesini eklemiştir. Cebrâ İbrahim Cebrâ, *Temmûz fi'l-Medîne* ismini taşıyan antolojisinde ve Muhammed el-Mâğût *Huzn fi Dav'il-Kamer* adlı antolojisinde başlıklarına *şîr* kelimesini de eklemiştirler (Moreh, 1976: 302-303; Moreh, 2003: 325-326).

Ayrıca İlyâs Halîl Zekeriyâ, Henri Hâmâtî, Nikûlâ Kurbân, İlyâs Mesûh, Corc Dav, Fu'âd Rifka, Fu'âd Suleyman, Fu'âd Haddâd, Şevki Ebû Şakrâ, Urhân, Mey MUYESSER, İbrahim Şukrullâh, Sureyya Melhas ve diğer isimler *el-Edîb ve Şi'r* dergileri üzerinden *mensur şiir* kavramına oldukça katkı sağlamışlardır. Bu şairler nesri, şiir sanatı için bir araç olarak görmüşler ve kimi şiirlerinde *İncil* ve *Cibrân* üsluplarına başvurmuşlardır (Moreh, 1976: 303; Moreh, 2003: 325-326).

Mensur şiir'in yeni bir türü de Adonis ve Unsî el-Hâcc tarafından büyük bir heyecanla takip edilen kasîdetu'n-nesr'dir. Söz konusu bu iki isim kasîdetu'n-nesr'in mensur şiir'den farklı olduğunu düşünürler. Aslında bu tür, çağdaş Fransız edebiyatındaki düzyazı şiiri olan *poeme en prose*'un bir taklididir. Bu yeni türe göre kasîdetu'n-nesr'de kısalık, yoğunluk ve serbestlik gibi unsurlar olmak durumundadır. Unsî el-Hâcc da bu unsurların kasîdetu'n-nesr'de yer alması gerektiğini ifade etmiştir (Moreh, 2003: 328).

er-Reyhânî, *er-Reyhâniyyât* adlı eserinde yer alan *eş-şîru'l-mensûr* adlı makalesi ile modern Arap edebiyatının serbest nazım şekline duyduğu ihtiyacı belki de ilk kez dile getiren isim olmuştur. Bu anlamda Arap edebiyatının bu türle tanışmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Aslında er-Reyhânî, Arap şiirinin serbest nazıma kavuşturulmasına dair düşüncelerini 1900 yılında *Eyyâm* Dergisi'nin 240 nolu sayısında yayımlanan *Zevkune's-Şîri* adını taşıyan dört makalelik bir dizide açıklamıştı. Bu makalelerin ilkinde şiirin değişmeden böylesine kalışının Araplar adına bir 'yaratıcılık' sorunu oluşturduğunu ifade etmiştir (Şahin, 2005: 207).

er-Reyhânî, tarzını mensur şiirin yaratıcısı olarak addettiği Walt Whitman'dan almıştır. Bu noktada ilk somut adımı ise 1905 yılında atmıştır. Corcî Zeydân'a gönderdiği mektubunda yer alan *el-Hayât ve'l-mevt ev el-Harîf ve'l-Ğurûb fi Lubnân* adlı mensur şiirinin *el-Hilâl*'de yayımlanmasını istemiş, şiiri yayımlandığında ise duyduğu sevinci bazı arkadaşlarına göndermiş olduğu mektuplarında ifade etmiştir. er-Reyhânî, ilk mensur şiir olarak gördüğü bu şiiriyle ilgili olarak şu sözlere yer vermiştir:

"Lübnan'da gurup vaktini anlatan bir şiiri dostum Zeydân Efendi'ye gönderdim. Sanırım senin de hoşuna gidecek. Yeni bir kalıp içerisinde kaleme alınmış, felsefi, betimsel bir şiir ve sanırım, şimdiye kadar hiçbir Arap yazar, gün batımını böyle bir üslupla anlatmamıştır." (Şahin, 2005: 209).

er-Reyhânî, şiirde güzelliğin ve estetiğin kaynağı sayılması gereken en önemli şeyi 'vezin çeşitliliği' olarak ifade eder. Kendisine göre şair, hislerini ve düşüncelerini en iyi şekilde ifade edebileceği kelimeyi,

cümleyi, vezni ve kafiyei kullanmalı, şiirin ruhunu ve anlamını daraltan, ahengi sekteye uğratan kalıplara kendisini gereksiz bir şekilde sıkıştırmamalıdır (Şahin, 2005: 210).

1931 yılında mensur şiir ile ilgili olan yazısında er-Reyhânî, bu yeni stil ile geleneksel şiir arasındaki farka dikkat çekmektedir. Mensur şiir geleneksel şiire nazaran daha az heyecan ve coşku yaratmakta, ancak okuyucu nezdinde olan etkisi daha derin ve daha güçlü olmaktadır.

Mensur şiirin Arap şiir sahnesinde yer edinebilmesi için er-Reyhânî'nin karşı karşıya kaldığı en büyük zorluk, geleneksel vezin ve kafiye içermeyen bir şiiri Arap şairlere kabul ettirebilmektir. Bu amaçla er-Reyhânî'nin bir anda ve doğrudan mensur şiir yazmaya başlamadığı ve bunun yerine de Arapların Batı şiirindeki musiki ve ritim kavramlarına aşina olmalarını beklediği bu zamana kadar da kafiyesiz ancak vezinli şiirler nazmetmeye devam ettiği ve bu hususta tedrici bir geçiş yapmaya gayret ettiği görülür (Şahin, 2005: 211).

Sonuç olarak her ne kadar er-Reyhânî, sınırları ve kaideleri tam olarak belirlenmiş bir mensur şiir teorisi ortaya koyamamışsa da geleneksel şiir kalıplarının kırılmasında ve de serbest şiire duyulan ilginin artmasında önemli katkıları olmuştur (Şahin, 2005: 218).

Ayrıca, mensur şiir için kullanılan farklı terimler, özellikle de mensur şiirin *Şi'r mursel* olarak görülmesi, türün tanımlanmasında okuyucular ve eleştirmenler için büyük bir kafa karışıklığına neden olduğu ifade etmek gerekmektedir (Moreh, 2003: 302).

## 2. *Şi'r* Dergisi (1957-1964;1967-1970)

### 2.1. *Şi'r*'in Tanımı Üzerine

*Şi'r* Dergisi, 1957'de Beyrut'ta yayımlanmış ve şiir çalışmalarına adanmış, üç ayda bir çıkan dergiydi. Onun hakkındaki yazılar, onu şiirsel denemeleri ve yenilikçi şiir biçimlerini desteklemek için kurulmuş profesyonel bir avangart dergi olarak tanımlar. Dergi, Yûsuf el-Hâl ve etrafında toplanıp sürece katılan genç şairlerden oluşan küçük bir grup tarafından kuruldu. Derginin yanı sıra bir sanat galerisi ve küçük bir yayınevi tesis edildi. Dergi, *Şi'r Perşembesi* ve *Şi'r Şiir Ödülü* gibi *Şi'r* adını taşıyan farklı türde etkinliklerin düzenlenmesiyle ilgili olarak çeşitli kültürel aktivitelerin merkezinde yer almaktaydı. *Perşembe*; toplantılar, atölye çalışmaları ve seminerlerden halka açık derslere kadar çeşitli etkinliklerden oluşan haftalık bir toplantıydı. Derginin geniş bir uluslararası muhabir ve yazar ağı da mevcuttu (Haidar, 2008: 75; Jayyusi, 1970: 874; Gökğöz, 2021: 82-83)

Bir şair ve eleştirmen olan Yûsuf el-Hâl, modern şiire (eş-şi'ru'l-hadis) dair yenilikçi görüşleri, yazıları ve konferanslarıyla bilinmekteydi. Bazı yazarlar el-Hâl'i, derginin kurucusu ve baş editörü olarak gösterirken, diğerleri onu Adonis ile birlikte derginin kurucusu, sahibi ve iki baş editörden birisi olarak adlandırır. Esasen dergi, 1964'de ilk kapanışından önce yaklaşık iki yıl süresince sahiplerin ve baş editörlerin isimlerini yayımladı. Diğer nüshalar derginin sahibi ve yazı işleri müdürü olarak sadece el-Hâl adına yer vermektedir. el-Hâl ve Adonis'e *Bazzûn* olarak bilinen Halîl Hâvî, Nezîr el-'Azma ve Muhammed el-Mâğût gibi birkaç şair katıldı. Bu beş şair, *Bazzûn* sıfatı ile *Şi'r Grubu* (Şi'r Tecemmu')'nun bileşeni olarak tanımlanmıştır. Bunlara bazı nedenlerle Unsî el-Hâcc da eklenebilir. Ayrıca ilk yıldaki kalıcı özellikler, o dönemde prestijli *en-Nehâr*'ın edebiyat editörü olan el-Hâcc'ın *Şi'r*'in yakın çevresinin bir parçası olduğunu gösterir. Derginin ilk sayılarında genel yönelimiyle, özellikle de modern şiir ve poetikaya odaklanmasıyla çok iyi örtüşen birkaç şiir ve onun yazdığı incelemeler yer almaktadır. Katkılarının hacmi ve niteliği, onun yeni dergiyi başlatma çabalarına

katılanlardan biri olduğunu gösterir. *Bazz n* tarafından kurucu ekip listesinden çıkarılmış olsa da ilk sayılara olan üretken katkıları ve ardından birkaç yıl boyunca *Şi'r*'in ana editörlerinden biri olarak oynadığı rol, onu ekibin bir yesi olarak gruba yerleştirdi. Bu ekipteki altı kişi de deneme ve yenilik konusunda benzer ilgilere sahip geç őrlerdi. Dahası, hepsi modern Arap Şiirinde ve genel olarak Arap kültür tarihinde nl Şairler olacaktı (Haidar, 2008: 75-76; Gkz, 2021: 83).

Eleştirmenler derginin ilk askıya alınmasıyla sonuçlanan aynı baskı ve gerilimlerin, derginin kalıcı olarak feshedilmesine yol açtığını varsayma eğilimindedir ve derginin yeni karakterinin bu konuda yapmış olabileceği etkidenden habersiz görünmektedir. Ana yazarlarının iç siyaseti, derginin hayatı ve performansı üzerinde büyük bir etkiye sahipti. Aslında, dergideki değişim dramatikti ve onu bu dönemde Arap dünyasında dolaşan daha abartılı kültürel dergilerin yanına yerleştirdi. Yeni süslü kapağı ve görsel sanatlara, kurmacaya, röportajlara ve yazarların özel haberlerine odaklanan eski avangart derginin karakteri, tarihsel projesi ve düzyazı Şiirle organik ilişkisiyle sanki kaybolmuş gibiydi (Haidar, 2008: 76).

Dergide yayımlanan materyalin gösterdiği gibi el-H l, derginin ömrü boyunca dergide kalan tek kişidir. Tüm sayılardaki veriler onu derginin sahibi, yöneticisi ve yazı işleri müdürü olarak gösterir. Yazı işleri müdürü ve yazı işleri sekreterinin isimleri değişti ve bazen tamamen ortadan kalktı. Sıradaki ikinci isim Adonis'tir. Yazı işleri sekreteri veya yazı işleri müdürü olarak sık sık el-H l'in adıyla birlikte görünür. Kalan sayılarda yayın kurulunda Uns  el-H cc, Őevk , Eb  Őakr , Fu' d Rifka, 'Is m Mahf z ve Riy d Nec b er-Reyyis gibi farklı isimler yer aldı. el-H l tarafından imzalanan başyazıların dışında, birkaç başyazı editörler kurulu tarafından ve diğerleri de yine farklı isimlerle imzalandı. Dergiyle ilişkilendirilen diğer isimler, farklı aşamalarda derginin yürütülmesine katılanların olası bir listesinin yeniden oluşturulmasına yardımcı olabilir. Kurucu ve editörlerin isimlerinin yanı sıra, ilk üç sayı yönetici olarak Kem l el-Ėar b adını taşır ve kaynaklardan biri derginin yönetiminde katılımcı olarak H lide Sa' d, ' dil D hir, Es'ad Razz k gibi birkaç isimden bahseder. Modern Arap edebiyat teorisyenleri, *Şi'r* Dergisi ile modern poetika arasındaki ilişki anlayışını farklı Şekillerde ortaya koysalar da mevcut olan organik ilişkiyi kabul ederler (Haidar, 2008: 76-77).

Dergiyi tanımlayan ve yakın zamanda vefat eden eleştirmen Selm  el-Hadr ' el-Ceyy s  *Şi'r* Dergisi ile ilgili olarak Şöyle yazmaktadır. "*Avangart Şairler ve eleştirmenler de Şi'r'in sayfalarında yaratıcı denemeleri ve edebi fikirleri için açık bir platform buldular.*" (Haidar, 2008: 77). Eleştirmen Muhammed Mustafa Bedev , derginin Arap Şiirinin gelişimindeki rolüne benzer Şekilde değer verir. Ancak kitabı boyunca burayı grubun faaliyetleri için pasif bir mek n olarak da görür. *Şi'r*'in rolünü değerlendiren Bedev , bunun Arap dünyasındaki avangart Şairlerin çoğu için bir toplanma alanı olduğuna inanır. *Bazz n*, derginin kuruluşu hakkında yeni tarihsel bilgiler ekler ve derginin düzyazı Şiirle olan ilişkisini vurgulamada diğerlerinin ötesine geçer. Bu bakımdan o, *Şi'r* Dergisi'nin düzyazı Şiirin teorik tarihini belirginleştiren ve bu Şiir türünün doğasına ilişkin tüm araştırmacılar için Arapça bir referans haline gelen tüm tartışmaları kendi içinde taşıdığına inanır (Haidar, 2008: 77).

## 2.2. Şi'r Grubu

Düzyazı Şiir ve *Şi'r* Dergisi zerine yapılan araştırmalar genellikle *Şi'r Dergisi Grubu* veya *Şi'r Grubu*'na atıfta bulunur, ancak üyelerin isimlerine dair kesin bir liste bulunmamaktadır. Bu terimleri kullanmak, grubun üyelerinin kimliğinden emin olunduğunu gösterir. *Şi'r* tarafından savunulan ve düzyazı Şiirin merkez  bir konuma sahip olduğu Şiirsel denemeler ve yenilikçi yazılar yayımlanan sayılarında vurgulanır. Hareketin kurucuları olduğu varsayılanların yanı sıra, modern Şiir ve düzyazı Şiirle bağlantılı

diğer şair ve eleştirmenlerden kapsamlı bir şekilde alıntılar yapıldı ve dergi, hareketle bağlantılı olarak incelendi. Grubun ana figürleri olarak görülenlerin başlıca listesi el-Hâl, Adonis, Halîl Hâvî, Nezîr el-'Azma, Muhammed el-Mâğût, Ebû Şakrâ, el-Hâcc, Rifka ve Hâlîde Sa'îd'dir. Grubun dağıldığına dair resmî bir tarih yoktur. Ancak içinde dağılmaya yol açan bölünmeler vardı ve derginin 1964 yılında ilk kez kapatılması, nihai dağılmanın bir göstergesiydi. O zamana kadar, Hâvî, Adonis, Hâlîde Sa'îd ve el-Mâğût dâhil olmak üzere bazı ana figürler çoktan kendi yollarını çizmişlerdi (Haidar, 2008: 77-78; Gökğöz, 2021: 83).

### 2.3. Şi'r

XX. yüzyılın başında *eş-şi'ru'l-mensûr* veya *en-nesru's-şî'rî* veya *fennî* gibi edebi biçimler, Cibrân ve er-Reyhânî gibi yazarların ellerinde çoğaldı. Ancak *en-nesru's-şî'rî* veya *fennî* gibi biçimler, şiirsel olmakla birlikte şiir değildir. Kasîdetu'n-nesr'den tamamen farklıdır (Fakhreddine, 2021: 14-15). Shmuel Moreh, iki yazar grubu arasında ayırım yaparak şu şekilde açıklamıştır. Birinci grup *en-nesru's-şî'rî* veya *el-fennî* (şiirsel nesir) yazdı ve *eş-şi'ru'l-mensûr* terimini reddetti. Bu ilk grup arasında Mustafa Lutfi el-Menfelûtî (1876–1924) ve Mustafa Sâdik el-Râfi'î (1880–1937) vardır. Arap retorik sanatını yeniden canlandırmak ve romantik ya da felsefi eğilimlerinden esinlenerek spontane bir sanatsal Arapça nesir yaratmakla ilgilenen nesir yazarlarıdır (Fakhreddine, 2021: 14-15).

Burada bizi daha çok ilgilendiren ikinci grup, aralarında Cibrân, er-Reyhânî ve Muhammed Lutfi Cum'a'nın (ö.1953) bulunduğu *eş-şi'ru'l-mensûr* yazarlarını içerir. Shmuel Moreh, bu ikinci gruptakileri klasik Arap retorikliği pahasına Batı Edebiyatları okuyan ve Arap ölçülerinde ustalaşmamış yazarlar olarak tanımlar. Çalışmaları genellikle konunun birliği ile karakterize edilen ve ayrı bağımsız satırlardan oluşan kıtalar halinde düzenlenmiş kısa parçalardır. Ayrıca, nesirdeki bu şiir parçaları (*eş-şi'ru'l-mensûr*) genellikle daha uzun anlatı eserlerinde yer aldı. Bununla birlikte, XX. yüzyılın ilk yarısında nesir ve şiirdeki bu denemelerin, Arap düzyazı şiir tarihinde önemli bir aşama olduğuna şüphe yoktur. Adonis'e göre *Cibrân Üslubu*, şiir ve nesir arasındaki ayrımları bulanıklaştırmada ve muhtemelen Arap düzyazı şiirinin yolunu açmada er-Reyhânî'nin denemelerinden daha etkili olmuştur. Ancak daha sonraları kasîdetu'n-nesr etiketiyle yazılan metinlerin ortaya koyduğu form henüz belirgin değildi. Önemli bir tespit vardır ki o da geleneksel kasideden, kaside et-tef'iliyye'ye (serbest nazım şekli) ve tam olarak *Şi'r Dergisi*'nin 1960 sonrası düzyazı şiiri olan kasîdetu'n-nesr'e (düzyazı şiiri) uzanan bir çizgi vardır. Bu üç şiirsel biçimi birbirine bağlayan şey, yalnızca şiirsel ya da şiir benzeri değil, aynı zamanda da kararlı bir şekilde şiir olma iddialarıdır. Unsî el-Hâcc'ın ısrar ettiği gibi, *en-nesru's-şî'rî* veya *eş-şi'ru'l-mensûr*'den farklı olarak burada olduğu gibi düzyazı şiir, bir şiir olmak zorundadır. Şiirsel ya da yalnızca şiir yüklü bir nesir olma riskini göze alamaz. İşte meselenin can alıcı noktası da burada "şiir" tabiridir (Fakhreddine, 2021: 15-16).

Ellili yıllarda avangart şiir hareketini savunan iki dergi, her ikisi de Beyrut'ta yayımlanan *el-Âdâb* ve *Şi'r* idi. Bu önemli bir bilgidir ve Arap dünyasındaki şiirsel merkezin Lübnan'a taşındığına işaret eder. Ashında bu ülke Arap dünyasının hiçbir yerinde eşi benzeri olmayan bir siyasi, sosyal ve kültürel özgürlüğe sahipti. Tüm Arap dünyasında esen siyaset, toplum ve kültürle ilgili tüm düşünce akımlarını burada bulmak mümkündü ve bunların çoğu iki düzineden fazla süreli yayında temsil edilmekteydi. Bu renkli çeşitlilik ona, Arap dünyasının her yerinden şair ve yazarlar için bir sığınak haline getiren müsamahakâr bir tutum kazandırdı. Buna Lübnan'ın bir Arap turizm merkezi olarak vazgeçilmez konumu, resmedilmeye değer manzarası, birçok eğitim kurumu ve artan zenginliği ve kültürel bilinci de eklendi. Ancak şiirsel katkının kendisine gelince, avangart hareketin başlıca kahramanları Arap dünyasının dört bir yanından gelmiştir. Bunlar arasında Iraklı şairlerin katkısı merkezî durumdadır.



Ancak Lübnanlı olmayan tüm bu Şair ve eleştirmenlerin Lübnan ile sıkı bağları vardı. Şiirleri ve denemeleri Lübnan dergilerinde yayımlanıyor, Şiir ve eleştiri kitapları Lübnan'daki birçok yayınevi tarafından basılıyordu. İlk defa modern tarihte Kahire değil Beyrut Arap entelektüellerinin buluşma yeri haline gelmiştir (Jayyusi, 1970: 872). Bu bağlamda XIX. yüzyılın ikinci döneminde Beyrut'ta yapılan edebi çalışmalara bakıldığında Beyrut'un modernleşmenin önemli bir merkezi olduğu bir kez daha anlaşılacaktır.

Őir'in Mısır'da çıkartılan *Apollo* Dergisi'nin daha iyi bir halefi olduğu söylenebilir. Ancak Őir ortaya çıktığında, Şiirsel sahne önemli ölçüde değişmişti. Şiir sanatı için yeni ahlaki, estetik ve duygusal cesaret kaynakları açılmıştı ve Şiir yavaş yavaş yeni teknik ve yaklaşım ufuklarına doğru yol almaktaydı. Őir Dergisi ortaya çıktığında daha net bir estetik vizyona doğru yol almaya çalışan ve tüm hızıyla devam eden avangart bir hareket buldu, onu destekledi ve yönlendirdi. Dahası, Şiirin insani değerleri ve tutumları keşfetmesine ve bunları modern terimlerle yeniden ifade etmesine yardımcı olmayı amaçlıyordu. En büyük başarılarından biri, avangart Şiir hareketine verdiği tanımdı. Başlangıçta kendini, serbest nazımın sınırlı bir çeşitlilikle uygulandığı bir biçim denemesi olarak tanımlamıştı. Ancak açıklandığı gibi, kısa sürede başlangıçtaki sınırlarını açtı. Őir, olan biteni değerlendirmeye ve ona bir tanım vermeye çalıştı. Yukarıda da belirtildiği gibi Yûsuf el-Hâl ona *eş-Őir el-hadîs* adını vermişti (Jayyusi, 1970: 875).

Dergi, otuzlu yılların başında *Apollo*'nun yaptığı gibi dönemin Şiirsel tartışmalarına öncülük etti. Bu açıdan ikisi arasındaki temel fark, otuzlu yılların Şiirsel teorileri Şiirsel üretimin çok ötesindeyken, ellili yıllara Şairler tarafından gerçekleştirilen Şiirsel kavramları gölgede bırakan bir Şiirsel yaratıcılığın damgasını vurmasıydı.

Őir'in Şiir teorisi üzerine yayımladığı ciddi ve ileri düzeydeki çalışmaları, bu kavramların açıklığa kavuşturulmasına ve Őir'in görevinin modern avangart hareketle bağlantılı olarak daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı oldu. Őir, hareketin genel bir değişim girişimi olduğunu ilan etti. Sembolizmin nasıl farklı ve daha modern bir anlam kazandığını ve soyut bir güzellik dünyasının ideali olmaktan çıkarak kendisini yaşamla ilişkilendirdiğini ve sembollerini tarihten, mitolojiden ve folklordan ödünç aldığını gösterdi. Őir, bu eğilimleri tanımladı ve *Apollo*'nun bu alandaki rolünü hatırlatarak Şiirde mit kullanımını büyük ölçüde teşvik etti (Jayyusi, 1970: 875-876).

Pratik eleştiri üzerine denemeler sürekli olarak sayfalarında yer aldı. Bunlar, açıkladığı ve desteklediği aynı Şiirsel kavramlara dayanıyordu. *el-Âdâb* Dergisi, *Őir Hareketi* hakkında birbiriyle çelişen denemeler yayımlasa da Őir, avangart hareketin keşiflerini sergileyebileceği ve kendini gösterebileceği aydınlanmış bir forum olmakta ısrar etti.

Őir Dergisi'nin boyutları, özgün olduğu sürece her türlü deneyime ve her türlü yeteneğin kendini tam olarak göstermesine izin verecek kadar genişti. Ancak yetenekli olmayan genç adayları prensip gereği kabul edemezdi. Dergi mümkün olduğunca ağırbaşlı ve sorumlu bir serbestlik içinde kalmaya çalışmaktaydı (Jayyusi, 1970: 876-877).

Őir, başlangıçta Arap dünyasının önde gelen Şiir yeteneklerinin çoğunu bünyesine katmayı başardı; ancak ellili yılların sonuna gelindiğinde sert eleştirilere hedef olmaya başladı. Altmışlı yılların sonlarına doğru dergi giderek gözden düştü. Ancak derginin sayfaları incelendiğinde Őir'in editörleri klasik edebiyat hakkında yazarken çok bilgili ya da hevesli görünmeseler de aslında yıkıcı olan çok az şey

bulunabilir. Klasik mirasa ilişkin edebi bakış açıları ne derindi ne de Arap şiirinin çağlar boyunca gelişimine ilişkin sürekli bir anlayışı temsil ediyordu.

Şiir dili klasik dille sıkı sıkıya ilişkilidir ve büyük ölçüde ona yaslanır. Yine de el-Hâl ve gruptaki diğerleri gibi o da dönemin şiir diline karşı aynı şikâyetlerini tekrarlamıştır. Klasik dilin modern şiirde kullanılmasına karşı çıkan bu yazarların aynı zamanda çok iddialı şairler olduğu hatırlandığında, insan şu soruyu sormadan edemiyor: Bu şairler nasıl olur da yarattıkları şeyi yok etmek isterler? Bu sorunun cevabı, teori ve pratik arasındaki uyumsuzlukta ve modern Arap şairinin, gelenekten henüz tamamen kurtulmamış bir Arap şiiri ile ultra modern bir Avrupa şiirinin mirasçısı olarak kendini içinde bulduğu paradoksal durumda yatıyor olabilir (Jayyusi, 1970: 877-878).

*Şi'r* Dergisi, şiir ve şiirsel çalışmalara adandı. Dergi, şiirsel denemeleri destekledi ve çeşitli kültürel uygulama türlerinin merkezi haline geldi. Zamanla, dergiye bağlı grubun faaliyetleri, *Şi'r Hareketi* adı verilen hareket içinde yapıldı. Hareket kendisini, grubun ve derginin kültürel modernite meselelerine dâhil olması ve modern poetikayı ve denemeleri yenilikçi şiirsel biçimlerle güçlendirmeye olan ilgisi aracılığıyla tanımladı (Haidar, 2008: XV).

Başlangıçta nazım ve ölçülü şiiri incelemek için geliştirilen teorik yaklaşımlar, yeni türü incelemek için geniş çapta uygulandı. Bir dereceye kadar bu yöntemler, türü incelemek için yeni yaklaşımlar oluşturmaya yönelik süregelen girişimlerle günümüz şiirinde de hâlâ etkisini hissettirmektedir. Yeni türün söylemini, temalarını ve motiflerini incelemek için geleneksel ve katı yöntemler de uygulandı. *Şi'r*'in yayımlandığı sömürge sonrası, 1948 sonrası dönemde Arap dünyasındaki baskın kültürel söylem, doğrudan ifadeyi ve tumturaklı bir üslubu destekledi ve kendisini kamusal siyasi emellerle meşgul etti (Haidar, 2008: XVII).

*Şi'r*'in uygulamalarını ve katkılarını araştıran ve değerlendiren yazarların çoğu, düzyazı şiiri *Şi'r*'in kültürel değişim arzusunun merkezi olarak tanımlar, ancak *Şi'r Grubu*'nun eserlerini araştıran Arap eleştirmenler, *Şi'r Grubu*'nun eserlerini ele alma eğilimindedir. Sonuç olarak, dergi yalnızca bir buluşma yeri ve bireysel denemeler yapmak ve kişisel kariyer peşinde koşmak için bir araç olarak görüldü (Haidar, 2008: XVII).

Düzyazı şiiri hem bir metin hem de kültürel bir uygulama olarak okumak için modeller ve yaklaşımlar ararken Arap şairler, eleştirmenler ve okuyucular arasında türe artan ilgiye rağmen, bu türle ilgili Arapça teorik çalışmaların *Şi'r* yayınları durduktan sonra önemli ölçüde ilerlemediği düşünülebilir. Buna karşılık, Avrupa ve Amerika'da 1970'lerde başlayan son zamanlarda türe olan ilginin artması, Batılı eleştirmenler arasında ilgiyi yeniden canlandırdı. Bu da türün şiirsel çalışmalarını hem metin hem de uygulama olarak dönüştüren yeni yaklaşım ve yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu türle ilgili son araştırmalarda, Batılı eleştirmenler çok çeşitli tarihsel, dilbilimsel, edebi ve kültürel araştırmalar okullarından yararlanır. Bazı eleştirmenler düzyazı şiire bir metin olarak yaklaşırken, diğerleri ona kültürel bir pratik olarak yaklaştı. Üçüncü bir grup, her iki yaklaşımı birleştiren yeni bütüncül stratejiler geliştirdi. Bu çalışmalar, türün şiirsel ve kültürel işlevlerini incelemek için yeni metinsel ve bağlamsal yaklaşımları sentezlediği için düzyazı şiirin kültürler arası bir metin ve uygulama olarak yerleşmesine katkıda bulunmuşlardır (Haidar, 2008: XVIII).

II. Dünya Savaşı'nı izleyen dönemde çağdaş Arap şiirindeki modernizmin bir gereği olarak addedilen serbest veznin gelişiminin meydana gelmesi ve bu türün benimsenmesine rağmen, bu moderniteye karakter katan ve yaygın bir şekilde kullanılan bir başka formun düzyazı şiiri olduğunu ifade etmek

gereklidir. Modern Arap şiirinde serbest şiire geçiş aşamasında görülen isyan, 1960'lı yıllardan beri farklı boyutlara evrilerek kendisini dışa vurma yolu olarak düzyazıyı seçmiş ve bu hareket, şiirsel ana eğilimleri yenileme girişimine dönüşmüştür. Yûsuf el-Hâl ve Adonis'in öncülüğünde ilerleyen Arapça düzyazı şiirinin dayanak noktası özellikle Bernard'ın belirtmiş olduğu kuralların üçüncüsü olan yapının bizzat kendisidir.

Ancak düzyazı şiirinin Cibrân ve er-Reyhânî gibi sağlam öncüleri olmuş olsa da modern Arap şiiri içerisinde hiçbir zaman müstakil bir edebî tür olarak görülmemiştir. Günümüz genç kuşak şairleri, düzyazı şiir hususunda güzel örnekler ortaya koyuyor gibi görünseler de bu türün en muazzam dönemi Beyrut'ta 1957 yılında faaliyet göstermeye başlayan *Şi'r Dergisi Topluluğu* nezdinde yaşanmıştır.

Adonis, kendi düzyazı şiirlerini ve bu türe dair makalelerini yazmaya başladığında serbest şiir alanında da öncü bir şair; kültürel ve edebî modernite hakkında yazılar kaleme alan önde gelen bir eleştirmen olarak zaten tanınmaktaydı. Bu formun ilk kullanılmaya başlandığı 1950'lerin sonu ile 1960'ların başında, kendisi de düzyazı şiirin yol gösterici bir önderi olarak görüldü. Fakat onun da bu formu kullanmaya başlaması, kendisinin *Şi'r Dergisi*'nde yayımladığı Saint-John Perse'ün şiirlerini çevirmesiyle meydana geldi. İlk çeviri, *Şi'r Dergisi*'nin 1957 Ekim'inde yayımlanan Perse'ün *Etroits sont les Vaisseaux* adlı şiiriydi. Akabinde 1960'da kendisinin yazdığı *Fî Kasîdeti'n-Nesr* (Düzyazı Şiire Dair) adlı makalesi, onun bu formdaki liderliğinin bir göstergesi oldu ve *Şi'r Dergisi*'nin ilk dört yılında üç tane düzyazı şiiri kaleme aldı. Bunlar *Vahdetu'l-Yes* (Ümitsizliğin Birliği – *Şi'r*, s.7-8), *Arvâd, Yâ Emîrate'l- Vehm* (Arvad, Ey Evhamlar Kraliçesi – *Şi'r*, s.10) ve *Mersiyyetu'l-Karnî'l-Evvel* (Birinci Yüzyılın Ağıtı – *Şi'r*, s.14) adını taşımaktaydı (Ceylan, 2017: 140-142).

1950'lerde nesri araç olarak kullanan şiir, eş-şi'ru'l-mensûr şairlerinin çizdiği sınırı aşmaya başladı. Bu hareket, yeni ifade biçimleri geliştiren yeni bir şiir modelinin ortaya çıkışına işaret etti. Bu süreçteki ana dönüm noktaları Muhammed el-Mâğût, Tefvik Sayığ ve Cebrâ İbrahim Cebrâ gibi birkaç şairin denemeleriyle yapılmıştır. el-Mağût ve Cebrâ şiirlerini 1950'lerin başında farklı dergilerde yayımladılar ve Sâyîğ'in *Selâsüne Kasîde* adlı şiir koleksiyonu 1954 yılında yayımlandı. Şiir lirik dil, melodik ritim ve romantik imgelerle damgasını vuran Cibrân'ın izlediği baskın mensur şiir geleneğinden uzaklaşmaya başladığından, bu geçiş döneminde yeni bir şiir ve poetika kavramı galip geldi. Arap eleştirmenler, mensur şiir ve şiirsel nesir çalışmalarında, bu dönemde nesir ortamındaki bu şiirsel denemeleri iki aşama arasında bir bağlantı olarak görürler. Bu ara dönem, Ocak 1958'de el-Mağût'un *Huzn Dav'î'l-Kamer* adlı düzyazı şiirinin *Şi'r Dergisi*'nde yayımlanmasıyla sona erdi (Haidar, 2008: 30-31).

### 3. Şi'r Dergisi'nin Önde Gelen İsimleri

#### 3.1. Adonis

Suriyeli şair ve eleştirmen Ali Ahmed Sa'îd (Adonis), XX. yüzyılın en etkili Arap şairlerinden birisidir. Şiiri, daha önce kurulmuş olandan radikal bir kopuşu temsil etmektedir. Adonis'in şiiri, yenilik ve devrimle ilişkilendirilir ve dili, mistisizm ve hermetizm ile karakterize edilir. Beyrut'ta yaşarken etkili edebiyat dergisi *Şi'r*'i Lübnanlı şair Yûsuf el-Hâl (1917-1987) ile birlikte kurdu ve birkaç yıl sonra kendi dergisi *Mevâkfi* yayımladı. Her iki dergi de kültürel modernite, Arap mirası ve geleneğinin radikal eleştirisi için önde gelen bir edebi platform olarak hizmet etti. Adonis'in edebi ve teorik çalışmaları, Arap entelektüel çevresinde bir dizi tartışma konusu olmuştur (Arabi, 2005: Önsöz).

Adonis, Arap modernizminin önde gelen temsilcilerinden birisidir. Hareketin öncüleri ve başlıca teorisyenleri arasındadır. Ne zaman gelenek ve modernizm sorusu ortaya atılsa ondan alıntı yapılır. Onu ikiliğin her iki tarafının da savunucusu olarak görmek çok kolaydır. O hem avangard hem de muhafazakâr hem denemeye açık hem de revizyonisttir. Kasîdetu'n-nesri, ilk ortaya atan ve ilk eleştiren şairlerden birisidir (Fakhreddine, 2021: 68).

Arap şiirindeki modernist hareketin akademisyenleri ve eleştirmenleri, Adonis'i gelenekselden daha çok modern ve birçok yönden "Batılı" bir şiir vizyonuna doğru ilerlemenin temsilcisi olarak görürler. Ancak Adonis, kültürel oluşumundan ve onu bir şair olarak şekillendiren etkilerden bahsederken, klasik Arap şiiri ve Kur'an üzerinden olmak üzere yetiştirilme tarzına geri döner. Batılı edebiyat eserlerine, özellikle Fransız ve Batılı edebiyat teorilerine maruz kaldığından bahsetse de bunlar çoğu zaman kafa karışıklığı örnekleriydi. Batılı edebi eserleri ve Batı'nın düşüncesiyle meşgul olması, her zaman Arap edebi ve dilbilimsel geleneğine dayalı olmasının yanında veya karşısında çalışıyordu (Fakhreddine, 2021: 68).

Adonis, Şam Üniversitesi'nde tercüme eserler ve yabancı dillerle etkileşimi nedeniyle Arap edebiyat geleneğine uzaktan bakmaya başladı. "*Gelenek (turâs) [üniversitede] öğretim yöntemleri ve vizyonları aracılığıyla yalnızca hayata değil, tüm insanlığa ve ilerlemeye karşıt görünüyordu*" demektedir (Fakhreddine, 2021: 68-69). Bu nedenle, yorucu ve sinir bozucu, ancak yine de etkili olarak tanımladığı bir deneyim olan Fransızca okumak için mücadele etti. Onunla onu şekillendiren edebi gelenek arasında bir boşluk, daha doğrusu bir mesafe oluşuyordu. Ancak aklında "*Dayan, diren ve kendinden başka bir şeye düşmekten sakın.*" diyen bir ses sürekli vardı (Fakhreddine, 2021: 68-69). Gelişen bir edebi zevk ile sağlam temellere dayanan bir zevk arasındaki bu heyecan, Adonis'i cüretkâr bir müdahaleye ve sarsılmaz görünen modellerin, düşünme ve yazma yollarının sarsılmasına götüren şeydir (Fakhreddine, 2021: 68-69).

Adonis, *Fî Kasîdeti'n-Nesr* adlı makalesinde, Arap düzyazı şiirinin ortaya çıkışının kaçınılmaz olduğunu hararetle tartışır. Türün öncülerin elinde ortaya çıkışını, yeni formun yolunu açan çeşitli faktörlerin ve öncülerin yarattığı tarihsel bir kaçınılmazlık olarak tanımlar. Türün geçmişini geriye dönük olarak araştıran Adonis, bu faktörleri ve öncülleri şu şekilde saptar:

- Arap şiiri ve Arap dilindeki geleneksel kısıtlamalara karşı tepki
- Vezinli şiirin zayıflığı
- Modern özlemin büyümesi
- Mısır ve Mezopotamya'daki eski edebi miras
- Çeviride Batı şiirinin popüleritesi ve şiirsel nesir

Bu faktörler arasında Adonis, *şiirsel nesre* özel bir vurgu yapar ve onu Arap düzyazı şiirinin en yakın öncüsü olarak vurgular. Adonis'in makalesinden kısa bir süre sonra, Unsî el-Hâcc, *Len* (1960) adlı kitabının önsözünde aynı fikirleri detaylandırır. Bu iki öncünün makalesi, *Şi'r Grubu'nun* erken dönemdeki bakış açılarını temsil eden ana referanslar olarak kabul edilir. el-Hâcc; el-Mâğût, Adonis ve kendisinin *Şi'r*'de ilk nesir şiirlerini yayımladıkları 1958 yılını Arap düzyazı şiirinin resmî doğum tarihi olarak kabul eder. *Şi'r* tarafından yayımlanan koleksiyonunun önsözünde yer alan ünlü uzun mukaddimesinde el-Hâcc, grubunun öncülüğünü yaptığı yeni türü özveriyle savunmaya çalışır. Savunmasında düzyazı şiir pratiğinin özenli ve üretken denemeler gerektiren bir süreç olduğunu vurgular. Düzyazı şiirini de sürekli gözden geçirme, yeniden yazma ve birleştirmenin bir sonucu olarak

tanımlar. Ayrıca el-Hâcc, gerçek nesir şairini yıpranmış hazır araçları reddeden, araştırarak ve yaratarak işini yürüten kişi olarak tanımlar (Haidar, 2008: 18-19).

Adonis ilk kez 1957 yılında *el-Edib* Dergisi'nin ofisini ziyaret ederken Saint-John Perse'ün *Amers*'ine rastlayınca âdeta düzyazı şiirin çıraklığına başlamış oldu. Perse'ün şiirinin onun üzerinde yarattığı derin ve ani etkiyi hatırlar. "*Metin beni hemen büyüledi. İçimden gelen bir şeyi okuyormuşum gibi bir izlenime kapıldım.*" (Fakreddine, 2021: 69-70). Kısa bir süre sonra, Şi'r'in 1957 sonbaharında *Amers*'in 9. bölümü olan *Étroits sont les vaisseaux* evirisini yayımlayacaktı.

Bu eviri, Adonis'in ilk düzyazı şiir denemesidir ve Saint-John Perse, Adonis'in sonraki düzyazı şiir külliyyatında görünür olmaya devam edecekti. Adonisci düzyazı şiiri, Perse'ün ton ve sesteki değişimlerle noktalanmış uzun dolambaçlı metninin estetiğini ödünç alır. Muhammed Mazlûm'un ifadesiyle, Adonis'in kendisinin ve çağdaşlarının manifestolarında kuramsallaştırdıkları koşulların yanı sıra Suzanne Bernard'ın tüm şartlarından sapan bir düzyazı şiir üreten, yoldan çıkmış bir formdur. Adonis ve onun adımlarını takip edenlerin yazmaya devam ettikleri düzyazı şiir, Perse'ün büyük belirsiz yapısı tarafından derinden izlenmiştir.

Adonis, Perse'ü tercüme ederek Arap şiirine yeni bir şey, yeni ve otoriter bir şey aşılamağ için bir kanal buldu. evrilen Fransızca metin bu nedenle Arapça olarak kendisini keşfetme alanıydı. Çeviri, Fransızca metinle değil, onun etkisi ve onu hedef dile getirmenin sonuçlarıyla ilgilenmekteydi. Bu nedenle, çevirideki hatalar kendisine gösterildiğinde, çoğu zaman olduğu gibi evirmen Adonis, çeviriye yaptığı yatırımın "ıkış dilinin yasalarından çok varış dilinin dehası" olduğuna ısrar eder (Fakreddine, 2021: 69-70).

Suriyeli şair Adonis, Ekim 1956'da yirmi altı yaşındayken Beyrut'a geldi. "O zamanlar," diye yazıyor, "bir harabeden biraz daha fazlası olduğum duygusu aklımdan çıkmıyordu: Kırılmıştım, hayal kırıklığına uğramıştım ve neredeyse umutsuzluğa kapılmıştım." Bununla birlikte, genç Adonis burjuva geleneklerinden veya duygusal bir başarısızlıktan kaçmıyordu, ancak yaşadığı siyasi bir travmaydı. Şam'da üniversite öğrencisi olarak katıldığı Suriye Sosyal Milliyetçi Partisi adına militanlığı nedeniyle bir önceki yılı cezaevinde geçirmişti. 1950'lerin ortalarında Suriye, çoğu çeşitli milliyetçi grupların üstünlük için yarıştığı silahlı kuvvetlerden kaynaklanan bir dizi darbeyle çalkalandı. Adonis'in talihsizliği, "milliyetçi çorak arazi" dediği şey onda bir korku duygusu uyandırmıştı. Lübnan'a kaçış, bu siyasi entrikalardan ve onların acı verici sonuçlarından bir kaçıştı. Adonis'in Beyrut'taki ilk yıllarına ait hatırası Hâ Ente Eyyuha'l-Vakt (İşte Oradasın Ey Zaman, 1993), geriye dönüp bakıldığında modernistlerin şehirle ve kentin tarihiyle olan ilişkisini karakterize etme biçimi açısından özellikle değerlidir. Adonis, Lübnan'a göçünü bir yeniden doğuş yolculuğu, ölü kültür anıtlarına bağlı ve şiddetli güç mücadeleleriyle parçalanmış bir şehir olan Şam'ın kapalı dünyasından, entelektüel maceraperestliği ve hoşgörölü Beyrut'un yeni dünyasına bir çıkış olarak yazıyor. Doğudan batıya, eskiden yeniye uzanan bu güzergâh, Adonis'in şair ve eleştirmen olarak uzun kariyeri boyunca birçok kez izini sürdüğu bir güzergâhtır:

*"Beyrut. Ayaklarım toprağına değip sokaklarında dolaşmaya başlar başlamaz farklı bir şehirde olduğumu hissettim. Şam'daki gibi bir sonlar şehri değil, bir başlangıçlar şehri; bir kesinlik şehri değil, bir arayış şehri. Şehrin tamamlanmış bir yapı olmadığını, sadece olduğu gibi girilip olduğu gibi yaşanabileceğini, daha çok açık ve bitmemiş bir proje olduğunu hissettim... Beyrut ile Şam arasındaki fark sokaklarda, insanların davranışlarında, birbirleriyle ilişkilerinde, kültürel faaliyetlerde -gazeteler, dergiler, kulüpler- kafelerde ve günlük hayatın hareketliliğinde kendini gösteriyordu. Şam'la olan bu farklılık iki şeyi akla getiriyordu: Birincisi, her türden modern aletlere ve fikirlere açıklık ve ikincisi, genel olarak geçmiş değerlere ve mirasa karşı bir tür tarafsızlık... Beyrut, içeriden bakıldığında, kendisini büyüten ya da doğuran tarihten kaçan, kendisi için yazılan*

*değil, kendisi için yazacağı başka bir tarihe doğru yola çıkan bir dünyaydı...*" (Creswell, 2019: 21-22).

Bu idil neden bitmek zorundaydı? Adonis anılarında, Lübnan'ın 1975 yılında başlayan iç savaşa kaymasının, mezhepsel kimlikler de dâhil olmak üzere kimliklerin tehlikeli bir şekilde araçsallaştırılmasından kaynaklandığını öne sürmektedir. Her grup, çeşitliliği ve farklılıklarıyla Beyrut miti içinde değil, diğer grupların mitleri kadar o mite karşı da özel bir mit üretti. "Adonis, bu kimlik seferberliğini politik olanın hegemonyası olarak nitelendiriyor:

*"Politik olanın hegemonyası sadece farklılık fikrini değil, aynı zamanda farklılığın kendisini de yok etti; sadece diyalog olarak kültür fikrini değil, aynı zamanda yaratıcılık olarak da yok etti. Başka bir deyişle, bir yandan, içinde her türden fikrin öne sürülebileceği bir çerçeve olan kültürel diyalogun rasyonalitesini öldürdü ve öte yandan, Lübnan kimliğinin özelliği gibi görünen tüm kültürel unsurları deforme etti: din, dil ve şiir."* (Creswell, 2019: 22-23).

Kültür ve siyaset arasında kesin bir ayırım olduğu varsayımı, göreceğimiz gibi, Arap modernizminin tanımlayıcı bir özelliğidir. Adonis'in biyografisinde birçok yerde anlattığı başka bir açıklayıcı bölümde, 1940'larda Suriye'de öğrenciyken, sınıf arkadaşları arasında Fransız karşıtı duyguların güçlü olduğu ve yerli duyguların hâkim olduğu zamanı hatırlıyor:

*"Örneğin, bazı gösteriler sırasında öğrencilerin avluda bir yığın yabancı kitabı ateşe verdiklerini hatırlıyorum. Şimdi beni hayrete düşüren şey, gösterilere katılmama ve hatta Tartus'taki öğrenci hareketlerinin liderlerinden biri olmama rağmen (Mission laïque française okulunda ve Lazkiye hazırlık okulunda 1944 ile 1949 yılları da dâhil.) kişisel olarak tek bir kitabın bile yakılmasına katılmamış olmamdır. Birinin yabancıya karşı politik duruşu ile ona karşı edebi pozisyonu arasında bilinçsizce bir ayırım mı yaptım?"* (Creswell, 2019: 23-24).

Adonis'in kırklı ve ellili yıllara ait ilk dizeleri, Suriye ulusunun yeniden doğuşu için bir alegori işlevi gören anka kuşu miti tarafından yönetilir. Okul günlerinden kalma bu anekdotun arkasında aynı efsane gizlenir. Ancak burada yenilmiş bir emperyalizmin kalıntılarından yükselen eski bir ulus değil, bunun yerine milliyetçilik ateşinden ve tutkularından kurtarılan edebiyattır. Modernistler görevlerini genellikle tam da bu terimlerle kavradılar. (Creswell, 2019: 24).

Dönemin birçok Arap şairiyle birlikte, Beyrutlu modernistler, zaman zaman dolaylı da olsa, buldukları dönemin kültürel güç ile siyasi güç arasındaki ilişkiler; milliyetçilik, laiklik ve Marksizm arasındaki rekabet, edebî otoritenin aktarımı gibi önemli tartışmalarına yöneldiler. Bu ruhla, Arap modernist düşünce ve deneyiminin çeşitli kollarını bir araya getiren önemli bir erken dönem metni olan Adonis'in bir lirik şiirine yer verilecektir. İma, tema ve retorik kalıplarını inceleyerek, *Nûh el-Cedîd* (Yeni Nuh) ilk olarak *Şi'r Dergisi'nin* 1958 yılı ilkbahar sayısında açılış şiiri olarak yayımlandı (Creswell, 2019: 10-11):

*Gemiyle yol aldık, küreklerimiz*

*Allah'ın bir vaadiydi ve yağmurun*

*ve çamurun altında hayattaydık ve ölüyordu insanlar.*

*dalgalarla yol aldık ve feza*

*ömürlerimizi bağladığımız*

*bir ipti ölülerden ve gökle aramızda*

bir pencere vardı dua için:

“ey Rabb bütün insanların ve kâinatın

İçinden niçin yalnız bizi kurtardın?

ve nereye atacaksın bizi, öteki toprağına mı,

yoksa ilk yurdumuza

ölümün yaprakları ve hayatın rüzgârına mı?

ey Rabb içimizde, damarlarımızda

güneşten bir korku var; kestik umudu ışıktan

hayatı baştan kuracağımız

gelecek yarından kestik umudu.

Âh keşke yaratılanlara, dünyaya ve nesillerine

tohum olmasaydık

keşke hâlâ çamur

ya da kor olsaydık ya da hâlâ iki arada kalsaydık

görmemek için âlemi ve görmemek için

cehennemini ve Rabbi'ni iki kez”.

zaman başa döner

ve hayatın yüzünü kaplarsa sular

ve yer sarsılır ve hafiflerse Tanrı

ey Nûh kurtar canlıları bizim için...<sup>6</sup>.

İlk olarak 1958 yılında yayımlanan *Nûh el-Cedîd*, Şi'r Dergisi'nin bahar sayısının açılış şiiriydi. Şiir, Nuh'un Kur'an ve Eski Ahit hikâyesini heterodoks ve mistik bir yorumla anlatır. Bu şiirde, yaygın olarak Adonis, geçmişin değil yarının kurtuluş vaat ettiği varoluşçu bir ruh halini çağrıştıran radikal ve kasıtlı olarak yeni bir mesaj iletir. Adonis'in dilbilimsel sembolizmi, şiirsel kişilik ile Peygamber arasındaki karşılıklı bağlantı üzerine bir meditasyon olan Sufist ve mistik imaları çağrıştırır. Orijinal hikâyede Tanrı, Nuh'u ve halkını selden kurtarmış olsa da Adonis'in *Yeni Nuh*'u, Tanrı'nın yaşayanları kurtarmaya yönelik emirlerini görmezden gelir; bunun yerine çamurla ve doğayla yıkıcı bir mücadeleye girerek farklı bir kurtuluşa yelken açar. Şiir, “Tanrı öldü” şeklindeki Nietzscheci bir duyguyu ilan ederek,

<sup>6</sup> Adonis, *Şamlı Mihyâr'ın Şarkıları (1960-1961)*, Çev. İsmail Özdemir, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2009, 176-177.

Tanrı'nın ilahi sözünün reddini oluşturur. Adonis, tufanın görüntüsü aracılığıyla evrenin yeni bir görüntüsünü yaratır ve dünyayı, içinde Tanrı'nın bulunmadığı başka bir cennet haline getirir (Arabi, 2015: 2).

Adonis, hikâyeyi yeniden yazarak, ölmekte olan dünyanın yükünü yeni bir dünyaya taşır, bir süreklilik vizyonu ve bir yenilenme yolculuğu yaratır. Adonis, bir devrimci olan ve yeni mistik vizyonlar arayan ve İslami teolojinin ötesinde metafizik kehanetler için can atan şairin vizyonlarını ve duygularını somutlaştıran Peygamberlik üzerine bir kişilik yaratır.

Şiir, Arap şiirinde benzeri görülmemiş yeni bir tür şiirsel söyleyiş sunar. *Yeni Nuh*'un dili donuk ve mat olmakla birlikte edebi imalarla ve yapısal karmaşıklıkla doludur. Şiir; geleneksel ölçüleri yıkan, yeni ritmik ve biçimler yaratan bir ritim düzensizliği ile yazılmıştır. Söz konusu bu şiir, aslında Adonis'in birçok Arap edebiyat eleştirmenine göre Arap edebiyatında şiirsel modernizmin başlangıcını belirleyen şiirsel ve dilbilimsel değişim ve yenilenme programını tanıtır (Arabi, 2015: 3).

Şi'r şairleri şiir teorileri aracılığıyla dönemin gelenekçi ya da milliyetçi şiirine yanıt olarak ana teması evrendeki insan olan yeni bir şiir türünü savundular. Adonis, *Şi'r*'in açılış makalesinde derginin felsefesini şöyle açıklar: "*Ulaşmaya çalıştığımız şey topluma ve ümmete, tüm bu ideolojik kültür biçimlerine karşı benliğin keşfidir.*" Adonis, "*bugün herkes Arap şiirinde doğru ve gerçek olan her şeyin Şi'r'den geldiğini kabul ediyor*" diyerek derginin önemine inanmaktadır (Arabi, 2015: 3-4).

Adonis, düzyazı şiirin tarihsel gelişimini incelerken şunları söylemiştir:

"Bu yüzyılın başından Şi'r (Şiir) Dergisi'nin yayımlanmasına kadar şiirde 'modern' olan, modernizmin şimdiye kadar bilinmeyen boyutlarının keşfedilmesiyle sonuçlanan ve şiirin tanımının yeniden incelenmesine yol açan bir olgunlaşma ve perspektif genişlemesiydi. Bu sorunun kuramsal olarak ele alınması Şi'r'in başarılarının zirvesini temsil ederken, şairlerin konularına yaklaşma biçimleri ve şiirin anlaşılması ve değerlendirilmesi için yeni standartlar belirleyen bir şiir külliyatının yayımlanmasını da beraberinde getirmiştir. Bugün şiirde savunulan şey, Şi'r'in açtığı yolun devamından ibarettir." (Haidar, 2008: 31-32).

Şi'r döneminde *Dâr Mecelle Şi'r* tarafından birkaç düzyazı şiir koleksiyonu yayımlandı. Yayın listesi, el-Mağû't'un *Huzn fî Dav'i-l-Kamer*'in ve el-Hâcc'ın *Len* gibi Arap düzyazı şiiri tarihindeki en ünlü koleksiyonlardan bazılarını içerir (Haidar, 2008: 58).

### 3.2. Unsî el-Hâcc

Unsî el-Hâcc (1937-2014) Lübnanlı şair, gazeteci, edebiyat eleştirmeni ve çevirmen olup Arapça mensur şiirin (kasîdetu'n-nesr) öncüsü olarak kabul edilmektedir. Modernist *Şi'r* Dergisi'nin temel taşlarından biriydi. Beyrut'ta 27 Temmuz 1937 tarihinde doğdu ve Karmelit ve Fransisken okullarına, Lycée Français ve Medresetu'l-Hikme'ye devam etti. Annesi o yedi yaşındayken öldü. Babası Lûis el-Hâcc (Cazzîn bölgesindeki Kaytûlî köyünden), *en-Nehâr* gazetesinin genel yayın yönetmeni ve daha sonra *el-Mecelle* olarak değiştirilen *Savtu'l-Ecyâl* Dergisi'nin genel yayın yönetmeniydi. Unsî el-Hâcc, 1954-1957 yılları arasında erken bir yaşta, *el-Vurûd*, *el-Edîb*, *el-Hikme* ve *el-Mecelle* gibi yerel edebiyat dergilerinde denemeler (Lübnanlı ünlü şarkıcı Feyrûz üzerine olan da dâhil), biyografiler (Chopin, Beethoven, Goethe, Saint-Exupéry, Tolstoy, Renoir ve Pascal) uyarlamalar, kısa öyküler ve şiirler yayımlamıştır.

1956'da pan-Arap *el-Hayât* gazetesinde kültür yazıları yazmaya başladı, ancak Arap kültürel mirası katılığına karşı bir broşür yayımlayınca istifa etmek zorunda kaldı. Daha sonra *en-Nehâr*'a katıldı ve yaklaşık yarım yüzyıl boyunca burada çalıştı. Günlük bir kültür sayfasına dönüştürdüğü kültür köşesinin



editörlüğünden başlayarak 1964'te *en-Nehâr*'ın haftalık kültür eki olan *el-Mulhak*'ı kurdu. 1984'ten 1987'ye kadar *en-Nehâr*'ın hem Arapça baskısını hem de uluslararası baskısını (Paris'te) yönetti ve 1992'den 2003'e kadar *en-Nehâr*'ın genel yayın yönetmenliğini yaptı.

1957'de Şi'r'in kurucusu olan el-Hâl, Unsî el-Hâcc'ı modernist dergisinde çalışmaya davet etti ve kısa sürede eleştirmen, çevirmen, şair, editör ve yazı işleri sekreteri olarak derginin temel taşlarından biri haline geldi. Yayıncı *Dâr Mecelle Şi'r* onun ilk iki sıra dışı derlemesi olan *Len* (Asla, 1960) ve *er-Ra'su'l-Maktû'* (Kesik Baş, 1963)'u yayımladı ve tanıttı. *Len*, özellikle Arap düzyazı şiirlerinin hem bir örneği hem de savunması olarak alınan giriş bölümüyle ilgili hararetli bir edebi tartışmaya neden oldu. Üçüncü koleksiyonu *Mâdi'l-Eyyâmî'l-Âtiye* (Gelecek Günlerin Geçmişi, 1965) yenilikçi bir lirizm ortaya koyar ki bu aynı zamanda dördüncü koleksiyonu *Mâzâ Sana'te bi'z-Zeheb, Mâzâ fe'alte bi'l- Verde?* (Altınla ne yaptın, gülle ne yaptın? 1970). Bu, beşinci koleksiyonu olan *er-Rasûle bi-Şi'rihâ et-Tavîl Hattâ'l-Yenâbî'* (Uzun Şiiri ile Pınarlara Uzanan Elçi, 1975) ile doruk noktasına ulaştı. Lübnan iç savaşı nedeniyle uzun bir sessizlikten sonra, beş koleksiyonu 1994 yılında *Dâru'l-Cedîd* tarafından yeniden basıldı ve büyük bir etki yarattı. Aynı yıl, yazarın üzücü geçmişe bakışının ve mizanseninin eşsiz bir şiir sanatı oluşturduğu altıncı koleksiyonu *el-Velîme* (Ziyafet) yayımlandı.

1960'larda el-Hâcc; Roger Assaf, Berge Vaslian, Nidal el-Aşkar, Munir Ebû Debs ve diğerleri tarafından sahnelenen Shakespeare, Ionesco, Camus, Brecht, Arrabal ve Dürrenmatt'ın oyunlarının çevirileri ve uyarlamalarıyla Lübnan'daki tiyatro hareketinin gelişimine katkıda bulunmuştur. el-Hâcc'ın Feyrûz ve Rahbânî Kardeşler ile özel bir ilişkisi vardı ve Paul Guiragossian ve Mahmûd ez-Zibavi gibi birçok ressam onu ya da şiirlerini resmetti.

Geleneksel Arap edebiyatı anlayışından kopan şiiri, ona *İblîsu'l-Hadâse* (Modernitenin Şeytanı) ve *Rasûlu'l-Hubb* (Aşkın Peygamberi) sıfatlarını kazandıran bir duruşla reddi, isyanı, özgürlüğü ve aşkı kutlayan eşsiz bir hayal evrenini gözler önüne serer. Şiirleri; edebiyat, sosyal meseleler ve siyaset üzerine merakla beklenen köşe yazıları (1964-1987 yılları arasında yayımlanmış ve *Dâru'n-Nehâr* tarafından üç ciltte toplanmıştır, 1987-1988) olan *Kelîmât Kelîmât Kelîmât* (Kelimeler, Kelimeler, Kelimeler) ve felsefi meditasyonları ve aforizmaları olan *Havâtîm 1* (1991) ve *Havâtîm 2* (1997)'de de yansıyan kendine özgü bir estetik ortaya koymaktadır; *Havâtîm 3*, 2006'dan 2014'e kadar her cumartesi Lübnan gazetesi *el-Ahbâr*'da seri olarak yayımlanmıştır.

Beyrut'ta 18 Şubat 2014 tarihinde vefat ettiğinde, dünya Arap modernitesinin bir sembolünü ve Lübnan entelektüel hayatının bir sütununu, bir şair ve yazar kuşağı için özgün bir liberal düşünce ekolünü temsil eden birini kaybetti (Badini, 2016: 74-75).

Unsî el-Hâcc'ın 1960 yılında henüz yirmi üç yaşındayken yayımladığı ilk derlemesi olan *Len*'in girişindeki düzyazı şiir manifestosu, sonraki şiirlerinde bir düzyazı şiir denemesi olarak kabul edildi. Bununla birlikte, el-Hâcc'ın müdahalesi bizi tam olarak şunu düşünmeye davet eder: Teori olarak düzyazı şiir ile pratik olarak düzyazı şiir arasındaki uçurum. Akademisyenler, *Len*'e girişin Suzanne Bernard tarafından ileri sürülen fikirlerin bir geri dönüşümü olduğuna ve kitabın bazı kısımlarını kelimesi kelimesine yeniden ürettiğine dikkat çektiler. Bununla birlikte, tanıtımı kendi başına hâlâ önemlidir. Bu, şairin kendisi için önemli olan fikirleri kendi sözleriyle yeniden formüle etmesine tanık olmamızı sağlar. Bu, kendisinin bu hükümlerden ne ölçüde ayrıldığını ve kendi yazılarında onlardan uzaklaştığını daha da vurgular. Girişte, Adonis'in kendi düzyazı şiir manifestosu *Fî Kasîdeti'n-Nesr*'de sunduğuna benzer bir şekilde, yeni bir tür olarak düzyazı şiir için berrak ve tutarlı bir durum sunarak teorileştirme tarzını tamamen benimser (Fakhreddine, 2021: 22-23).

Ancak, Arap düzyazı şiirinin teorisyenleri olarak Adonis ve Unsî el-Hâcc arasında önemli bir ayrım vardır. Adonis, düzyazı şiir üzerine olan yazılarında ve fikirlerini geliştirirken, Arap şiirsel ve nesir geleneklerinin hâlâ devreye girebileceği yeni bir çerçeve olarak düzyazı şiirin söylemsel gücüne dikkat çekerek ‘yeni tür’ kavramını karmaşıklaştırmaya devam eder. Aksine el-Hâcc, düzyazı şiirin Arapça bir tür olarak ‘yeniliği’ konusunda inatla ısrar eder. Bir yanda modernist şair ve modern zamanlar ile diğer yanda, özellikle sınırlı estetik anlayışı olarak gördüğü klasik Arap şiir geleneği arasında açık bir ikilik kurarak, Arap geleneğinden kopuşu şiddetle korumaktadır. Muhtemelen bu nedenle el-Hâcc’ın teorik çalışmasının içeriği ve sonuçları sınırlıdır ve daha da önemlisi, onun şiirsel pratiği dar görüşlü; tekildir ve taklit edilmesi, genişletilmesi veya yenilenmesi zordur (Fakhreddine, 2021: 23).

“*Nesirde bir şiir (kaside) mümkün mü?*” el-Hâcc, *Len* adlı eserinin girişine bu soruyla başlar (el-Hâcc, 1994: 9). En başından beri, bizi düzyazı şiirin çelişkili doğası ve algılanan imkânsızlığıyla yüzleşmeye davet eder. İki terimin “şiir” ve “düzyazı” ilişkisindeki ikilemi çizmeye devam eder. O, beyin fırtınası yapar gibi nesir ve şiir üzerine ardı ardına açıklamalar ortaya koyar, yazarken bu konudaki fikirlerini ve bu iç içe geçmiş terimleri sıralar. Burada girişte bile henüz yapım aşamasında olan cümlelerle mücadele ettiğine tanık oluruz (el-Hâcc, 1994: 9-24; Fakhreddine, 2021: 23-24).

el-Hâcc, nesri zıddı ile yan yana getirir. Ancak burada o zıddı bazen “şiir” bazen de “kaside” olarak adlandırmakta tereddüt eder. İlk paragrafın sonunda kararını verir. Burada söz konusu olan şiir değildir. Söz konusu şiir olsaydı, düzyazı şiir hayal etmek kadar zor olmazdı. Çünkü şiir bir niteliktir, bir beğeni yargısıdır, bir tavidir, bir etkidir. Ancak şiir meydan okumadır. Şiir bir yapıdır, kenarları olan bir şeydir. Kendisinin ve tuttuğu dünya içinde dünyanın farkında olarak başlar, biter ve bir arka plana karşı sert bir şekilde durur. Burada, şiir ve kaside arasındaki bu ayrım, belki de el-Hâcc’ın Arapça düzyazı şiir teorisine katkısı, şiir ve kaside arasındaki ayrımın aşağıda olduğu gibi bir formülasyonu yatar (el-Hâcc, 1994: 10-11; Fakhreddine, 2021: 24).

*“Kaside, şiirin kendisinden daha zordur. Kaside şiir değil, kaside şairdir. Kaside şiir değil o, şairin şiiriyle yarattığı çabanın dünyasıdır. Herhangi bir divan muazzam bir şiir içerebilir. Ancak bu divân iki kaside olmaz, divan tek bir kasidedir. Kaside, kendisi ile yetinen, yetkin ve bağımsız bir dünyadır. Araplar, nesrin kelamdaki nazmın zıddı olduğunu söylerler. Avrupalılar ise; nesr, nazm haricinde söylenen ve yazılan her şeydir demektedir. Kaside beyitlerden oluşur, hatta Araplar bunun için birkaç şart koşar. Kasidenin 7-10 beytin üzerinde olması gereklidir derler. Ancak Fransızlar nezdinde kaside klasik bağlamda çok sayıda beyitlerden oluşmalıdır. Kısacası nesir, şiirin zıddıdır. Klasikçilere göre şiir sadece kaside değil aynı zamanda nazımdır. Kısaca, nesri bir varlıktır. Kaside ise şiirsel bir varlıktır. Kasidenin nesir olmasını araştırmak saçma bir durumdur.”* (el-Hâcc, 1994: 10-11).

Kasîdetu’n-nesr, doğal yeri olan Fransız edebiyatında bir tür olarak yerini almıştır. O, bir asırdır devam eden şiirsel isyanın en bariz yansımasıdır. Bizim edebiyatımızdaki en basit tanımla bir karışımdır. Onun hakkındaki en ağır ifade ise geçici bir bulut olduğudur (el-Hâcc, 1994: 11).

el-Hâcc, “*Nesirden bir kaside çıkarabilir miyiz?*” sorusunu bir kez daha ortaya atar (el-Hâcc, 1994: 15). Evet, şiir ile nesir arasındaki asıl fark nazm değildir. Yaşayan bütün miraslar nesirde büyük bir şiir sunmuştur ve sunmaya devam etmektedir. Şiir, kafiye ve vezinle tanımlanamayacağına göre nesirden şiir çıkmasına engel olacak bir şey olmadığı gibi düzyazı şiirden de kasîdetu’n-nesr çıkmasına bir engel yoktur. Ancak mensur şiir ve şiirsel nesir kasîdetu’n-nesr değildir. Ancak o ikisi, özellikle de ritimli şiirsel nesir, lirik kasîdetu’n-nesrin önemli bir unsurudur. Bu türde ritimli nesrin bulunması kaçınılmazdır (el-Hâcc, 1994: 15). Bu son cümlede el-Hâcc, mensur şiirin kasîdetu’n-nesr olmadığını ileri sürerken aslında bu kavramların çok yeni olduğunu, bu şiirleri nazmeden şairlerin bile terimleri

isimlendirmede zorluk yaşadıkları görülebilir. Günümüzde mensur şiir ile kasîdetu'n-nesr arasında bir fark olmadığı gibi kasîdetu'n-nesr, Adonis sayesinde bu türün adı haline gelmiştir.

Edgar Allen Poo, kasidenin uzun olmasını reddeder. Herhangi bir kaside zorunlu olarak uzun olmalıdır der. Aksi halde organik bağını yitirir. Bu durum ise daha çok nesirde uygun olur. Kasîdetu'n-nesr, vezinli kasideden daha fazla bağlılığa ihtiyaç duyar (el-Hâcc, 1994: 16).

*Len*'in girişinde düzyazı şiir, henüz pratikte test edilmesi gereken bir soyutlamadır. el-Hâcc, bunun tehlikelerinin tamamen farkında görünür ve ihtiyatlı bir şekilde ilerler. 1960 yılında, düzyazı şiir hakkındaki bilgimizin "henüz iki yaşında" olmadığını belirtir. "*Hatalı olduğunu veya hayatta kalamayacağını kesin olarak söylemek için yeterince görmedik.*" der. Böylece el-Hâcc, Arapçada hâlâ biçimlenmekte olan bir şey üzerinde spekülasyon yaptığının farkındadır; onun deyimiyle yeni bir dünya için yeni bir şiirdir (Fakhreddine, 2021: 25).

el-Hâcc, düzyazı şiirlerin tamamen farklı bir zevk gerektirdiği konusunda okuyucuyu önsözünde uyarır.

*"Bir düzyazı şiire, şimdiye kadar Arap şiiri okuyucusu tarafından kullanılan aynı okuma araçlarıyla yaklaşmak, yalnızca hüsrana yol açacaktır. Dolayısıyla düzyazı şiir, şiir yazmak ve okumak için yeni bir çerçevedir. Her şeyden önce, Arap şiiri okuyucusu kendisini bir darbeye hazırlamalıdır. Düzyazı şiirin etkisi kademeli değildir. Düzyazı şiirin bütünlüğü içinde etkisi vardır. Okuyucunun başına bir dert olarak gelen yayılan bir bloktur. Dolayısıyla etkisi, biçiminin bir ürünü olduğu kadar içeriğinin de bir sonucudur."* (Fakhreddine, 2021: 26).

el-Hâcc, düzyazı şiirin eşdeğeri olmayan, kapalı, zamanın dışında ve amaçsız bir dünya olduğunda ısrar eder. Kaotik yıkım ve dinamik yaratım konusundaki ısrarına rağmen el-Hâcc, düzyazı şiir için parametrelerin izini sürmeye devam eder. Düzyazı şiiri için bir dizi yönerge veya gereksinim çıkarmak için şair Saint-John Perse, Henri Michaux, Antonin Artaud ve Suzanne Bernard'ın Baudelaire üzerine çalışmasının yanı sıra Edgar Allen Poe'nun genel olarak şiir kavramına bakışından örnekler verir. el-Hâcc'dan sonra Arap nesir şiirini kuramsallaştıran herkesin yazılarında bu yönergelerdeki varyasyonlar görünmeye devam edecektir (Fakhreddine, 2021: 26).

"*Nesrin edatlarını kullanmaksızın nesrin üzerine bir kasideyi bina etmek makul müdür?*" (el-Hâcc, 1994: 16, 18). Cevap olarak kasîdetu'n-nesr nesrin edatlarına, anlatıma, konu dışına çıkmaya ve betimlemeye başvurur. Ayrıca, kasîdetu'n-nesrin kasîdetu'n-nesr olabilmesi için üç şarta ihtiyaç duyar. İcaz, heyecan yaratma ve serbestlik. Kaside de gördüğümüz gibi uzun olamaz. Zaid şeyler ise Edgar Allen Poo'nun dediği gibi çelişiklerden başka bir şey değildir (el-Hâcc, 1994: 16, 18).

Bazıları, el-Hâcc'ın kendi yazılarında bu üç şartın uygulanması söz konusu olduğunda kendisiyle çeliştiğine işaret etmişlerdir. Yoğunluk ve gereksizlik tartışmalı ve soyuttur, ancak kısalık şartını göz ardı ettiğine dair kanıt bulmak kolaydır. *Len*'in kendisinde, şiirlerin çoğu oldukça kısa olma eğiliminde olsa da son şiir yirmi altı sayfadan uzundur. Yine de el-Hâcc, girişindeki çelişki suçlamasına karşı geri adım atıp üç şartı hakkında yorum yaptığında şunu belirterek kendini savunmaktadır. . . (Fakhreddine, 2021: 27).

*"Ne şairi engellemek amaçlı olumsuz kurallar ne de düzyazı olan bir şiir yazmak için içine her türlü saçmalığın dökülebileceği hazır kaplar. Hayır. Bunlar, daha derin ve daha temel olanın bir çerçevesi, genel özellikleridir: şairin yeteneği, içsel deneyimi ve dünyaya ve insanlığa karşı tutumudur."* (Fakhreddine, 2021: 27).

el-Hâcc der ki; kasîdetu'n-nesr, parlıtı unsurunu sağlayabilmesi ve köklü bir organik bütünlükten doğan külli tesirin neticesi olabilmesi için kısa olmalıdır. Eğer bu amaca doğru ilerlemeye çalışırsa bu bütünlük zaman dışılığını kaybedebilir. Kasîdetu'n-nesr karşılığı olmayan bir dünyadır (el-Hâcc, 1994: 18-19).

el-Hâcc'ın girişi teorik olarak türetilmişse ve Suzanne Bernard ve diğerlerinin Fransızca düzyazı şiir üzerine olan çalışmalarında karşılaştığı fikirlerin bir yankısını oluşturuyorsa, kapanış sözlerindeki duygu ve dürtü onu kurtarır ve belki de bazı başarısızlıklarını haklı çıkarır. Arap şiir geleneği konusundaki duruşunu açık bir şekilde bir engel ve ağırlık olarak belirleyen el-Hâcc, Arap düzyazı şiirin uygulanmasını tüm tehlikeleri ve sakıncalarıyla birlikte aşılması gereken bir aşama olarak duyurur. Arap şiirinin bedenini gizli ve derinleşmiş alışkanlıklarından arındıracak bir hastalık veya bir enfeksiyondur. Burası araf. Onu ararken şiiri mahvedeceğiz, diye duyurdu. Şimdi yazılacak olan muhtemelen kusurludur, ancak henüz yazılmamış olan şey nihayetinde önemli olacaktır (Fakhreddine, 2021: 27-28).

Unsî el-Hâcc, düzyazı şiir hakkında şu cümleleri sarf etmektedir:

*“Kasîdetu'n-nesr, şiirin ve şairin özgürleşmesi için bir asır önce başlayan çabanın tamamlayıcısı niteliğinde modern zamanlar olarak isimlendirilen şeyin, uyum ve sükûnet zamanından ayrıldığı yerdür. Hür şair, Peygamber'dir, kâhindir ve Tanrı'dır. Hür şair mutlaktır. Özgür şairin dili, senin onun peşinden koşman gereken bir şeydir. Her an ölmesi ve hayatta kalabilmesi için dilin şairin peşinden gitmesi gereklidir. Şairin dili değişkenlik gösterir, sabit değildir. Şair için hazır bir dil yoktur ve kasîdetu'n-nesr için ebedi bir kanun da yoktur. Bir merhaleyi kat etmek için yazıyoruz. Yazdıklarımız unutulur ve yakılır. Yazmadıklarımız, bilmediklerimiz ve henüz girişmediklerimiz şeyler ki o, endişedir. Söylemem gerekir ki kasîdetu'n-nesr, benim kişisel inancıma göre dayanaksızdır. Çok hastalıklı bir dönemden geçiyoruz. Sanat şimdi ya ölecek ya da ayak uyduracak. Nesir, şiir ve her şey noktasında çok sıkıntılı bir dönemden geçiyoruz. Kasîdetu'n-nesr, bu zamanın yaratılışı ve akıbetidir.”* (el-Hâcc, 1994: 22-24).

### 3.3. Yûsuf el-Hâl

Yûsuf el-Hâl, Hristiyan Ammar el-Husn mahallesinde bir Presbiteryen Yunan asıllı Ortodoks bakanının çocuğu olarak dünyaya geldi. Beyrut Amerikan Üniversitesi'nde felsefe ve edebiyat okudu. Muhafazakâr bir Hristiyan aile ve kültüründe yetişti, bu unsur onun yazılarında ve işlerinde Batı değişim rüzgârının kapılarını açarak Arap kültürü, dili ve şiirini modernize etme çağrısını savunma girişiminde damgasını vurdu. Yûsuf el-Hâl, *Şi'r* Dergisi'nin en eski Temmûzî şairi ve 1957 yılından 1970'e kadar *Şi'r* Dergisi'nin editörüyüdü. Libya'ya bir misyon için tercüman olarak atanmadan önce ve sonrasında Libya'nın bağımsızlığını resmîleştirme sürecinde BM Bülteni'nde editör olarak iş buldu. Bunun için 1948'de çalışmak üzere New York'a taşındı. el-Hâl'in ABD'de geçirdiği yedi yıl, bir yayıncı ve tercüman olarak çiraklık dönemi idi. 1952'de BM'den ayrıldıktan sonra el-Hâl, New York'ta serbest bir yazar olarak kaldı. el-Hâl, 1955'te Amerikan vatandaşı oldu ve özel bir haber servisi kurdu, ardından büyük ölçüde Maruni okuyucu kitlesine sahip küçük bir günlük gazete olan *el-Hudâ*'nın yazı işleri müdürü oldu. el-Hâl, BM Sekreterliği için yıllarca çalıştıktan sonra arkadaş, şair ve yazar ağını ve vizyonunu genişletti. Genel olarak Arap kültüründe ve özel olarak şiirde modernliği ve değişimi teşvik etmek için yola çıktı. Lübnan'a döndü ve 1957'de Mısır'daki muadili *Apollo*'nun varisi olarak modernitenin, serbest şiirin, düzyazı şiirin ve yeni ifade dilinin sözcüsü olmak için *Şi'r* Dergisi'ni çıkardı. el-Hâl ve girişimi, değişim ruhuna uyum sağlamaya ve gelecek vadeden genç şairlerin geleneklerin prangalarından uzaklaşmak için zamana uygun bir şiirsel dil benimseme arzusuna hitap etmeye odaklandı (Jawad, 2014: 137-138; Creswell 2019: 78).

Yûsuf el-Hâl, şiir üzerine belirli görüşleri olan Lübnanlı bir şair ve yazardır. Bir süre Amerika'da yaşamış, İngiliz ve Amerikan edebiyatlarıyla içli dışlı olmuş ve bir bütün olarak Batı kültürüne derin bir

bağlılık duymuştur. Bazıları kısa süre sonra sanatsal şöhrete ulaşacak olan bir grup şair ve eleştirmenin yardımıyla derginin faaliyetlerini yönetti, bu dergiye bir yayıncılık şirketi ekledi ve her perşembe akşamı *Hâmis Mecelle Şi'r* ya da şairlerin bazen kullandığı adıyla *el-Hâmis* adını verdiği bir sözlü tartışma platformu düzenleyerek faaliyetlerini güçlendirdi. Dergi en başından itibaren Batı şiirine eşit ilgi gösterdi ve kısa süre içinde İngiltere, Amerika ve Fransa'da kendini gösteren yüzyılın şiirsel olaylarıyla bağlantılar kurdu; ancak dil engelleri aşıldığında diğer alanlar da keşfedildi (Jayyusi, 1970: 874).

Dünya şiirine olan ilgisi, Eluard ve Aragon gibi bazı Sosyalist şairler sonunda çevrilmiş olsa da genel olarak Sosyalist katkıya özel bir ilgi göstermemiştir. Geliştirmeye çalıştığı şiir geleneği, T.S. Eliot, Ezra Pound ve Saint John Perse gibi şairlerin güçlü bir şekilde yer aldığı modern liberal Batı şiir geleneğinin estetik kavramlarına dayanıyordu. (Jayyusi, 1970: 874-875).

*Şi'r* Dergisi'nin hedefleri, yayın politikası ve el-Hâl'in artık standart Arapçanın yerini alacak yeni bir konuşma dili yaratmak için modası geçmiş şiirsel anlatım biçimlerini ortadan kaldırma çağrısındaki rolü küçümsenemez. el-Hâl, derginin Batı'da başlayan modernite ruhunu kucaklayabildiğini savundu.

el-Hâl'in edebi başarısını anlamak için onun sanatını ve modern Arap edebiyat sahnesindeki konumunu temsil eden farklı açılardan yaklaşılabılır. Bu amaç için aşağıdaki noktaların incelenmesini gerektirir:

- el-Hâl'in edebi geçmişi
- 1940'lar ve 1950'lerdeki sosyo-kültürel iklim
- *Şi'r* Dergisi ve Okulu
- Düzyazı şiir savaşı (Jawad, 2014: 138).

el-Hâl, kariyerinin başından beri, retorik karmaşıklıklardan, klişelerden ve resmî dilbilgisine bağlılıktan yoksun, rafine bir dil geliştirmeye büyük ilgi gösterdi. Batı modernliği ve Fransız sembolizminden etkilendi. Dahası, ABD'de kalışı ve edindiği çevre, değişim ruhunu daha iyi ifade etmek ve sıradan insanın konuşma dilini daha iyi yansıtmak için yazılı sözcükleri yeniden düzenleme çabasının ardındaki güçlü itici güçlerdi. Arap geleneğini, dilini ve değerlerini reddetme çağrısı, el-Hâl ve çevresini, el-Hâl'in girişimini modernleşme kisvesi altında edebi mirası yıkma girişimi olarak gören birçok yazar ve akademisyenle ateşli bir çatışmaya soktu. el-Hâl'in yardımcı editörü ve *Şi'r* çevresinin en tartışmalı üyesi olan Adonis, geleneksel şiir ve kültürden ayrılma stratejilerini güçlü bir şekilde savundu:

*"Şi'r Dergisi, Arap geleneğinin kapalı algısını aşmak için kuruldu ve bu nedenle, ilk andan itibaren, yalnızca Arapçanın değil, Akdeniz'in de yaşayan şiirsel ve kültürel tarihine giriş yaptı. Girişi kolay ve pürüzsüz değildi, ancak eşiği takırdayarak ve şimşek çakarak geçti. Şiirsel çıktısında bazı inişler ve çıkışlar olabilir, buna itirazım yok, ama şu anda esas olan burada değil, gerçek ve canlı vizyonunda- tarih, şiir, kültür ve insan vizyonu. Arap dünyasında olmak. Bu nedenle, bu mükemmel bir Arap şiirsel vizyonudur. Gelenekçilerin 'ufuk' dediklerine biz kısıtlama, onların 'doğru' dediklerine biz yanlış, onların 'örnek' gördüklerine ise çöküş ve gerilik diyoruz."* (Jawad, 2014: 140-141).

Yûsuf el-Hâl'in şiirlerini incelediğimizde ise şairin 1960 senesinde yayımlanan üçüncü şiir koleksiyonu olan *Kasâ'id fi'l-Erba'în* (Kırk Yaş Şiirleri)'de beş düzyazı şiir örneği mevcuttur. Bu şiirleri *Salât fi'l-Heykel* (Tapınakta Bir Dua), *el-'Aşâ'u'l-Ahîr* (Son Akşam Yemeği), *li'l-'Urûk Vahdihâ en Tentuk* (Sadece Damarlar Konuşabilir), *el-Kasîdetu't-Tavîle* (Uzun Şiir) ve *el-Hasâd* (Hasat) adlarını taşır.

el-Hâl'in kaleme aldığı şiiri *el-Hasâd*, sanki düzyazı bir eser gibi giriş-gelişme-sonuç bölümlerini içerir. Tarlasını eken bir çiftçinin onu hasat edecek günü düşlemesiyle başlayan şiirin ilk kısmı, aynı zamanda giriş bölümüdür:

*"Hasadın gelmesini bekleyeceği*

*Altına bürünecek başaklar. Güzellikleri dolduracak gözleri*

*İşte elimde orağım, bilenmiş aşka kesmiş bir kadın bedeni gibi*

*Ve vakti geldiğinde, başaklar doyduğunda yaşamaya, boyunlarını*

*büktüklerinde hayata, döveceğim ekinleri*

*Toplayacağım tahılı bir bir*

*Ve döndüğünde buğdaya, şenlenecek ambarlarım onlarla.*

*Haydi, gelin kardeşlerim, alın."* (Ceylan, 2017: 147-148).

el-Hâl, Eisenhower'ın Ortadoğu'daki politikalarından Mehcer edebiyatına ve Amerikan edebiyatına kadar uzanan konularda sık sık başyazılar yazdı. el-Hâl, daha sonra F. O. Matthiessen'in *Oxford Book of American Verse* (1950) kitabının kabul edilmeyen bir kısaltması olan *Anthology of American Poetry* adlı eserinde tercüme ettiği şairlerin eserlerini bu dönemde tanıdı ve çalışmasında Anne Bradstreet'ten seçmeler de vardı. el-Hâl, 1955'te Beyrut'a döndü. *el-Hudâ* için yazdığı son başyazısında, "Vatan benim üzerimde hak iddia ediyor," diye yazmıştı ve "hayatta orada sürdürmeyi daha iyi bulduğum bir görevim var". Bu misyondan bahsederken belki de el-Hâl, Amerikan şiirine olan aşinalığının yanı sıra editör, girişimci ve tercüman olarak becerilerinin kullanılabilirliği bir dergi kurmayı düşünmekteydi (Creswell 2019: 78).

el-Hâl'in 1957 yılının başlarında Cénacle libanais'te verdiği *Mustakbelu's-Şi'r fi Lubnân* adlı konferansı, *Şi'r* tarihinde temel bir andı. el-Hâl'in konferansı, Lübnan'ın bölgedeki ayırt edici yeri ve aydınlanma misyonu hakkındaki bu fikirleri ön plana çıkarmak için tasarlandı. Konuşması, genellikle Arap şiirindeki modernist hareketin bir manifestosu olarak algılansa da eşit derecede temel olan argümanlar ve stratejiler içerir. el-Hâl'in Cénacle'daki konuşması, onun Amerikan şiirinde yeni edindiği uzmanlığının bir beyanıydı. Kendisini uluslararası modernizm ile yerel izleyicisi arasında bir "tercüman" veya "aracı" olarak kurma kararlılığının bir göstergesidir. (Creswell 2019: 78-79).

*Şi'r* şairleri, Suheyl İdris'in çeviri konusundaki tereddütlerinden hiçbirini göstermediler ve mesleki yeterliliklerinden şüphe duymadılar. Editörler 1962 bahar sayısında tercüme, "*Şi'r*'in misyonunun bir parçasıdır" diye yazmıştı. Bu dergi, yaptığı çevirilerle dünya şiirinin önemli eserlerini Arap okuyucusuna tanıtmaya çalışmaktadır. *Şi'r* şairleri için yabancı metinleri ithal etmek, kişinin modernist olma iddiasını kanıtlamanın bir yoluydu.

el-Hâl'in Pound tercümesi, yazdığı ve *Şi'r*'in ilk sayılarında yayımladığı şiirlerine de damgasını vurmuştu. Ayrıca el-Hâl, bir şairden daha yaratıcı bir editördü. Şiirleri, eleştirel ve ideolojik inançlarını, genellikle kaba bir şekilde örnekleme eğilimindedir.

*Nida'l-Bahr* (Denizin Çağrısı); *ed-Du'â* (Çağrı), *es-Sefer* (Yolculuk) ve *el-'Avde* (Dönüş)'den oluşan bir üçlemeyi kapsar, ikinci ve üçüncü bölümleri Şi'r'de 1957'nin yaz ve sonbahar sayılarında - Pound'un çevirisinin hemen ardından- yayımlandı ve üçleme *el-Bi'ru'l-Mehcûra* (Terk Edilmiş Kuyu)'nın son dizisidir. Açılış şiiri birinci çoğul şahıs olarak yazılmıştır ve harabeler, toz ve güneşten oluşan bir çöl manzarasında mahsur kalan anonim bir topluluğu çağırıştırır (Creswell 2019: 85-87):

“Uzun zamandır tanırım İbrahim’i, sevgili komşumu

Suyu taşan bir kuyu olarak tanıdım onu

Diğer insanların suyunu içmediği, hatta ve hatta

Bir taş bile atmadığı.

“Ne olurdu dalgalandırsaydım alnımı

Işığın direğinde yeniden”

Diyor bir kâğıt parçasında

İz bırakmış kanına bulanmış olan

“Acaba, akışını değiştirir mi dere

Dallar filizlenir mi mesela sonbaharda veya olgunlaşır mı meyve

Bitki çıkar mı taşın içinden?

“Ne olurdu ölseydim, yaşasaydım yeniden

Yayar mıydı gökyüzü yüzünü

Parçalamasın diye kartallar çölde

Kurbanların kabilelerini?

Güler miydi duman duman fabrikalar?

Susar mıydı tarlalardaki gürültü...”<sup>7</sup>

### 3.4. Muhammed el-Mâğût

Suriyeli bir şair olan Muhammed el-Mâğût (1934-2006), Arapçada ölçüyü tamamen ortadan kaldıran bir şiir biçimi olan kasîdetu'n-nesrin ilk savunucularından birisi olarak anılır. Bu yeni formun diğer savunucuları ve kuramcılarının aksine el-Mâğût, mensur şiirin kuramsallaştırılmasına yatırım yapmamış ve kasîdetu'n-nesr teriminde ısrar etmemiş ya da bu terimi benimsememiştir. Onun üslubu, işlevsel bir hiciv tonu ve yaşanmış deneyime bağlılıkla karakterize edilir. Siyasi ve sosyal açıdan

<sup>7</sup> Çeviren M. Hakkı Suçın, (Çevrimiçi, <https://ceviriveotesi.org/2015/06/30/yusuf-el-hal-terkedilmis-kuyu/#respond> (29.04.2023))

olduğu kadar şiirsel açıdan da dışarıdan biri olmayı tercih etmiş ve nihayetinde *Şi'r Grubu*'nun çabalarından uzaklaşmıştır.

el-Mâğût, iş fırsatları ve ekonomik durumunu iyileştirmek için memleketi Selemiye'de Milliyetçi Suriye Sosyalist Partisi'ne (NSSP) katıldı. Siyasi aktivizminin sadece koşulların bir sonucu olduğunu belirtiyor; bir röportajında siyasi bağlantısının başlangıcını alaycı bir şekilde anlatıyor:

*"Memleketimde birbirine rakip iki siyasi parti vardı... Bunlardan birine kaydolmak için yola çıktığımda, birinin mahallemden daha uzakta olduğunu ve genel merkezinde şömine bulunmadığını öğrendim. Soğuktan bacaklarım dondu, hiç tereddüt etmeden şöminesi olan daha yakın olanı seçtim."* (Fakhreddine, Brill, 2021: 101-102).

NSSP ile olan bağlantıları nedeniyle 1955 yılında dokuz ay ve 1961'de üç ay hapis yattı. Hapisten çıktıktan sonra Beyrut'a sığınan el-Mâğût, burada Adonis tarafından edebiyat dünyasına tanıtıldı. İlk şiir koleksiyonu olan *Huzn fi Dav'il-Kamer*, 1959 yılında *Şi'r Dergisi* yayınevi tarafından basıldı. Kendi kuşağının diğer önde gelen şairlerinin teorik eğitiminden yoksun, tanınmayan genç bir şair tarafından şaşırtıcı bir şekilde yaratılan bu şiir, yankı uyandıran bir şiirsel ifade olarak karşılandı. el-Mâğût, ne resmî bir eğitim almıştı ne de vakıf olduğu herhangi bir yabancı dil vardı. Özellikle Adonis ve el-Hâcc gibi diğer nesir şairlerinin teori odaklı şiir ve yazılarıyla karşılaştırıldığında, Arap düzyazı şiirinde daha spontane, daha az kasıtlı bir eğilimi temsil eder. Çalışmaları türün sınırlarını zorlamıştır. Sonraki iki koleksiyon, *Ğurfe bi-Melâyîni'l-Cudrân* (Milyon Duvarlı Bir Oda, 1964) ve *el-Ferah leyse Mihneti* (Sevinç Benim Mesleğim Değil, 1970), daha önceki ilk koleksiyonla birlikte, şiirsel külliyatının çekirdeğini oluşturur.

Muhammed el-Mâğût, hayatının sonlarına doğru, kasıtlı olarak genel tanımlamalara meydan okuyan üç koleksiyon daha yayımlamıştır: *Sayyâfu'z-Zuhûr* (Çiçeklerin Katili, 2001), *Şark 'Aden, Ğarb Allah* (Cennet'in Doğusu, Tanrı'nın Batısı, 2005) ve *el-Hindi'l-Ahmer* (Kızılderili, 2006).

Şiirin yanı sıra el-Mâğût, bazıları sahnede büyük beğeni toplayan bir dizi oyun yazmıştır; bunların arasında en dikkate değer olanı, ünlü Suriyeli aktör Dureyd Lahhâm'ın (d. 1934) rol aldığı *Kâsak yâ Vatan*'dir (Şerefe, Vatan!). *el-'Usfûru'l-Ahdeb* (Kambur Serçe, 1960) gibi diğer oyunları hiçbir zaman sahnelenmedi. Ayrıca birçok televizyon dizisinin senaryosunu ve *el-Hudûd* (Sınırlar, 1984) ve *et-Takrîr* (Rapor, 1987) adlı iki filmin senaryosunu yazdı ve tiyatro, televizyon ve sinemadaki çalışmalarını ona geniş bir popülerlik kazandı. el-Mâğût'un diğer eserleri arasında otobiyografik bir roman olan *el-Urcûha* (Salıncak, 1974) ve *Se-Ehûn Vatanî* (Vatanıma İhanet Edeceğim, 1987) başlıklı bir denemesi bulunmaktadır (Fakhreddine, Brill, 2021: 101-102).

el-Mâğût'un önde gelen nesir şairlerinden biri olarak ününe rağmen, onun şiir projesi ile şiirsel ve eleştirel bir hareket olarak düzyazı şiir arasındaki ilişki doğrudan değildir. el-Mâğût, Arap şiirinde biçim polemikine girmeden soyut anlamda şiirle mücadele etmiştir. Şiirleri, gücünü dile ve şair rolüne yönelik özgün duruşundan alır. el-Mâğût, bir şiir yazmak yerine, bir şiirin ne olduğuna dair kabul edilen kavramlara meydan okumakla daha çok ilgileniyor gibi görünür. Yerleşik şiirsel estetiğin bu tarafında, istemeden de olsa, Arapça şiirin sınırlarının yıkıcı ve kapsamlı bir sorgulaması olarak düzyazı şiire katkıda bulunur.

*Şi'r Dergisi*'nin Beyrut'taki olağan *Perşembe Toplantı*'larından birisinde Adonis, gruba şairin adını vermeden "yeni ve tuhaf şiirler" okudu ve dinleyenleri merak içinde bıraktı: Baudelaire mi? Rimbaud mu? Sonunda, aralarında oturan Suriyeli, darmadağın bir gençten başkası olmadığını açıkladığında,



hayranlıkları ve merakları Őüpheli fısıltılara dönüştü. O, Suriye kırsalından bir genç olan Muhammed el-Mâđūt'tan başkası değildi.

Bu sahneye çıkış, el-Mâđūt'un ileriye doğru hareket eden bir yabancı olarak rolünü önceden belirledi. Kendisine kısa bir süre akıl hocası gibi davranan ve rehberi olan Adonis, el-Mâđūt fenomeninin algılanan asiliği ve gizeminden kısmen sorumludur. İlk çıkışından bu yana bilim adamları, el-Mâđūt'un çalışmasına deha varsayımı veya beklentisiyle yaklaştılar; alışılmadık derecede dikkate değer bir Őeydi. Bu varsayım, onun Őiirlerine veya nesrine özgü bir niteliğe değer, bir fenomen olarak el-Mâđūt, Őair ve insan yorumuna dayanmaktadır. Benimsediđi kişilik, yani yabancı, aylak, serseri, edebi Őöhretinin yapıtları kadar ayrılmaz bir parçasıdır. Bu kişilik, eserinin okunmasına ve Őiirsel başarısına rehberlik eder ve onu tamamlar.

el-Mâđūt, 1957 yılında Beyrut'a vardığında, oradaki Arap edebiyat sahnesi kendisini düzyazı Őiirin ortaya çıkışına ve ona eşlik edecek teorileştirme dalgasına hazırlamaktaydı. Kimlik, tekilik, içerme/dışlama, tarih, bellek ve değer iřim olasılıkları gibi daha geniş siyasi ve ideolojik meselelere taşan düzyazı Őiir etrafındaki hararetili polemiklerin meydana geleceği zamanlar yakındı. el-Mâđūt, Őam'daki el-Mezze hapishanesinde birkaç ay siyasi tutuklu olarak kaldıktan sonra sığınacak bir yer bulmak için Beyrut'a kaçtı. Őiirinin daha sonra neden olacağı tartışmadan Őüphelenmeyen ve muhtemelen ilgisiz olan genç Őair, eski hapishane arkadaşı Adonis, onu *Ői'r Toplantı*'larına katılmaya davet ettiğinde gözü korktu. Bu toplantılarda Unsı el-Hâcc, Yûsuf el-Hâl ve Rahbânî\_Kardeřler gibi isimlerle tanıştığını hatırlar. Kendisini bir yabancı gibi hissettiğini anımsar ve Őöyle der:

*"Yûsuf el-Hâl'in evinde sık sık yapılan toplantılarda pek bir Şey söylemedim. Pound, Eliot ve Suzanne Bernard gibi adını duymadığım Şairler ve isimler hakkında pek çok tartışma duydum. Sadece Arapça biliyordum. Sohbetlerde sustum, yemek gelince de yedim."* (Fakhreddine, 2021: 107-109).

O ilk edebi toplantıda hiç kimse, el-Mâđūt'un o zamanlar yeni yeni oluşmaya başlayan Arap düzyazı Őiiri üzerindeki etkisini tahmin edemezdi. Őiiri hem tanıdık hem de etkisi sarsıcı idi. Metinleri gevşek, neredeyse plansız bir biçimdedir; yine de belirgin bir heyecan ve yoğunluğa sahiptirler. Dili basit, neredeyse basmakalıp, ancak sıradan olanı benzeri görülmemiş bir Őeye dönüştüren beklenmedik bükülmelerle noktalanır (Fakhreddine, 2021: 107-109).

el-Mâđūt'un ilk Őiir kitabı olan *Huzn fi Dav'î'l-Kamer*, 1959 yılında *Ői'r Dergisi* Yayınvinde yayımlandığında anormal bir durum olarak karşıldı. Bu tarihin öncesinde *Ői'r Dergisi* Yayınevi bir yıldan biraz fazla bir süreden itibaren koleksiyona dâhil olan Őiirlerden üçünü zaten yayımlamıştı. Yine de koleksiyon okuyucular ve daha da ilgini, *Ői'r Grubu* Őairleri ve eleştirmenleri için bir sürpriz oldu. Yabancı kurumlardan akademik derecelere sahip, en az bir yabancı dilde akıcı ve bilgili Yûsuf el-Hâl, Fu'âd Rifka, Cebrâ İbrâhîm Cebrâ ve Unsı el-Hâcc gibi diğer *Ői'r Grubu* üyelerinin çoğunun aksine, el-Mâđūt yalnızca Arapça bilmekteydi ve büyük ölçüde kendi kendini yetiştirmişti. Yine de ilk derlemesi, birdenbire ortaya çıkışmış gibi görünen, başta *Ői'r Grubu* ve *el-Âdâb* grubu olmak üzere zamanın Őiirsel gündemlerin hiçbiriyle uyuşmayan, yankılanan Őiirsel bir ifadeydi.

1959 yılındaki koleksiyonu gözden geçiren Hâlîde Sa'îd, çalışmada yer alan Őiirleri istemeden de olsa onaylayan bir değerlendirme yapar. Sa'îd, koleksiyondaki değerlerin farkında olmasına rağmen, bunların tesadüfi ve kasıtsız olduğuna inanyor gibiydi. el-Mâđūt'u bilmeden çok önemli bir Őeye dokunan deneyimsiz bir Őair olarak tasvir eder. Bu, Őiirlere yaptığı övgülerin çoğunu takip ettiği geriye dönük yorumlarda açıkça görüldü. Genç el-Mâđūt'u desteklemekteki isteksizliği ve kendini tutması

elbette estetikten çok siyasi bir duruştur. Burada Sa'îd, *Şi'r* gündemine bağlı bir eleştirmendir ve ona göre el-Mâğût safları bozan genç bir şairdir (Fakhreddine, 2021: 111).

Türün tanımlanmasındaki ve onu okumaya yönelik strateji ve yaklaşımların oluşturulmasındaki kafa karışıklığı nedeniyle çoğu eleştirmen, düzyazı şiirin ve özellikle de Muhammed el-Mağût'un şiirinin ilk denemelerinden bazılarını sınıflandırmayı onlarca yıl zor buldu. Şiirleri, düzyazı şiirin tüm standartlarına uygun olmakla birlikte, el-Mağût'un düzyazı şiirleri kısa mısralar halinde basılmıştır. Bu durum düzyazı şiiri, düzyazı şiir veya serbest nazım olarak sınıflandırılan yazısını tanımlamada bir karışıklığa neden oldu. Buna göre, Arap edebiyat tarihi ve teorisindeki birçok otorite, onu Arap düzyazı şiir çalışmalarının dışında tuttu. On yıllar sonra, el-Mağût'un şiiri, düzyazı şiirin poetikasının yeni anlayışı ışığında yeniden okundu ve şair, türün öncüsü olarak ilan edildi. *Huzn Dav'i-l-Kamer*'in bu türü açığa çıkaran ilk Arapça düzyazı şiir olduğu artık yaygın olarak kabul edilmektedir. el-Mağût'un aynı başlığı taşıyan ilk düzyazı şiir kitabı 1959'da çıktı. Bu yeni dönem, türün doğuşunu resmen ilan eden ve onu *Şi'r* projesinin odak noktası haline getiren Adonis'in *Fî Kasîdeti'n-Nesr* adlı makalesinin yayımlanmasıyla Arap edebiyat tarihi siciline kabul edildi (Haidar, 2008: 31).

Arap eleştirmenler, *Şi'r* öncesi dönemi nesir ortamının denendiği ve araştırıldığı bir dönem olarak incelediler. Öte yandan, *Şi'r* dönemi, nesirde şiir denemesinden, bilinçli bir şiirsel biçim olarak düzyazı şiir yazmaya doğru bir ilerleme olarak algılandı. *Şi'r* Dergisi Ocak 1957'de yayın hayatına başladı ve kendisini "Arap şiiri için bir dergi" olarak tanıttı. Bazı eleştirmenler, *Şi'r* Dergisi'nin kuruluşunun, Arap şiirindeki modern avangard hareketi sürdürmeye ve canlandırmaya katkıda bulunacak avangard bir edebiyat dergisine duyulan ihtiyaçtan kaynaklandığını iddia eder. *Şi'r*, artık kendisini düzyazı şiiri desteklemeye adanmış ve ona edebi bir teori sağlamaya çalışan tek dergi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, bu avangart derginin rolünü incelemek önemlidir. Kendi başına, *Şi'r* Dergisi, düzyazı şiirin bir tür olarak ortaya çıkışı ve onun için tanımların ve teorik yaklaşımların oluşturulmasının erken temeli için en yetkili kayıttır (Haidar, 2008: 31).

## Sonuç

Arap şiirinde Cibrân ve er-Reyhânî ile başlayan mensur şiir kavramı aslında şiirde yüzyıllardır süre gelen vezin ve kafiye gibi bağlardan kurtulmak adına oluşturulmuştur. Özellikle Cibrân üzerinden yayılan mensur şiir, 1960 yılında Adonis'in takdim ettiği kasîdetu'n-nesr kavramına evrilir. Beyrutlu *Şi'r* Dergisi çatısı altında belki de en parlak dönemini yaşayan kasîdetu'n-nesr türü bu dönemde oldukça yayılmış ve Adonis, Unsî el-Hâcc, Yûsuf el-Hâl ve Halîl Hâvî gibi modern Arap şiirin en önemli kalemleri arasında olan birçok isim bu tür ile anılır olmuştur. Mensur şiir ile kasîdetu'n-nesr arasında farka bakıldığında mensur şiirin kasîdetu'n-nesrin kökleri olduğu, ilk ortaya çıktığı hali olduğu ve isimlendirme dışında bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda kasîdetu'n-nesrin yayılmasında çok önemli bir paya sahip olan *Şi'r* Dergisi'nin hakkını vermek gereklidir. Bu dergi kimi eleştirmenlerce bir önceki yüzyılda Mısır'da oluşmaya başlayan *Nahda* Hareketi'nin bir kolu niteliğinde devam etmiştir. Öyle ki *Şi'r* şairleri de Arap edebiyatının çok önemli bir parçasını oluşturan Mehcer edebiyatçıları örnek almışlar ve âdeta kendilerini onların mirasçısı olarak görmüşlerdir. Hem mensur şiirin Lübnan kökenli edebiyatçıların elinde doğması, hem de Mehcer edebiyatının yine bu edebiyatçıların sayesinde oluşması ve *Şi'r* Dergisi'nin Beyrut'ta tesis edilişi ve bu bağlamda kasîdetu'n-nesrin burada yayılışı Beyrut'un Arap edebiyatındaki yerinin bir kez daha gözden geçirilmesi ve hakkının verilmesi gerektiğini biz araştırmacılara hatırlatmaktadır. Kim bilir artık Beyrut, *Nahda* Hareketi bağlamındaki yerini belki de Mısır'dan geri almaktadır.

**Kaynakça**

- Adonis, *Şamlı Mihyâr'ın Őarkları (1960-1961)*, ev. İsmail Özdemir, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2009.
- Arabi, R. *Adonis Poetics of Vision and Modernity*, Graduate Faculty in Middle Eastern Studies in of Degree of Master of Arts, The Graduate Center, The City University of New York, New York, 2015.
- Badini, D., "al-Hâjj, Unsî", *Encyclopaedia of Islam*, Three, Edited by: Kate Fleet, Gudrun Krämer, Denis Matringe, John Nawas, Devin J. Stewart. First published online: 2016.
- Ceylan, Z. (2017). *Temmu'zî Şi'r Hareketi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Creswell R. (2019). *City of Beginning: Poetic Modernism in Beirut*. 2019: Princeton University Press.
- Er, R. (2004). *ađdař Arap Edebiyatı Seçkisi*. Ankara: T.C. Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yay.,
- Fakhreddine, Huda J. (2021). *The Arabic Prose Poem*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fakhreddine, Huda J., "al-Māghūt, Muhammad", *Encyclopaedia of Islam*, Three, Edited by: Kate Fleet, Gudrun Krämer, Denis Matringe, John Nawas, Devin J. Stewart. First published online: 2021.
- Gökğöz, T. (2021). "Mehcer Edebiyatında Cibrân Üslubu", *Gö Olgusunun Modern Arap Edebiyatına Etkileri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları. 71-85.
- Haidar, O. (2008). *The Prose Poem and The Journal Şi'r*. Reading: Ithaca Press
- el-Hâcc, U. (1994). *Len*. Beyrût: Dâru'l-Cedîd.
- el-HamlîŐi, H. (2010). *eş-Şiru'l-Mensûr ve'l-Taħdîsu'Ő-Şi'rî*, el-Cezâir: ed-Dârû'l-Arabiyye li'l-'Ulûm NâŐirûn.
- Jawad A. (2014). *T.S. Eliot in Baghdad: A Study in Eliot's Influence on the Iraqi and Arab Free Verse Movement*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Jayyusi, Salma K. (1970). *Trends and Movement in Contemporary Arabic Poetry*, London: The Degree of Doctor of Philsophy The University of London School of Oriental and African Studies.
- el-Menâsira, 'İ. (2002). *İşkâliyyât Kasîdeti'n-Nesr*. Beyrût: el-Muessesetu'l-'Arabiyye li'd-Dirâsât ve'n-Neşr.
- Moreh, S. (2003). Modern Arap Edebiyatında 'Mensûr Şiir', eviren: Şener Şahin, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakùltesi Dergisi*, cilt: XII, sayı: 1, s. 297-329.
- Moreh, S. (1976). *Modern Arabic Poetry 1800-1970*. Leiden: Brill.
- er-Reyhânî, E. (2014). *er-Reyhâniyyât*, Londra: Hindâvî.
- er-Reyhânî, E. (1955). *Hutâfu'l-Evdiye Şi'r Mensûr*, Beyrût: Dâru'r-Reyhânî li't-Tibâ'ati ve'n-Neşr.
- Şimşek, S. (2015). *Amerika'daki Arap Göç Edebiyatında Din Anlayışı*. Saarbrücken: Türkiye Alim Kitapları.
- Yazıcı, H. (2002). *Göç Edebiyatı*. İstanbul: Kaknüs Yay.
- Yılmaz, N. (2017). *Modern Arap Şiirinde Yeni Bir Eğilim Kasîdeti'n-Nesr*. Erzurum: Fenomen Yay.
- (evrimii) <https://www.alaraby.co.uk/culture/العربيّة-النثر-لقصيدة-مبكرّة-ظلال-مبكرّة-النثر-العربية> (17.06.2023)
- (evrimii) <https://jacket2.org/commentary/muhammad-al-maghuts-poetics-nonchalance> (17.06.2023)
- (evrimii, <https://ceviriveotesi.org/2015/06/30/yusuf-el-hal-terkedilmis-kuyu/#respond> (29.04.2023).
- (evrimii) [https://tr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Baudelaire](https://tr.wikipedia.org/wiki/Charles_Baudelaire) (05.08.2023)

## 64. Ebû Nuvâs ve zühdiyyât şiirlerinde tekrar sanatı

Recep ÇİNKILIÇ<sup>1</sup>

**APA:** Çinkılıç, R. (2023). Ebû Nuvâs ve zühdiyyât şiirlerinde tekrar sanatı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1122-1138. DOI: 10.29000/rumelide.1342272.

### Öz

Bu çalışmada Abbâsî dönemi şairlerinden Ebû Nuvâs'ın (146-198/763-814) divanındaki zühdiyyât şiirleri incelenerek bu şiirlerde geçen tekrarlara ilişkin örnekler sunulmuştur. Bu çalışmada Ebû Nuvâs ve divanının seçilmiş olmasının sebebi onun zühdiyyât şiirlerinde dikkat çekecek düzeyde tekrar sanatının mevcut olmasındandır. İncelememizde teorik çalışmalardaki tanımlayıcı araştırma yöntemi ile uygulamalı çalışmalardaki analitik inceleme teknikleri esas alınmıştır. Araştırmamız sonucunda Muhammed Enis Mehrât'ın tahkikini yaptığı Dâru Mehrât Li'l-'Ulüm Yayınevi'nin Hıms (2009) baskısı ile Ahmed Abdulmecîd el-Gazâlî'nin tahkikini yaptığı Matbaatu Mısır Yayınevi'nin Kâhire (1953) baskısının çok iyi bir şekilde tahkik edilmiş nüshalar olduğunu tespit ettik. Her iki baskı da iyi olmakla birlikte zühdiyyât şiirleri içerisinde tekrar sanatı için delil olarak getirdiğimiz beyitlerin teyidi hususunda Matbaatu Mısır baskısını tercih ettik. Çalışmamızda Ebû Nuvâs'ın yaşamış olduğu Abbâsî döneminin tarihî, sosyal ve kültürel arka plânı hakkında kısa bir kesit sunularak tekrar sanatı ve önemi üzerinde durulmuştur. Şairin hayatı, edebî kişiliği ve zühdiyyât şiirlerinin özellikleri hakkında bilgi verilerek bu şiirlerde geçen harf, kelime ve cümle tekrarlarına ilişkin örnek beyitler sunulmuş, ayrıca bu tekrarların gerekçeleri ve üslûp özellikleri açıklanmıştır. Bu çalışma neticesinde, Ebû Nuvâs'ın ömrünün sonlarında Allah'tan başka sığınacak bir yer kalmadığının farkına vararak geçmişte işlediği günahlardan dolayı pişmanlık duyarak tövbe ettiği ve bunu şiirlerindeki beyitlerde tekrar sanatını kullanarak ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebû Nuvâs'ın divanında harflerin, kelimelerin ve cümlelerin tekrarı olmak üzere tekrar sanatını üç değişik şekilde kullandığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili ve edebiyatı, Ebû Nuvâs, zühdiyyât, züht şiirleri, tekrar

## Abu Nuwâs and the art of repetition in his asceticism (zühdiyyat) poems

### Abstract

This study examines the asceticism poems in the divan of Abu Nuwas (146-198/763-814), one of the poets of the Abbasid period, and presents examples of the repetitions in these poems. The reason for choosing Abu Nuwas and his divan for this study is that there is a remarkable level of repetition art in his asceticism poems. This study is based on the descriptive research method in theoretical studies and analytical examination techniques in practical studies. As a result of our research, we found that the Daru Mehrat Li'l-'Ulum Publishing House's Homs (2009) edition, edited by Muhammed Enis Mehrat, and the Cairo (1953) edition of the Matbaatu Misr Publishing House, edited by Ahmed Abdulmecid Al-Ghazali, were both well-researched copies. Although both editions were good, we preferred the Matbaatu Misr edition for the confirmation of the couplets we brought as evidence for the art of repetition among the asceticism poems. Our study provides a brief overview of the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD (Kırıkkale, Türkiye) recep02013@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3530-4293 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342272]

historical, social, and cultural background of the Abbasid period in which Abu Nuwas lived, emphasizing the art and significance of repetition. Information is also provided on the poet's life, literary personality, and the characteristics of his asceticism poems. Sample verses are presented that illustrate the repetition of letters, words, and sentences, and the reasons and stylistic features of these repetitions are explained. As a result of this study, it has been concluded that towards the end of Abu Nuwâs' life, he realized that there was no refuge except Allah, and he felt remorse for the sins he had committed in the past. He expressed this in his poems using the art of repetition, utilizing verses that conveyed his remorse. In Abu Nuwâs' divan, it has been determined that he employed the art of repetition in three different ways: repetition of letters, repetition of words, and repetition of sentences.

**Keywords:** Arabic language and literature, Abu Nuwas, zühdiyyat, ascetic poems, repetition.

## Giriş

Abbâsî dönemi 132/750 senesinde Şam'da Emevî Devleti'nin yıkılması sonucu Kûfe'de Abbâsî Devleti'nin kuruluşu ile başlar ve 656/1258 yılında Bağdat'ın Moğolların eline geçmesiyle son bulur (Demirayak, 1998, s. 1). Hz. Peygamber'in amcası Abbâs'ın (ö. 32/653) soyundan gelenler tarafından kurulan ve yaklaşık beş asır boyunca hüküm süren Abbâsîler döneminde İslâm medeniyeti altın çağını yaşadı. Abbâsî dönemi, gerek şiir gerekse nesir olmak üzere her iki alanda yapılan çalışmalarla edebiyat açısından oldukça verimli geçmiş dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Zeyyât, 2018, s. 199; Yıldız, 1988, c. 1, s. 31-41). Bunun pek çok nedeni vardır ve belki de bu nedenlerden en öne çıkanı bu dönemde ortaya çıkan açılım düşüncesi yani diğer uygarlıklarla kaynaşma eğilimidir. Abbâsî döneminde Arap medeniyetinin Yunan, Fars ve diğer medeniyetlerle kaynaşması sonucu yeni ve karma kültürler ortaya çıktı. Bu kültürler arasında Farslar ve diğer halkların getirdiği gelenek ve görenekler de bulunmaktadır. Entelektüel hayatta Arap halkı ile Araplaşmış halklar arasında her seviyede dil ve ırk olarak büyük bir kaynaşma meydana geldi. Halifelerin teşvikleriyle birlikte bilimsel hareket gelişti. Hârûn er-Reşîd, (ö. 193/809) Dâru'l-Hikme/Beytü'l-Hikme<sup>2</sup> isimleriyle bilinen bir tercüme evi kurdu. Daha sonra Halife Me'mûn, (ö. 218/833) buraya bir rasathâne ilave etti. Bu dönemde Arap şiiri en parlak devrini yaşadı, tercüme ve nakil hareketi arttı. Dil, tarih ve dinî ilimler öne çıktı (Dayf, 2004, s. 89-126). Öte yandan tüm bu faaliyetler, Abbâsî döneminde "bilgi birikiminin aktarılmasına ve kültürel etkileşimin hızlanmasına zemin hazırladı" (Yılmaz, 2021, s. 29).

Bu dönemde şiirin yıldızının parlamasına ilişkin olarak, şairler konuşma dili ve bedevîlerin kullandıkları dil arasında bir ara dil geliştirerek yeni bir üslûp oluşturmaya ve şiirlerinde ele aldıkları konuları uygarlığın katkıları ve dönemlerinde hâkim olan aklî melekeler aracılığıyla geliştirmeye başladılar. Bu dönem şiirlerinde rasyonel ifadelerin izleri görülmektedir. Şairler bazı ahlâkî idealleri ve Abbâsî medeniyetinin tezahürlerini tasvir etmek gibi yeni konuları hayata geçirerek didaktik şiir sanatını ilk kez kullandılar. Şiir vezinlerinden muzâri, muktedab ve mütedârek/ mütedârik bahirlerini buldular ve yerel bir nazım türü olan halk şiiri mevâliyâ'yı öğrendiler. Bendlerden oluşan nazım biçimlerinin genel adı olan musammat bünyesindeki muzdevic ve murabbai ilk kez kullandılar. Endülüs'te ortaya çıkan bir şiir türü olarak bilinen muvaşşah<sup>3</sup> türünün şekli bu dönemde oluşturulmuştur. Bu da muvaşşah türünün Abbâsîler dönemine kadar uzanan köklere sahip olduğunu göstermektedir (Dayf, 2004, s. 138-200).

<sup>2</sup> Dâru'l-Hikme/Beytü'l-Hikme hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Gazi Erdem. (2013). "İslâm Kültür Tarihinin İlk İlimler Akademisi: Beytü'l-Hikme". *Dini Araştırmalar*, 16/42, 57-77.

<sup>3</sup> Muvaşşah türü ve ortaya çıkışı hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Kemal Tuzcu. (2011). *Arap Şiirinde Muvaşşah (IX-XV. Yüzyıllar Arası)*. Ankara: Tiydem Yayıncılık; Mustafa Aydın. (2006). *Müveşşah. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 32, s. 229-231). İstanbul: TDV.

İçerisinde kendi arasında kafiyeli olan sözcükler ve söz bölükleri bulunan beyitleri tanımlamak için de kullanılan musammat, Arap edebiyatında daha çok muvaşşah adı altında ele alınmıştır ve bu türün ilk örnekleri Ebû Nuwâs'ın şiirlerinde görülmüştür (Pala ve Kılıç, 2020, 31/233).<sup>4</sup>

Bu dönemde öne çıkan figürlerden biri ve belki de en önemlisi olan Ebû Nuwâs, geleneksel şairlerin asırlar öncesinden alışık oldukları kalıplara başkaldırarak şiirde yenilik yapmak istemiş ve hamriyyât (şarap) şiirini yaymış, onu tanıtmış ve insanları şarap içmeye teşvik etmiştir. Ancak ömrünün sonlarına doğru tövbe ederek Allah'a tevekkül etmiş ve alkolü bırakarak insanları Allah'a yönelmeye çağırmıştır (Goldziher, 1993, s. 86).

### 1. Ebû Nuwâs'ın hayatı ve edebî kişiliği

Şair Ebû Nuwâs'ın (146-198/763-814) tam adı şu şekildedir: Ebû Nuwâs el-Hasen b. Hâni' b. Abdilevvel b. Sabah. Künyesi Ebû Ali olup Ebû Nuwâs adıyla tanınmıştır. Ebû Nuwâs 146/763 yılında Ahvâz'da doğdu, Basra'da büyüdü ve Bağdat'a giderek Abbâsî halifeleri ile iletişim kurdu ve onlardan bazıları öven şiirler yazdı. Şam'a, oradan da Mısır'a gitti ve Mısır Emîri Hasîb b. Abdülhamîd'i övdü. Tekrar Bağdat'a dönen şair ömrünün sonuna kadar (198/814) orada kaldı (Fadilî ve Şemsuddîn, 2008. s. 5). Ebû Nuwâs'ın doğum ve ölüm tarihi kesin olmayıp doğum tarihi hakkında h. 130, 136, 141, 145, 146 rivayetleri, ölüm tarihi hakkında da h. 195, 196 ve 198 rivayetleri mevcuttur (ez-Ziriklî, 2002, c. 2, s. 225).

Ebû Nuwâs'ın "Ebû Nuwâs" adıyla meşhur olması, başının ön yüzündeki sarkan saçı nedeniyle Basra'daki bir komşusunun onu bu şekilde adlandırmasıyla başladı. Babası Hâni', Emevî halifelerinin sonuncusu Mervân b. Muhammed'in (ö. 132/750) askerlerindedir. Ebû Nuwâs'ın isimlerinden biri de el-Hakemî'dir. Bu unvan Ebû Nuwâs'ın büyük dedesinin efendisi el-Cerrâh el-Hakemî'ye atfen verilmiştir (eş-Şek'a, 1979, s. 272). Ebû Nuwâs Araplara olan kinine ve onları hicvetmesine rağmen zaman zaman kendisini Araplardan biriymiş gibi görmeye çalışmış, tarihçi ve nesep âlimi Hişâm b. Muhammed el-Kelbî Ebû'l-Munzir'e (ö. 204/819 [?]) hitaben söylemiş olduğu bir beyitte arkadaşı olması hasebiyle ondan soyunu Araplara dayandırmasını istemiştir (eş-Şek'a, 1979, s. 272; Ebû Nuwâs, 2009, s. 511).

Ebû Nuwâs, dil ve kelimeleri çok iyi bir şekilde kullanma yeteneği ve keskin zekâsı ile ün kazandı. el-Câhiz'in (ö. 255/869) onun hakkında söylemiş olduğu: "Dil bakımından Ebû Nuwâs'tan daha bilgili ve lehçe bakımından ondan daha akıcı lehçesi olan bir adam görmedim." cümlesi ile Ebû 'Ubeyde'nin: "Ebû Nuwâs, muhdes şairler arasında mutekaddimîn (önceki) şairlerin İmru'u'l-Kays'ı mesabesindedir." ifadesi her ne kadar aslen Arap olmasa da Ebû Nuwâs'ın dil yönünün ve şairliğinin ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir (Fadilî ve Şemsuddîn, 2008. s. 6). Aynı şekilde Kulsûm b. 'Amr el-'Attâbî'nin (752-835) Ebû Nuwâs hakkında söylemiş olduğu "O aşağılık adam Câhiliye döneminde yaşamış olsaydı onu geçen biri olmazdı." (İbn Asâkir, 1995, c. 13, s. 414) ifadesi Ebû 'Ubeyde'nin şair Ebû Nuwâs hakkında söylemiş olduklarını doğrular niteliktedir. Ebû Nuwâs, saf Arap olmadığı hâlde Araplar arasında yetişen Arap şairler için kullanılan el-Muvelledûn (el-Muhdesûn)<sup>5</sup> arasında ilk sırada yer almaktadır (Goldziher, 1993, s. 86).

Ebû Nuwâs çok belirgin bir önseziye sahipti. Fikirlerini yaşadığı çevreden alıyordu. Tüm yaşamını şair olarak geçirdi. Arkasında iyi ve kötü şiirlerin bir arada olduğu geniş hacimli bir divan bıraktı. İlk şiirini

<sup>4</sup> Bahsi geçen nazım türleri ve kafiye düzenleri hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Mahmut Üstün. (2022). "Başlangıçtan Günümüze Arap Edebiyatında Kullanılan Nazım Türleri". *Şarkiyat Mecmuası*. (40), 117-144.

<sup>5</sup> Muvelledûn (Muhdesûn) hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Rahmi Er. (2006). *Muvelledûn. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 32, s. 227). İstanbul: TDV.

çocuk yaşta kaleme alan şairin bu divanının dışında el-Fukâhe Veli'tinâs Fî Mucûni Ebî Nuvâs/*Ebû Nuvâs'ın Mucûnu (Müstehcenliği) Hakkında Mizah ve Cana Yakınlık* adı altında müstakil bir şiir divanı daha bulunmaktadır (eş-Şek'a, 1979, s. 280).

## 2. Züht kavramı ve Ebû Nuvâs'ın züht anlayışı

زُھْدُ/Züht kelimesi sözlükte “yüz çevirmek, uzaklaşmak, önem vermemek, bırakmak, basit görüp terk etmek” anlamlarına gelir (el-Feyrûzâbâdî, 1996, s. 365; el-Muncid, 1992, s. 308). Terim olarak ise dinin yasakladığı şeylerden uzaklaşarak Allah'a yönelmek, dünya lezzetlerine önem vermemek, aza kanaat edip kendini ibadete vererek ahiret yaşamı için hazırlık yapmak gayesiyle sâlih amel işlemek, şüpheli şeylerden uzak durmak ve Allah'ın dışındaki her şeyi kalpten çıkararak kalbi daima Allah ile birlikte tutmayı ifade etmektedir. Kısacası züht kavramı dünyaya karşı olumsuz davranışların tamamını içermektedir (Ceyhan, 2013, c. 44, s. 530, 531). Başlangıçta kasidelerin içerisinde bir bölüm olarak yer alan züht içerikli şiirler zamanla, özellikle Abbâsî döneminde müstakil bir tür hâline gelerek kasideler ve maktu'alar şeklinde nazmedilmeye ve “zühdiyyât” adı ile anılmaya başlamıştır. Bu dönemde şiirde gerek yapı gerekse muhteva bakımından bazı değişiklikler meydana gelmiş, kasideler kısaltmaya başlamış, özellikle zühdiyyât, hikemiyât, hiciv ve gazel türü şiirlerde “maktu'a” adı verilen kıtalar kullanılmaya başlamıştır. Abbâsî döneminin başlarında mucûn<sup>6</sup> (müstehcenlik) ve zındıklık<sup>7</sup> akımına bir tepki olarak ortaya çıkan zühdiyyât akımının en önemli temsilcisi Ebû'l-Atâhiyye'dir (ö. 211/826). Ebû'l-Atâhiyye, zühdiyyât alanında en çok şiir nazmeden şairlerin başında gelir. Mahmûd b. Hasan el-Verrâk (ö. 225/840), Sâlih b. Abdilkuddûs (ö. 160/777), Abdullah b. Mübârek (ö. 181/797), Süfyân b. Uyeyne (ö. 198/814) ve Sarîu'l-Ğavânî ismiyle meşhur Muslim b. el-Velîd (ö. 208/823) gibi isimler de bu dönemde züht şiirleri nazmeden şairler arasında yer almaktadır (Durmuş, 2010, c. 39, s. 149, 150; Suzan, 2012, s. 64-66).

Arap şiirindeki hamriyyât sanatını temsil eden şairlerin lideri olarak kabul edilen Ebû Nuvâs, aynı zamanda zühdiyyât alanında da mükemmel örnekler vermiş bir şairdir. Abbâsî döneminin en önemli şairleri arasında yer alan Ebû Nuvâs, hiç şüphesiz züht şiirleri alanında da Abbâsî döneminde züht ve tövbeye yönelişleri en iyi şekilde temsil eden bir şair olmuştur. Şairin müptelâ olduğu sarhoşluk anlarının ardından düşünce ve tefekkür saatleri gelmiş, şair günahlarına karşı çok pişman olarak kendisiyle hesaplaşmaya başlamış ve tövbekâr olmuştur. Ebû Nuvâs'ın tövbesinin nasuh (samimi) bir tövbe olup olmadığı tartışmalıdır. Çünkü her defasında tövbe etmeye niyetleniyor, kesin karar veriyor ancak nefsi onu yüzüstü bırakıyor, bu yüzden eğlenceye ve edepsiz yaşamına geri dönüyordu. İçme dürtüsünün yeniden güçlenmesinin ardından günah yüküyle daha yoğun bir şekilde mücadele etmeye başlıyor, bundan dolayı suçluluk duyarak, acizliğini ve zayıflığını kabul ederek durumunu kaderin akışına bırakıyordu. Sarhoş hâllerinin dışındaki uyanıklık saatlerinde kendi kendisiyle konuşuyor, başına ölüm felaketi gelmeden önce nefisini tövbe etmeye ve af dilemeye çağırıyordu. Birçok beytinde bu hayatta sonunu bildiği hâlde ibret almayanları eleştirmiş ve kendi nefisini değersiz olarak görmüştür. Kıyametin bazı alametlerinin ortaya çıktığından bahsederek insanları düşünmeye ve geçmişlerinden ders almaya, nefis muhasebesi yapmaya, kendilerini sorgulamaya, şehvetlerden ve dünyanın geçici lezzetlerinden uzaklaşmaya ve ebedî yaşam için sâlih amel işlemeye davet etmiştir.

Ebû Nuvâs, ömrünün sonlarına doğru züht şiirleri yazmış olsa da önceden şarap içtiğini ve günah işlediğini şiirlerinde açıkça dile getirmiştir. Şimdi tövbesini açıkça ilan eden ve insanların gözlerinin

<sup>6</sup> Mucûn hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Mustafa Çınar. (2015). Arap Edebiyatında Mucûn (Müstehcen) Şiirleri ve Şairleri Üzerine Bir İnceleme, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 17-30.

<sup>7</sup> Zındıklık hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Mustafa. Öz, (2013). Zındık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 44, s. 390, 391). İstanbul: TDV.

önüne seren şairin eski yaşamında şarap içtiğini ve alenen günah işlediğini dile getirdiği birçok şiiri mevcuttur. Şair aşağıdaki beyitlerde iyilikle kötülüğü karşılaştırmış ve açıktan günah işlediğini şu şekilde herkese duyurmuştur:

فَاطْرُدِ الْهَمَّ بِرَاحٍ	لَاخِ إِشْرَاقِ الصَّبَاحِ
تِ النَّدَامَى لِلصَّلَاحِ	أَسْنَتْ بِالتَّارِكِ لَدَا
بَعْتُ رُشْدِي بِطَلَاجِي	قُلِّ لِمَنْ يَبْغِي صِلَاحِي
بَاعَ بَرًّا بِجُنَاحِ	ظَفُورَتِ كَفْتُ أَرِيْبِ
نَ جَهَارًا بِإِفْتِضَاحِ	أَطْيَبُ اللَّذَاتِ مَا كَا

*Şafak söktü, güneş doğdu, şarapla derdinden kurtul.*

*Ben takva sahibi olmak için kadeh arkadaşlarımı bırakan biri değilim.*

*Benden dindarlık bekleyene hidayetimi kötülükle sattığımı söyle.*

*Hidayeti kötülüğe satan akıllı adam kazanmıştır.*

*Günahların en güzeli apaçık bir şekilde işlenendir. [Meczû Remel] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 685)*

Her ne kadar Ebû Nuvâs tövbesinde samimi olmayıp defalarca tövbe ettikten sonra günah işlemeyi sürdürse de, hatta yemin ederek tövbe etmediğini dile getirdiği beyitleri olsa da (Suzan, 2012, s. 68) buna mukabil tövbesinde samimi olduğu ve Allah'ın affına mazhar olduğuna ilişkin rivayetler de mevcuttur. Bu rivayetlerden birisine çalışmamızın “Kelimelerin tekrarı” başlığı altında yer verilmiştir. Sonuç olarak onun tövbesinin samimiyetini ve kabul olup olmadığını bilecek durumda değiliz. Zira hadislerde Allah'ın, kulunun tövbesini canı boğaza gelmedikçe kabul edeceği zikredilmiş, ayrıca “Günahından tövbe eden hiç günah işlememiş gibidir.” (İbn Mâce, 2017, c. 2, s. 713, 714) hadisi ile de tövbe kapısının daima açık olduğu müjdesi verilmiştir. Kişinin günahlarının boyutu ne olursa olsun ümitsizliğe kapılmaması ve sekerât denilen ölüm anı gelene kadar tövbe kapısının açık olduğunun bilincinde olarak ümit içerisinde olması gerekir. Dolayısıyla Ebû Nuvâs'ın tövbesi ile ilgili olarak bize düşen onun hakkında hüsnüzan beslemek ve tövbesinin kabul olmuş olmasını temenni etmektir.

### 3. Tekrar sanatının tanımı ve önemi

Tekrar, belagat eserlerinin me'ânî bölümü içerisindeki itnâb başlığı altında yer alır. Sözü uzatarak ve tekrar ederek anlamı abartılı bir şekilde izah etmek anlamına gelir. Tekrar, okuyucunun anlamasına kolaylık sağlayarak manayı kuvvetlendirir (Eliacı, 2014, s. 2). Belagat yöntemlerinden bir üslûp olarak kabul edilen tekrar, sözü kısaltmak anlamına gelen icaz sanatından daha az önemli değildir. Edebî sanatları kullanan şair ve yazarların belirli bir mesajı iletmek için kullandıkları bir yöntemdir. Şiirde tekrar, şiirsel anlamı güçlendirerek onu dinleyicinin zihninde yerleştirir. Şair veya yazarın tek bir kelimeyi veya anlamı tekrarlaması, konunun önemi konusunda muhatabını uyaran bir mesaj niteliğindedir. Tekrar, harflerin, isimlerin ve fiillerin tekrarı şeklinde olabildiği gibi isim veya fiil cümlelerinin tekrarı şeklinde de olabilir. Tekrar, dilbilimsel bir olgu olup onun aracılığıyla kelimelerin



anlamalarını zenginleştirme ve onlara etkili bir güç kazandırma sağlanmış olur (Ahmed Halef, 2017, s. 77).

#### 4. Ebû Nuvâs'ın zühdiyyât şiirlerinde tekrar

Ebû Nuvâs, kelimenin tam anlamıyla dünyadan el etek çekmiş, zâhit biri değildi, hayatının son günlerinde züht arayışına girdi. Abbâsîler döneminde Arapların Acemlerle kaynaşmaları dolayısıyla kültürler çeşitlenerek farklı mezhep ve fırkalar ortaya çıkmaya başladı. Ebû Nuvâs da el-Kaderiyye ve Mürcie akımlarından etkilendi.

“el-Kaderiyye, İslâm'a bağlı fırkalardan biri olup kader kavramıyla ilgili yanlış anlamalara ve itikadî görüşlere sahiptir. Onlara göre kullar eylemlerini kendi güçleriyle gerçekleştirmektedirler ve Allahüteâlâ'nın bu eylemler hakkında hiçbir kudreti, iradesi ve hükmü bulunmamaktadır.” (el-Cihenî, 1420, c. 1, s. 1114) Mürcie ise “İslâm'a bağlı kelim fırkalarından biri olup inanç kavramıyla ilgili yanlış anlamalara ve itikadî görüşlere sahiptir... Onların bir kısmına göre iman sadece dil ile ikrar ve kalp ile tasdik etmekten ibarettir. Bazılarına göre sadece dil ile ikrar yeterlidir. Bazıları ise imanı sadece tasdik etmek olarak tanımlamakla yetinirken, bir kısmı da söylenenleri görmezden gelmekte ve imanın bilgi olduğunu ifade etmektedirler.” (el-Cihenî, 1420, c. 1, s. 1143, 1144)

Ebû Nuvâs, yukarıda bahsedilen bu iki fırkanın ilkelerine inanarak tövbesini yaşamının sonlarına erteledi. Bu çalışmada onun zühdiyyâtındaki tekrar konusu üzerinde yoğunlaştığı için şairin zühdünün samimi olup olmadığı konusundan ziyade onun züht şiirlerindeki tekrarların azlığı çokluğu, tezahürleri ve bu tekrarların neler üzerinde yoğunlaştığı gibi hususlar üzerinde detaylı bir şekilde durulmuştur.

Ebû Nuvâs'ın zühdiyyât şiirleri incelendiğinde bu şiirlerin çok az sayıda olduğu ve bunların çoğunluğunun kaside olmayıp maktu' alardan ibaret olduğu görülmüştür. Şairin züht konusunda on kaside ve on dokuz maktu'ası bulunmaktadır. Dolayısıyla zühdiyyât şiirlerinde kullanılan tekrar sanatı hamriyyât<sup>8</sup> şiirlerine kıyasla çok azdır. Buna rağmen zühdiyyât ile hamriyyât şiirleri arasında tekrar hususunda bir bağ olduğu görülmektedir. Örneğin Ebu Nuvâs hamriyyât şiirlerinde tekrar ettiği يَا رَبُّ /Ey nice! ifadesini zühdiyyât şiirlerinde de tekrarlamıştır, fakat zühdiyyât şiirlerinde bir pişmanlık söz konusudur, şarap içme arzusu yoktur. Aynı şekilde hamriyyâtta أَيُّهَا الْعَاذِلُّ، أَعَادِلْ، أَعَادِلْ /Ey kınayan kişi! ifadelerini şarap içtiği için kendisini suçlayanlara ve kınayanlara hitap etmek için kullanarak onları şarap içmeye davet ederken, zühdiyyât şiirlerinin çoğunda tecrîd<sup>9</sup> üslûbuna başvurarak kendi şahsını soyutlamış ve geçmişte yaptıklarından dolayı kendini kınamıştır. Hamriyyât şiirlerinde اسْقِنِي /Bana şarap sun! ve دَعْ /Bırak! cümlelerini tekrar sanatı için kullanırken zühdiyyât şiirlerinde ارْغَبْ إِلَى َاللَّهِ /Allah'a yönel! ve كَيْفَ أَنْتَ /Senin hâlin ne olacak? cümlelerini tekrarlamıştır. Bu bakımdan hamriyyât ile zühdiyyât şiirleri arasında üslûp bakımından net bir benzerliğin olduğu görülmektedir.

<sup>8</sup> Şarabı konu alan şiirler olarak adlandırılan hamriyyât hakkında ayrıntılı bilgi için bk. M. Faruk Toprak. (2000). “Arap Şiirinde Adı Geçen Şarap Adları ve Bazı Hamriyyât Terimleri”. *EKEV Akademi Dergisi*, 2/3, 169-194; Abdussamed Yeşiltaş. (2017). “el-Ĥamru Fî ş-Şi'rîl- Arabî/Arap Şiirinde Şarap”. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 281-316; Esat Ayyıldız. (2020). Ebû Nuvâs'ın Şarap (Ĥamriyyât) Şiirleri. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18/18, 147-173.

<sup>9</sup> Sözlükte “soymak, soyutlamak, ayrı tutmak, temizlemek, arındırmak” anlamlarına gelen tecrîd kelimesi tasavvuf terimi olarak kulun dünyevî şeylerden uzaklaşarak Allah'ın dışındaki her şeyden sıyrılması, Hakk'ın birliğini her şeyden soyutlaması anlamında kullanılır (Ceyhan, 2011, c. 40, s. 248).

#### 4.1. Harflerin tekrarı

##### 4.1.1. Hurûfu'l-Mebânî

Ebû Nuwâs'ın zühdiyyâtı toplamda otuz maktu'a ve kasideyi geçmemektedir. Şair bu şiirlerini "Hurûfu'l-Mebânî"<sup>10</sup> olarak isimlendirilen hece harflerinden (14) alfabe harfi üzerine tanzim etmiştir. Zühdiyyâtında en çok tekrar edilen revî harfî<sup>11</sup> hamriyyâtta olduğu gibi "ر" dır. Zühdiyyâtta "ا" harfi 1, "ب" harfi 3, "ت" harfi 1, "ج" harfi 1, "ح" harfi 2, "د" harfi 2, "ر" harfi 6, "ص" harfi 1, "ق" harfi 1, "ك" harfi 1, "ل" harfi 1, "م" harfi 2, "ن" harfi 3, "ه" harfi 3 yerde kullanılmıştır.

"Hurûfu'z-Zelâka" olarak bilinen ve çok kullanılan "ف", "ر", "م", "ن", "ل", "ب" harfleri hariç tutulduğunda zühdiyyâtta revîde en çok kullanılan harfin "ح" olduğu ve "ت" harfinin de yoğun olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. "ت" harfi şiddet (patlama) harflerinden olup telaffuzu esnasında çıkış yolu tamamen kapanarak birdenbire bir boşalma meydana gelir (Kınar, 2008, s. 66). Şair belki de bu harf aracılığıyla aralıkla nefes alıp verdiğini ve hayatının son zamanlarında eğlence ile züht arasında gidip geldiğini okuyucuya anlatmak istemektedir. Hissettiğimiz bu etkiyi göstermek için "ت" harfinin diğer harflere göre baskın olduğu aşağıdaki kasidede yer alan beyitleri zikretmek mümkündür:

وَلَمْ تَأَلْ جُهْدًا لِمَرْضَاتِهَا	رَضِيَتْ لِنَفْسِكَ سَوْءَاتِهَا
وَصَعَّرَتْ أَكْبَرَ زَلَاتِهَا	وَحَسَّنَتْ أَفْبَحَ أَعْمَالِهَا
سَلَكْتَ سَبِيلَ غَوَايَاتِهَا	وَكَمْ مِنْ طَرِيقٍ لِأَهْلِ الصَّبَا
وَلَمْ تَجْرُ فِي طُرُقِ لَذَاتِهَا	فَأَيُّ دَوَاعِي الْهَوَى عَفَّتْهَا
وَأَيُّ الْفَضَائِحِ لَمْ تَأْتِهَا	وَأَيُّ الْمَحَارِمِ لَمْ تَنْتَهَكْ
ثُرَيْكَ مَخَافَتٌ قَرَّ عَاتِهَا	وَهَذِي الْقِيَامَةُ قَدْ أَشْرَفَتْ
وَأَهْوَالِهَا فَارَعَ لُوعَاتِهَا	وَقَدْ أَقْبَلْتُ بِمَوَاعِيدِهَا
وَأَيَاتِهَا وَعَلَامَاتِهَا	وَأَيُّ لَفِي بَعْضِ أَشْرَاطِهَا
وَأَحْكَمَ تَقْدِيرِ أَقْوَاتِهَا	تَبَايَكَ رَبِّ دَحَا أَرْضَهُ

<sup>10</sup> Alfabe de yer alan harfler kelimeleri oluşturan temel unsurlar oldukları için "Hurûfu'l-Mebânî" olarak isimlendirilmiştir. Aynı şekilde "Hurûfu'l-Hicâ", "Hurûfu't-Teheccî" ve "Hurûfu't-Teheccî" şeklinde adlandırılmaları da kelimeleri hecelere bölmeleri ve kelimelerin hecelerini oluşturmaları dolayısıyladır (Durmuş, 1997, c. 16, s. 158).

<sup>11</sup> Revî harfî: Mısra sonlarındaki kafiyelede tekrarlanan son harf. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. Durmuş, İ. Öztürk M. Pala İ. (2001). Kafiye. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. (Cilt 24, s. 149-153). İstanbul: TDV.

تَغُرُّ الْغَوِيَّ بِغَزْوَاتِهَا

وَصَيَّرَهَا مَحَنَةً لِلزُّرَى

وَلَا لِتَصْرُفِ حَالَاتِهَا

فَمَا نُرْغَوِي لِأَعَابِيهَا

نَرَدُّدُ فِينَا بِأَفَاتِهَا

نُنَافِسُ فِيهَا وَأَيَّامُهَا

فَيَعْتَبِرُونَ بِأَمْوَاتِهَا

أَمَا يَتَفَكَّرُ أَحْيَاؤُهَا

*Kötü amellere nefsin rıza gösterdi ve nefesine engel olmak için de kılımı kıpırdatmadın.*

*Nefsinin en çirkin amellerini süsledin ve en büyük kusurlarını küçülttün.*

*Gençlik heveslerinin izinden giderek gençlerin nice yanlış yollarında yürüdüün.*

*Hangi arzuları çirkin kabul ettin ve o arzuların uğrunda sürüklenmedin!*

*Hangi yasakları ihlal etmedin ve hangi rezillikleri işlemedin!*

*Kıyamet geldi çattı, sana dehşet korkularını gösteriyor.*

*Kıyamet bütün dehşetiyle vaktinde geldi, onun kederlerine dikkat et.*

*Kıyametin yaklaştığını gösteren bazı alâmetlerin farkına vardım.*

*Yüceler yücesi Allah yeryüzünü döşeyip yaydı ve rızıkları mükemmel bir şekilde takdir etti.*

*Yeryüzünü insanlar için imtihan yerine çevirdi, dünya da zevkleriyle aldatarak sapkınları yoldan çıkardı.*

*Bunlara rağmen dünyada olup bitenlerden ibret almadık ve kötü amellerden vazgeçmedik.*

*Dünya içinde birbirimizle yarışıyoruz ve günler de zorlukları ile üzerimize geliyor.*

*Yeryüzü canlıları hiç mi düşünmüyorlar! Ölenlerden hiç mi ibret almıyorlar! [Mutekârib] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 611)*

Yukarıdaki beyitlerde geçen “ت” sesi, şairin titrekle bir şekilde, kesik kesik nefes alıp verdiğini ve yaşam ile ölüm arasında bir durumda olduğunu bilmemize yardımcı olmuştur. Şair her türlü günahı işledikten sonra ölümün yaklaştığını hissetmiş ve tövbe kapısına yönelmiş, kötü davranışlarını düzelterek iyileştirmiş ve büyük günahlarını terk etmeye başlamıştır. Çünkü tövbe etmeden önceki yaşamında sapkınlık yolunda çalmadığı kapı bırakmamış, işlemediği bir günah ve ihlal etmediği bir yasak kalmamıştı. Ancak ömrünün sonlarına doğru şairin yaşı ilerlediğinden ona göre kıyamet günü yaklaşmaya başladığı için, dünyanın kalıcı bir yer olmayıp geçici ve bir imtihan yeri olduğunu, tövbe etmekten başka bir çaresinin kalmadığını ve ölümlerin ibret ve öğüt vermekte olduğunu fark etmiştir.

#### 4.1.2. Hurûfu'l-Me'ânî

Ebu Nuvâs, zühdiyyâtında “Hurûfu'l-Me'ânî”<sup>12</sup> olarak bilinen mana harflerinden nidâ harfi يا/Ey! ile onun hemen ardından زُبُّ/Nice harfi cerini, “ن” tekit ve pekiştirme harfini, olumsuzluk harfi لَيْسَ/Değil, olmadı kelimesini çok sık tekrarlamıştır. Ebu Nuvâs'ın divanını inceleyen bir okuyucu,

<sup>12</sup> “Hurûfu'l-Me'ânî” yi oluşturan harfler tek başlarına bir anlam taşımayıp isim ve fiil gibi diğer sözcüklerle cümle içerisinde bir arada kullanıldıklarında bir anlam kazandıkları için bu şekilde isimlendirilmiştir. Büyük çoğunluğu harflerden oluşan “Hurûfu'l-Me'ânî” arasında isim soylu kelimelerin yanı sıra az sayıda fiil de bulunmaktadır (Dursun, 2021, s. 227, 228).

onun hem hamriyyât şiirlerinde hem de zühdiyyât şiirlerinde dikkat çekici bir şekilde bu kelimelerin sıklıkla tekrar ettiğini hemen fark eder. Hamriyyât ile zühdiyyât arasındaki fark ise hamriyyât şiirlerinde bu harfleri şarap içmeye teşvik etmek amacıyla kullanırken zühdiyyât şiirlerinde ise ölümden ibret almak amacıyla kullanmış olmasıdır. Şaire göre madem insan ölümsüz değildir, elbet bir gün bu dünyadan göç edecektir, o hâlde niçin açıktan günah işlemekte ısrar etsin? Ebû Nuwâs'ın bu harflerin tekrarı ile ilgili beyitlerini aşağıdaki şu örnek üzerinden göstermek mümkündür:

وَيَا رَبِّ حُسْنٍ فِي الثَّرَابِ رَقِيقٌ	أَيَا رَبِّ وَجْهٍ فِي الثَّرَابِ عَتِيقٌ
وَيَا رَبِّ رَأْيِي فِي الثَّرَابِ وَثِيقٌ	وَيَا رَبِّ حَزْمٍ فِي الثَّرَابِ وَنَجْدَةٌ
وَذَا نَسَبٍ فِي الْهَالِكِينَ عَرِيقٌ	أَرَى كُلَّ حَيٍّ هَالِكًا وَابْنَ هَالِكٍ

*Nice güzel yüzlü kişi toprak altında yatıyor, nice narin güzellik sahibi şu an mezarda.*

*Nice azimli ve yardımsever kişiler toprak altında, nice akıllı, kendine güvenenler şimdi mezarda.*

*Görüyorum ki her canlı ölümlüdür ve ölümlünün çocuğudur, ölümler arasında nice soylu kişiler vardır. [Tavîl] (Ebû Nuwâs, 1953, s. 621)*

Ebu Nuwâs hamriyyât şiirlerinde meyhanelerden sıklıkla bahsedip oradaki nefsanî istekleri vurguladıktan sonra esas üzerinde durulması gerekenin ölenlerin hâli olduğunu fark ederek “Her canlı elbet ölecektir. Zira güzellik, yakışıklılık ve akıl sahiplerinin hepsi şu an toprak altında ise bizim onlardan ne farkımız var ki?” diye düşünmeye başlamıştır. Şair yaşama bakıp tüm canlıların ölüme doğru adım adım yaklaştıklarını ve Allah'ın her şeyden yüce olduğunu idrak ederek “إِنَّ” tekit ve pekiştirme harfini sıklıkla tekrarlamıştır. Aşağıdaki mısralarda buna dair örnekleri görmek mümkündür:

مَنْ عَلَا فَاللَّهُ أَعْلَى	أَلَيْسَ غَيْرَ اللَّهِ بِيَقَى
هُ لَهْ نَسْعَى وَنَسْفَى	إِنَّ شَيْئًا قَدْ كُفِبْنَا
رَ لَسِيمًا أَلَيْسَ تَخْفَى	إِنَّ لِلشَّرِّ وَاللَّحَى

*Allah'tan başka hiçbir şey baki kalmaz, çünkü kim ne kadar yükselirse yükselsin Allah daha yücedir.*

*Kesinlikle Allah'ın bizim için tahsis ettiği rızık peşinde koşup yoruluyoruz.*

*Şüphesiz kötülük ve iyiliğin gizlenemeyen bariz alametleri bulunmaktadır. [Meczû Remel] (Ebû Nuwâs, 1953, s. 617)*

Şair Ebu Nuwâs, her işin sonunun Allah'a bağlı olduğunu belirtmek için olumsuzluk harfi لَيْسَ/Değil, olmadı kelimesini tekrarlamıştır. Artık Allah'ın kaza ve kaderinin insan üzerinde mutlak etkili olduğuna ve insanın tüm davranışlarının ve bütün plânlarının Allah'ın takdir ve tasarrufundan başka bir şey olmadığına kesin kanaat getirmiştir. Bu inancını aşağıdaki beyitlerde şu şekilde dile getirmiştir:

مَا قَضَى اللَّهُ وَقَدَّرَ

أَلَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا

رُبَّ اللَّهِ الْمُدَبِّرِ

أَلَيْسَ لِلْمَخْلُوقِ تَدْبِيرِ

*İnsan için sadece Allah'ın hükmettiği ve takdir ettiği şeyler vardır.*

*Yaratılmışların herhangi bir tasarrufu yoktur, bütün işleri çekip çeviren, düzenleyen sadece Allah'tır.*

[Meczû Remel] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 620)

Şair pişmanlık içerisinde, acı duyarak ve Allah'tan af ve bağışlanma dileyerek içtenlikle yalvarmaya başlamış, Allah'ın affının büyüklüğünü nidâ harfi *يا/Ey!*'i kullanarak şu beyitlerle ifade etmiştir:

وَتَجَمَّلْ، وَتَصَبَّرْ

يَا نُؤَاسِي نُؤَقَّرْ

لَهُ مِنْ ذُنُوبِكَ أَكْبَرُ

يَا كَبِيرَ الذَّنْبِ عَفُوِّ الـ

*Ey Ebû Nuvâs! Ağırbaş ol. Güzelliklerle bezen ve sabret.*

*Ey büyük günah sahibi! Allah'ın affı, senin günahından daha büyüktür.* (Ebû Nuvâs, 1953, s. 620)

Ebu Nuvâs büyük günahları işledikten sonra hasret ve pişmanlık içerisinde ve Allah'tan mağfiret dileyerek zühdiyyât şiirlerinde bu şekilde yol almıştır. Pişmanlık ve üzüntüyle Rabbinden af ve bağışlanma dileyerek kendini sorgulamaya başlayan şair, büyük günah vadilerinde dolaştıktan sonra ölüm ve ölümlerden ibret almaya başlamış, Rabbinin huzurunda boyun bükerek O'ndan bağışlanma ve merhamet dilemiştir.

#### 4.2. Kelimelerin tekrarı

Ebu Nuvâs, hamriyyât şiirlerinde büyük bir keyifle şarapla ilgili kelimeleri tekrarlarlarken buna karşılık zühdiyyât şiirlerinde *الله/Allah* ve *رَبَّ/Rab* lafızlarını tekrar etmiştir. Çünkü artık şair günahkâr bir kulun, bağışlayıcı Rabbinin huzurunda boynu bükük bir şekilde duruşu gibi durmaktadır. Ebu Nuvâs dünya hayatının kalıcı olmayıp geçici olduğunu fark ederek çirkin davranışlarını güzel davranışlara dönüştürmeye başlamıştır. Bu nedenle Allah'ın affına ve bağışlanmasına sığınarak, ahiretten önce dünya hayatında bağışlanmayı umut ederek Allah kelimesini acı ve elemle tekrar etmiştir. Şairin züht şiirlerinde *الله/Allah* ve *رَبَّ/Rab* lafızlarını tekrar etmesi, doğrudan tövbe ilanı anlamına gelmektedir. Ebû Nuvâs'ın bu lafızların tekrarı ile ilgili beyitlerini aşağıdaki şu örnekler üzerinden göstermek mümkündür:

لَهُ مِنْ ذُنُوبِكَ أَكْبَرُ

يَا كَبِيرَ الذَّنْبِ عَفُوِّ الـ

عَفْوِ اللَّهِ أَصْغَرُ

أَكْبَرُ الْأَشْيَاءِ عَنِ أَصْغَرُ

مَا قَضَى اللَّهُ وَقَدَّرَ

أَلَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا

رُبَّ بَلِّ اللَّهِ الْمُدَبَّرِ

أَلَيْسَ لِلْمَخْلُوقِ تَدْبِيرٌ

*Ey büyük günah sahibi! Allah'ın affı, senin günahından daha büyüktür.*

*En büyük şeyler, Allah'ın affı karşısında en küçüktür.*

*İnsan için sadece Allah'ın hükmettiği ve takdir ettiği şeyler vardır.*

*Yaratılmışların herhangi bir tasarrufu yoktur, bütün işleri çekip çeviren, düzenleyen sadece Allah'tır. [Meczû Remel] (Ebû Nuwâs, 1953, s. 620)*

وَبِالنَّوَالِ الْهَنِيِّ لَا الْكَبِيرِ

يَا سَائِلَ اللَّهِ فُرَّتْ بِالظَّفْرِ

مُنْتَقِلٍ فِي الْبَلَى، وَفِي الْغَيْرِ

فَارْغَبْ إِلَى اللَّهِ لَا إِلَى بَشَرٍ

مُنْتَقِلٍ مِنْ صَبَا إِلَى كَبِيرِ

وَارْغَبْ إِلَى اللَّهِ لَا إِلَى جَسَدٍ

*Ey Allah'tan isteyen, zaferle başarı kazandın. Kirli değil temiz nimetlere ulaştın.*

*Öyleyse çürüyen ve yaşadıkları olaylar karşısında değişen insanlara değil Allah'a yönel.*

*Gençlikten yaşlılığa dönüşen bedene değil, Allah'a yönel. [Munserih] (Ebû Nuwâs, 1953, s. 622)*

Aşağıdaki beyitlerin Ebû Nuwâs'ın affına vesile olduğuna ilişkin olarak şairin arkadaşlarından biri tarafından aktarılan şöyle bir rivayet mevcuttur:

“Ebû Nuwâs benim arkadaşım. Ömrünün sonlarına doğru onunla aramızda bir kopukluk oldu. Daha sonra onun ölüm haberini aldım ve çok üzüldüm. Uyku ile uyanıklık arasında, uykuya dalmadan hemen önce bir rüya gördüm ve ona ‘Ebû Nuwâs’ diye seslendim. O da bana ‘Keşke künyemle seslenseydin’ dedi. Bunun üzerine ‘el-Hasen b. Hâni‘ olarak mı?’ diye sordum. O da bana ‘Evet’ diye karşılık verdi. Ona ‘Allah sana nasıl davrandı?’ diye sordum. O da bana ‘Allah ölmeden önce söylediğim bazı beyitler sayesinde beni affetti. O beyitler yastığının altındadır.’ diye cevap verdi. Bunun üzerine ailesinin yanına gittim. Ailesi beni gördüğünde gözyaşlarına boğuldu. Onlara ‘Kardeşim Ebû Nuwâs’ın ölmeden önce bir şiir yazıp yazmadığını sordum. Bana bunu bilmediklerini ancak şairin bir kâğıda ne olduğunu bilmedikleri bir şeyler yazdığını ve dua ettiğini söylediler. Odasına girmek için izin istedim, yatağının yanına gittim, kıyafetleri hâlâ yerinde duruyordu. Yastığımı kaldırdım, bir şey göremedim, sonra tekrar kaldırdım, bu kez üzerinde şu beyitlerin yazılı olduğu bir not gördüm”:

فَلَقَدْ عَلِمْتُ بِأَنَّ عَفْوَكِ أَعْظَمُ

يَا رَبِّ إِنْ عَظَمْتَ ذُنُوبِي كُنْتُ

13 فَيَمُنُّ بِلُودٍ، وَيَسْتَجِيرُ الْمُجْرِمُ

إِنْ كَانَ لَا يَزُجُوكَ إِلَّا مُحْسِنٌ

فَإِذَا رَدَدْتَ يَدِي فَمَنْ ذَا يَرْحَمُ

أَدْعُوكَ رَبِّ كَمَا أَمَرْتَ تَصْرَعًا

<sup>13</sup> İbn Asâkir'in eserinde bu mısra şu şekilde geçmektedir: فَامَّنُّ الَّذِي يَدْعُو وَيَزُجُو الْمُجْرِمُ؟ (İbn Asâkir, 1995, c. 13, s. 466).

وَجَمِيلٌ عَفْوِكَ .. ثُمَّ أَنِّي مُسْلِمٌ

مَا لِي إِلَيْكَ وَسِيلَةٌ إِلَّا الرَّجَا

*Ey Rabbim! Günahlarım ne kadar çok olsa da muhakkak senin affın benim günahlarımdan çok daha büyüktür.<sup>14</sup>*

*Eğer sadece iyilik yapan kişi senden ümitvar olarsa günahkâr kişi kimden yardım ister ve kime sığınır?*

*Ey Rabbim! Bana emrettiğin gibi sana yalvararak dua ediyorum. Eğer sen ellerimi boş çevirirsen bana kim merhamet eder?*

*Benim sana ulaşmak için ümidimden, güzel affından ve sonra Müslüman olmamdan başka hiçbir vesile de yoktur. [Kâmil] (İbn Asâkir, 1995, c. 13, s. 465, 466; Ebû Nuvâs, 1953, s. 618)*

#### 4.3. Cümlelerin tekrarı

Ebu Nuvâs hamriyyâta *أَعَاذِلُ، أَعَاذِلُ، أَيُّهَا الْعَاذِلُ*/Ey kınayan kişi! ve *دَعْ*/Bırak! cümlelerini muhatabı azarlama ve şarap içmeye teşvik etmek, ayrıca dünya nimetlerinden zevk almak ve şarap içmedeki kararlılığını ispat etmek amacıyla tekrar etmiştir. Ancak şairin züht şiirlerinde emir cümleleri aracılığı ile kendisine hitap ettiği görülmektedir. Zühdiyyât şiirlerinin çoğunda kendini soyutlama yöntemine başvurmuştur. Kendini suçlayarak ve pişmanlık duyarak, geçmişte işlemiş olduğu günahlarını ve hatalarını zikrederek kendi kendine seslenmiş, nefsini tövbe ve bağışlanma arayışına yönlendirmeye başlamıştır. Çünkü insanoglu önünde sonunda ölecektir ve bir hâl üzere kalıcı değildir, sürekli bir değişim içerisinde. Bu yüzden şair insanın sağlıkla hastalık, gençlikle yaşlılık arasında sürekli bir değişim yaşayacağını vurgulamış ve onu Allah'a sığınmaya davet etmiştir:

مُنْتَقِلٌ فِي الْبَلَى، وَفِي الْغَيْرِ

فَارْغَبْ إِلَى اللَّهِ لَا إِلَى بَشَرٍ

مُنْتَقِلٌ مِنْ صَبَا إِلَى كَبَرٍ

وَارْغَبْ إِلَى اللَّهِ لَا إِلَى جَسَدٍ

*Öyleyse çürüyen ve yaşadıkları olaylar karşısında değişen insanlara değil Allah'a yönel.*

*Gençlikten yaşlılığa dönüşen bedene değil, Allah'a yönel. [Munserih] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 622)*

Zühdiyyâta *أَرُغِبُ إِلَى اللَّهِ*/Allah'a yönel! şeklinde tekrarlanan emir cümlesi hamriyyât şiirlerindeki *أَيُّهَا الْعَاذِلُ أَعَاذِلُ، أَعَاذِلُ*/Ey kınayan kişi! ve *دَعْ*/Bırak! cümlelerine adetâ bir cevap niteliğindedir. Şair şarap arzusunun büyük felaketlere ve yok oluşa yol açtığının tamamen farkındadır. Bu nedenle arzusu Yüce Allah'a yönelmek için bir arayışa dönüşmüştür. Ebû Nuvâs, insan nefsinin değişim ve bela ile gençlik ve yaşlılık arasında gidip gelen fani varlıklara değil, Allah'a yönelmeye teşvik etmektedir. Çünkü ona göre her şey sona erer ve şarap içen kişinin akıbeti, Allah'tan bağışlama isteyen akıbeti gibi değildir.

<sup>14</sup> Ebû Nuvâs'ın divanının muhakkiki Ahmed 'Abdulmecîd el-Gazâlî, bu mısraları şerh ederken İranlı şair Ömer Hayyam'a (ö. 526/1132 [?]) ait olan ve Iraklı şair Ahmed es-Sâfi en-Necefi'nin (1897-1977) Farsçadan Arapçaya çevirdiği şu beyti de zikreder:

إِذَا أَنَا لَمْ أُذْنِبْ وَلَمْ تَكْ غَافِرًا فَمَا الْفَرْقُ مَا بَيْنِي وَبَيْنَكَ يَا رَبِّي

*"Ey Rabbim, eğer ben günah işlemesem ve sen bağışlayıcı olmazsan, o zaman seninle benim aramda ne fark var?"* (Ebû Nuvâs, 1953, s. 618).

Ebu Nuwâs aşağıdaki şiirinde de kendi nefesine seslenerek öldükten sonra başına gelecekleri tasvir etmekte ve işlediği tüm günahların ardından kıyamet günündeki akıbetinin nasıl olacağını sorgulamaktadır:

تَسْمَعُ، وَأَنْتَ مُحْتَشِرُجُ الصَّدْرِ	فَكَأَنَّ أَهْلَكَ قَدْ دَعَوْكَ، فَلَمْ
يَتَرَوُدُ الْهَلَكَى مِنَ الْعَطْرِ	وَكَاثُمُهُمْ قَدْ عَطَّرُوكَ بِمَا
ظَهَرَ السَّرِيرِ، وَظَلَمَةَ الْقَبْرِ	وَكَاثُمُهُمْ قَدْ قَلَّبُوكَ عَلَى
ظَهَرَ السَّرِيرِ، وَأَنْتَ لَا تَدْرِي!؟	يَا لَيْتَ شِعْرِي كَيْفَ أَنْتَ عَلَى
عُيِّلَتْ بِالْكَافُورِ وَالسِّدْرِ!؟	أَوْ لَيْتَ شِعْرِي كَيْفَ أَنْتَ إِذَا
وَضَعِ الْحِسَابُ صَبِيحَةَ الْخَشْرِ!؟	أَوْ لَيْتَ شِعْرِي كَيْفَ أَنْتَ إِذَا
قَوْلِي لِزَبِّي، بَلْ وَمَا عُدْرِي	مَا حُجَّتِي فِيمَا أَتَيْتُ، وَمَا

Can boğaza dayanmışken sanki eşin dostun sana seslendiğinde onları duymazsın.

Sanki onlar ölümlerin cesetlerinin üzerine sürülen güzel kokudan senin bedenine de sürerler.

Sanki onlar tenesir üzerinde ve kabrin karanlık çukurunda senin cesedini çevirirler.

Tenesir üzerinde sen farkında olmadan cesedin yıkanırken senin hâlinin ne olacağını keşke bilseydim.

Ya da cesedin kâfûr ve sedir ile yıkanırken senin hâlinin ne olacağını keşke bilseydim.

Veya haşir gününün sabahında hesap defteri önüne açıldığında senin hâlinin ne olacağını keşke bilseydim.

Yaptıklarımın bir gerekçesi yok. Rabbime söyleyecek bir sözüm de yok. Hatta bir mazeretim bile yok. [Kâmil] (Ebû Nuwâs, 1953, s. 609, 610)

Ebu Nuwâs istediği anlamı ispatlamak için *كَأَنَّ أَهْلَكَ قَدْ دَعَوْكَ* /Sanki eşin dostun sana seslendi, *كَأَنَّ أَهْلَكَ قَدْ دَعَوْكَ* /Sanki onlar güzel kokudan senin bedenine de sürdüler, *كَأَنَّ أَهْلَكَ قَدْ دَعَوْكَ* /Sanki onlar senin cesedini çevirdiler, *كَيْفَ أَنْتَ* /Keşke bilseydim, *لَيْتَ شِعْرِي* /Senin hâlin ne olacak?, *مَا قَوْلِي* /Söyleyecek sözüm yok, *مَا عُدْرِي* /Mazeretim yok gibi isim cümleleri aracılığıyla tekrar sanatını kullanmıştır.

Ömrünün sonlarına doğru 190/806 yılında hacca giden Ebu Nuwâs, aşağıdaki şiirini hac görevini yerine getirirken söylemiştir (Ebû Nuwâs, 2009, s. 525; Suzan, 2012, s. 68). Belki de Ebu Nuwâs'ın züht şiirleri arasındaki en güzel şiiri budur:

إِلْهِنَا مَا أَغْدَاكَ  
مَلِيكَ كُلِّ مَنْ مَلَكَ  
لَيْتَ لَيْتَ قَدْ لَيْتَ لَيْتَ لَيْتَ  
لَيْتَ لَيْتَ إِنَّ الْحَمْدَ لَكَ  
وَالْمُلُكَ، لَا شَرِيكَ لَكَ



ما خاب عبدٌ سألَكَ      أنتَ له حيثُ سألَكَ  
 لولاكَ يا رَبُّ هَلْكَ  
 لَبَّيْكَ إِنَّ الْحَمْدَ لَكَ      وَالْمُلْكَ لا شَرِيكَ لَكَ  
 كُلُّ نَبِيٍّ وَمَلَكٌ      وَكُلُّ مَنْ أَهَلَ لَكَ  
 وَكُلُّ عَبْدٍ سَأَلَكَ      سَبَّحَ أَوْ لَبَّى فَالَكَ  
 لَبَّيْكَ إِنَّ الْحَمْدَ لَكَ      وَالْمُلْكَ لا شَرِيكَ لَكَ  
 وَاللَّيْلَ لَمَّا أَنْ حَلَكَ      وَالسَّابِحَاتِ فِي الْفَلَكَ  
 على مجاري المنسألكُ  
 لَبَّيْكَ إِنَّ الْحَمْدَ لَكَ      وَالْمُلْكَ؛ لا شَرِيكَ لَكَ  
 اعمَلْ وبادِرْ أَجْلَكَ      واخْتُمْ بِخَيْرِ عَمَلِكَ  
 لَبَّيْكَ إِنَّ الْحَمْدَ لَكَ      وَالْمُلْكَ.. لا شَرِيكَ لَكَ

*Ey Rabbimiz, ne kadar adilsin! Sen bütün hükümdarların hükümdarısın.*

*Buyur Allah'ım! Çağırına uydum.*

*Buyur Allah'ım! Hamd senin. Mülk senin. Eşin ve ortağın yoktur.*

*Sana ümit besleyen bir kul asla kaybetmez. Her nereye gitse sen onunlasın.*

*Ey Rabbim! Sen olmasaydın her şey helak olurdu.*

*Buyur Allah'ım! Hamd senin. Mülk senin. Eşin ve ortağın yoktur.*

*Her peygamber ve melek senindir. Seni yüksek sesle anan herkes senindir. Senden isteyen her kul senindir. Subhânallah diyerek veya telbiye<sup>15</sup> getirerek seni zikreden herkes senindir.*

*Buyur Allah'ım! Hamd senin. Mülk senin. Eşin ve ortağın yoktur.*

*Ortahçı karanlık kapladığında gece de senindir. Uzayda kendi yörüngesinde yüzen gezegenler de senindir.*

*Buyur Allah'ım! Hamd senin. Mülk senin. Eşin ve ortağın yoktur.*

*Ecelin gelmeden önce çalış ve amelini iyilikle sonlandır.*

*Buyur Allah'ım! Hamd senin. Mülk senin. Eşin ve ortağın yoktur. [Meczû Recez] (Ebû Nuvâs, 1953, s. 623)*

**Bu metin hakkında Dr. Huseyn Bayyûd şu ifadelerde bulunmuştur:**

“Bu metin kulluk hakkındadır ve şairin yaşadığı karmaşık ve olağan dışı bir ruh hâlinin ürünüdür. Endişeler artık ona ağır gelmeye başlamış ve acılarla tanışmıştır. Şair büyük ve küçük günahları işlediğini itiraf ederken kendini ibadetle rahatlatma yoluna gitmiştir. Hatta şair için acil bir şekilde

<sup>15</sup> Sözlükte “çağırda bulunana cevap vermek, bir davete icabet etmek” anlamlarına gelen telbiye kelimesi fıkah istilahında hac veya umre niyetiyle ihrama giren kişilerin lebbeyk şeklinde başlayan zikir cümlelerini söylemesini ifade etmektedir. Bu zikir cümleleri şunlardır:

لَبَّيْكَ اللَّهُمَّ لَبَّيْكَ، لَبَّيْكَ لا شَرِيكَ لَكَ لَبَّيْكَ، إِنَّ الْحَمْدَ، وَالنِّعْمَةَ، لَكَ وَالْمُلْكَ، لا شَرِيكَ لَكَ.

“Buyur Allah'ım! Eşin ve ortağın yoktur. Hamd senin. Nimet senin. Mülk senin. Eşin ve ortağın yoktur.” (Öğüt, 2011, c. 40, s. 396).

ruhsal ve fiziksel olarak rahatlama, yaşadığı ortamın dışına çıkarak Bağdat'ın eğlence ortamındaki şarap alışkanlıklarını değiştirme ve ruhî arınma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Şair, telbiye hakkındaki urcûzesini<sup>16</sup> beş bölüm hâlinde tamamlamıştır: Yakarış, umut, arındırma, düşünme ve içsel konuşma.” (Bayyûd, 2012, s. 34)

Dr. Bayyûd metni edebî bir şekilde mütalaa ettikten sonra incelemesini şu şekilde sonlandırmıştır:

“Metin üslûp açısından karmaşıklıktan ve yapmacılıktan uzaktır. İlk kısımdaki inşâ üslûbundan ikinci ve üçüncü kısımda ihbâr (bilgi verme) üslûbuna geçer, sonra son iki kısımda tekrar inşâyâ döner. İlk beyitte مَا أَغْنَاكَ/Ne kadar adilsin! diyerek şaşkınlığını dile getirirken, sondan bir önceki beyitte yaşça ileri olduğu bir dönemde nefsinin selametini, masumiyetini ve samimiyetini öne çıkararak مَا أَغْنَاكَ/Ne kadar unutkanısın! diye hayretini ifade eder. Bazen يَا/ Ey! nidâ edatını kullanarak يَا رَبِّ/ Ey Rabbim! ve يَا خَاطِبًا/ Ey günahkâr! şeklinde, bazen de nidâ edatı kullanmaksızın يَا رَبِّ/ İlahımız! ve يَا حَكِيمًا/ Hükümdar! şeklinde münâdâdaki alışlagelen veya mümkün kullanımları tercih etmiştir... Vaaz ve nasihat vermek istediğinde metne istikrar ve sabitlik kazandırmak için muzari fiilleri bir kenara bırakarak emir fiillerini sık sık kullanmıştır. Şair, aynı zamanda nakarat şeklinde sürekli kullanılan وَالْمَلِكُ لَا شَرِيكَ لَكَ، وَالْحَمْدُ لَكَ، رَبِّكَ إِنَّ الْحَمْدَ لَكَ/“Buyur Allah'ım! Hamd senin... Mülk senin. Eşin ve ortağın yoktur.” cümlesi ile eşi ve ortağı olmayan الْمَلِكُ/ Hükümdar kelimesindeki muhatap kafı ile birlikte ك/ kaf harfinden önceki lam harfini de kullanarak revî harfini çift harf olarak korumayı ustalıkla başarmıştır... Urcûzede şekil estetiği ve içeriğinin görkemi toplanmış ve bu şiir kalıcı bir hâle gelmiştir. Öyle ki, şairin şarap ve eğlenceyle ilgili şiirlerini unutturmuş hatta ‘ne kadar günahkâr varsa o kadar da tövbe olur’ sözümüzü doğrulamıştır.” (Bayyûd, 2012, s. 37, 38)

Ebu Nuwâs, Aziz ve Celil olan yaratıcıya yalvardığı yukarıdaki şiirinde adil ve malik olan Allah'a sığındığının bilincindedir. O'nu övmekte ve ardı ardına telbiyede bulunmaktadır. “Kapına geldim, beni kabul et Allah'ım” diye yalvarmaktadır. رَبِّكَ إِنَّ الْحَمْدَ لَكَ... وَالْمَلِكُ لَا شَرِيكَ لَكَ “Buyur Allah'ım! Hamd senin... Mülk senin. Eşin ve ortağın yoktur.” fiil cümlesini bu şiirinde nakarat olarak dile getirmiştir. Bu da onun tövbe hususunda ne kadar ısrarlı ve kararlı olduğu göstermektedir.

## Sonuç

Şair Ebu Nuwâs, hayatının sonlarında Allah'tan başka sığınacak bir yer olmadığını farkına varmış ve tövbe ederek Allah'a sığınmıştır. Bu durumu birçok şiirinde oldukça duygusal anlatımlarla ifade etmiştir. Allah'tan başka sığınacak bir kapı olmaması ile ilgili düşüncelerini şiirlerinde tekrar sanatını kullanarak dile getirmiştir. Ebû Nuwâs, zühdiyyât şiirlerinde harflerin, kelimelerin ve cümlelerin tekrarı olmak üzere üç farklı şekilde tekrar sanatını kullanmıştır. Şair, hamriyyât şiirlerinde şarapla ilgili kelimeleri tekrarlarlarken buna karşılık zühdiyyât şiirlerinde اللهُ/Allah ve رَبِّ/ Rab lafızlarını tekrar etmiştir. Aynı şekilde hamriyyâtta şarap içtiği için kendisini kınayanları şarap içmeye teşvik etmek ve dünya nimetlerinden zevk almaya davet etmek amacıyla tekrarladığı cümlelerin yerine zühdiyyâtta kendini suçlayarak ve geçmişte işlemiş olduğu günahlardan dolayı pişmanlık duyarak kendi kendine seslenmiş, kendini soyutlayarak bağışlanma arayışına yönelmiştir. Hamriyyât ile zühdiyyât şiirlerinde tekrar edilen konularda her ne kadar farklılıklar bulunsa da tekrar üslûbu bakımından her iki tür arasında bariz bir şekilde benzerliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Ebû Nuwâs, birçok farklı yerlerde geçen yaşamı esnasında çeşitli kültürlerle tanışmış olması dolayısıyla, ayrıca Fars ve Yunan kültürlerine olan hâkimiyetinin de etkisiyle klasik şiirin nazım şekline başkaldırmış ve şiirin bazı biçimlerine ve anlamlarına yenilikler getirmiştir. Bu bakımdan şair ilk Abbâsî dönemi yenilikçi şairlerin lideri olarak kabul edilmiştir.

<sup>16</sup> Urcûze: Genelde ani ilhamların ve doğaçlama ifadelerin ürünü olan, Câhiliye şairlerinin çok kullandıkları bir nazım türü olan recezlerin I./VII. yüzyıldan sonra dâhilî bir plâna sahip kaside gibi uzun şiirler hâlinde nazmedilen şekli (Topuzoğlu, 2007, c. 34, s. 509).

Ebû Nuvâs'ın şiiiri, zühdiyyâtta tecrübenin samimiyetiyle karakterize edilmiştir. Özellikle لَيْتِكَ لَا شَرِيكَ / *Buyur Allah'ım! Senin eşin ve ortağın yoktur.*” kasidesi onun şiiirinin tövbe eden bir ruhtan kaynaklandığını göstermektedir. Tam bir beyti birden fazla kez tekrar etmesi, tövbe etme konusunda ısrarlı ve kararlı olduğunun bir göstergesi niteliğindedir. Zühdiyyât şiiirlerinde yer alan tekrarlarla tekrar estetiği şairin acıma, pişmanlık ve içtenlikle tekrarladığı duygusal anlatımlarla şekillenmiştir.

Şairin züht şiiirlerindeki bazı üslûpların tekrarının, örneğin soyutlama üslûbunun tekrarının başka bir tekrar çalışmasının konusu yapılarak incelenmesi; ayrıca tövbe, istiğfar ve en kısa sürede Allah'a dönüş gibi bazı anlamların tekrarlarının ele alınması Ebû Nuvâs'ın incelenmeyen çalışmalarının ortaya çıkarılması bakımından önemlidir.

### Kaynakça

- Ahmed Halef, Selâm. (2017). ed-Dilâletu't-Tekrâriyye Fî Hamriyyâti Ebî Nuvâs. *Mecelletu'l-Âdâb*. (Sayı:121), 77-90.
- Aydın, M. (2006). Müveşşah. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 32, s. 229-231). İçinde İstanbul: TDV.
- Ayyıldız, E. (2020). Ebû Nuvâs'ın Şarap (Hamriyyât) Şiiirleri. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18/18, 147-173.
- Bayyûd, Huseyn. (2012). Talebu'l-Edeb Min Edebi't-Taleb, Haleb: Dâru'l-Furkân.
- Ceyhan, S. (2013). Zühd. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 44, s. 530-533). İçinde İstanbul: TDV.
- Ceyhan S. (2011). Tecrîd. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 40, s. 248-249). İçinde İstanbul: TDV.
- el-Cihenî, Mâni' bin Hammâd (h. 1420). *el-Mevsû'atu'l-Muyessera Fi'l-Edyân ve'l-Mezâhib ve'l-Ahzâbi'l-Mu'âşıra*. (4. bs.). (Cilt 1). Riyâd: Dâru'n-Nedveti'l-Âlemiyye.
- Çınar, M. (2015). Arap Edebiyatında Mucûn (Müstehcen) Şiiirleri ve Şairleri Üzerine Bir İnceleme, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 17-30.
- Dayf, Ş. (2004). *Târîhu'l-Edebi'l-'Arabî el-'Aşru'l-'Abbâsi el-Evvel*. (16. bs.). Kâhîre: Dâru'l-Ma'ârif.
- Demirayak, K. (1998). *Abbâsi Edebiyatı Tarihi*. Erzurum: Şafak Yayınevi.
- Durmuş, İ. (1997). Harf. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 16, s. 158-163). İçinde İstanbul: TDV.
- Durmuş, İ. (2010). Şiiir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 39, s. 144-154). İçinde İstanbul: TDV.
- Durmuş, İ. Öztürk M. Pala İ. (2001). Kafiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 24, s. 149-153). İçinde İstanbul: TDV.
- Dursun, H. (2021). Arap Dilinde Hurûfu'l-Me'âniler ve Çok Anlamlılığa Etkisi (Necm Suresi İlk Yirmi Üç Ayet Örneği). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 225-244.
- Ebû Nuvâs. (2009). *Dîvânu Ebî Nuvâs*. thk. Muhammed Enîs Mehrât. Hıms. Dâru Mehrât Li'l-'Ulûm.
- Ebû Nuvâs, el-Hasen b. Hâni'. (1953). *Dîvânu Ebî Nuvâs el-Hasen b. Hâni'*. thk. Ahmed 'Abdulmecîd el-Gazâlî. Kâhîre: Matba'atu Mısır.
- Eliaçık, M. (2014). Belagat Kitaplarında Tekrîr Sanatının Tarif ve Tasnifi. *Asos Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (7), 1-7.
- Er, R. (2006). Müvelledûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 32, s. 227). İçinde İstanbul: TDV.

- Erdem, G. (2013). "İslâm Kültür Tarihinin İlk İlimler Akademisi: Beytü'l-Hikme". *Dinî Araştırmalar*, 16/42, 57-77.
- Fâdılı, Muhammed; Şemsuddîn, İbrâhîm. (2008). Şerhu Dîvânî Ebî Nuvâs el-Hasen b. Hâni'. Beyrût: Dâru Şubh.
- el-Feyrûzâbâdî. (1996). el-Ķâmûsu'l-Muhît. (5. bs.). Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- Goldziher, I. (2012). *Klasik Arap Literatürü*. (Çev. Er R. ve Yüksel A.) Ankara: Vadi Yayınları.
- İbn 'Asâkir, Ebu'l-Ķâsim 'Ali b. el-Hasen İbn Hibetillâh b. 'Abdillâh eş-Şâfi'î. (1995). *Târîhu Medîneti Dimaşk*. thk. Muhibbu'd-Dîn Ebî Sa'îd 'Umar İbn Garâme el-'Amravî. (Cilt 13). Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Mâce. (2017). *Sünen-i İbn-i Mâce Tercemesi*, Hz. Abdullah Parlıyan. (Cilt 2). "Tövbe", 30/4250, 4253. İstanbul: Konya Kitapçılık.
- Kınar, K. (2008). *Anlambilimi ve Arap Anlambilimi*. İstanbul: Ravza Yayınları.
- el-Muncid. (1992). (33. bs.). Beyrut: Dâru'l-Meşrik
- Öğüt, S. (2011). Telbiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 40, s. 396, 397). İçinde İstanbul: TDV.
- Öz, M. (2013). Zındık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 44, s. 390, 391). İçinde İstanbul: TDV.
- Pala, İ., Kılıç, F. (2020). Musammat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 31, s. 233-235). İçinde İstanbul: TDV.
- Suzan, Y. (2012). Ebû Nuvâs ve Zühdiyyeleri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (20), 63-90.
- eş-Şek'a, Muştafa. (1986). *eş-Şi'r ve's-Şu'arâ Fi'l-'Aşri'l-'Abbâsî*. (6. bs.). Beyrut: Dâru'l-İlmi Li'l-Melâyîn.
- Toprak, M. F. (2000). Arap Şiirinde Adı Geçen Şarap Adları ve Bazı Hamriyyat Terimleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 2/3, 169-194.
- Topuzoğlu, T. R. (2007). Recez. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 34, s. 509, 510). İçinde İstanbul: TDV.
- Tuzcu, K. (2011). *Arap Şiirinde Muvaşşah (IX-XV. Yüzyıllar Arası)*. Ankara: Tiydem Yayıncılık.
- Üstün, M. (2022). "Başlangıçtan Günümüze Arap Edebiyatında Kullanılan Nazım Türleri". *Şarkiyat Mecmuası*. (40), 117-144.
- Yeşildağ, A. (2017). el-Ķamru Fi's-Şi'ri'l-'Arabî/Arap Şiirinde Şarap. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 281-316.
- Yıldız, H. D. (1988). Abbâsîler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 1, s. 31-48). İçinde İstanbul: TDV.
- Yılmaz, S. (2021). *Çevirinin Estetik Boyutu*. İstanbul: Akdem Yayınları.
- ez-Zeyyât, Ahmed Hasen. (2018). *Târîhu'l-Edebi'l-Arabî*. Ķâhire: Dâru's-ŞaĶve
- ez-Zirikî, Ķayruddîn. (2002). el-A'lâm. (15. bs.). Beyrut: Dâru'l-İlmi Li'l-Melâyîn.

## 65. Necib Mahfuz'un 'Hanzal ve polis' isimli kısa öyküsü üzerine bir değerlendirme

Gürkan DAĞBAŞI<sup>1</sup>

Sıdıka Asya ERKAN<sup>2</sup>

**APA:** Dağbaşı, G. & Erkan, S. A. (2023). Necib Mahfuz'un 'Hanzal ve polis' isimli kısa öyküsü üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1139-1151. DOI: 10.29000/rumelide.1342274.

### Öz

Köklü bir geçmişe sahip dünyanın en zengin edebiyatlarından biri olan Arap edebiyatında yüzlerce yıldır gerek sözlü gerekse yazılı olarak devam eden hikâye türü bulunmaktadır. İlk zamanlar hikâye olarak bilinen kısa öykünün ilerleyen yıllarda çeşitli gelişmeler ve farklılıklar göstererek Arap Edebiyatında kısa öykü olarak adlandırıldığı söylenebilir. Arap edebiyatında kısa öykü, modern anlamda 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış 20. yüzyılda gelişmeler göstererek gerçek kimliğine kavuşmuştur. Arap edebiyatına adeta bir canlanma getiren kısa öykünün ilk kıvılcıklarının Mısır'da 18. yüzyılın başlarında Napolyon'un Mısır'ı işgaliyle başladığı kabul edilmektedir. İlk başlarda çeviri faaliyetleriyle başlayan kısa öykücülük zamanla gelişerek dini, ekonomik, siyasi ve toplumsal konularla iyice belirgin hale gelmiştir. Arap dünyasında gerçek anlamda kısa öykünün ilk örneğinin Mısırlı yazar Muhammed Teymur'un 1917 yılında yayımladığı 'Fi'l Kitâr' adlı eseri olduğu genel kabul görmektedir. Mısır'ın en önemli yazarlarından biri olan ve aynı zamanda 1988 yılı Nobel Edebiyat Ödülünü kazanan Necib Mahfuz yazdığı eserleriyle hem Mısır'da edebiyatın gelişmesine hem de Arap edebiyatının dünya çapında tanınmasına önemli katkılar sağlamıştır. Farklı türlerde eserler kaleme alan yazarın kısa öyküleri de bulunmaktadır. Bu çalışmada kısaca Mısır'da kısa öykücülüğe değinilmiş ve Mısırlı yazar Necib Mahfuz'un "Hanzal ve Polis" adlı kısa öyküsünün olay örgüsü, anlatıcı, konu, ana yönelim, zaman, mekân, kişiler kadrosu, olay unsuru, ana düğüm, yapısı bakımından tahlili yapılmıştır. Öykünün gözlemci bakış açısıyla anlatıldığı, modern ve romantik bir tarzda yazıldığı, dilinin standart Arapça olduğu, öykü kahramanının toplumsal sıkıntılarından dolayı sorunlar yaşadığı, öyküde zaman ve mekânın net olarak belirtilmediği ve kişiler kadrosunun sınırlı olduğu, ana düğümün uyuşturucu bağımlısı bir gencin yaşamak istediği hayata dair bir rüyaya odaklandığı, öykünün sonunun açık bitirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Necib Mahfuz, kısa öykü, Mısır, Hanzal ve polis

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü (Ankara, Türkiye), gurkan.dagbasi@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2050-9213 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342274]

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Arap Dili ve Belagatı (Ankara, Türkiye), asyaerkn1@gmail.com, ORCID ID: 0009-0004-2844-492X

## 'Hanzal and the police' by Naguib Mahfouz A Review on His Short Story

### Abstract

In Arabic literature, which is one of the richest literatures in the world with a deep-rooted history, there is a type of story that has been going on for hundreds of years, both orally and in writing. It can be said that the short story, which was known as a story at first, was called a short story in the following years by showing developments and differences in this type of story. The short story in Arabic literature emerged at the beginning of the 19th century in the modern sense and showed developments in the 20th century. It is accepted that the short story, which almost brought a revival to Arabic literature, started in Egypt in the early 18th century with the invasion of Egypt by Napoleon. Short storytelling, which started with translation activities, developed over time and emerged with religious, economic, political and social issues. The first example of the short story is the work of Egyptian writer Muhammed Teymur called 'Fi'l Kitar' in 1917. One of the important writers of Egypt, Naguib Mahfouz, who was also awarded the Nobel Prize for Literature in 1988, made important contributions to both the development of literature in Egypt and Arabic literature with his works. The author, who wrote works in different genres, also has short stories. In this study, short storytelling in Egypt was briefly mentioned, and the story of the Egyptian writer Naguib Mahfouz's short story "Hanzal ve Polis", in terms of plot, narrator, subject, main orientation, time, place, cast, plot element, main node, structure of the story. analyzed in terms of genre and style. The story is told from an observant point of view, written in a modern and romantic style, the language is standard Arabic, the hero of the story has problems due to social problems, the time and place are not clearly specified in the story, and the cast is limited, the main point is a story about the life a drug addicted young person wants to live. It has been concluded that it focuses on the dream and the end of the story is not clear.

**Keywords:** Short story, Egypt, Naguib Mahfouz, Hanzal and police

### 1. Giriş

Arap edebiyatında ilk zamanlar hikâye olarak bilinen kısa öykünün çok eski zamanlara dayandığı bilinmektedir. İlerleyen yıllarda bu hikâye türü gelişmeler ve farklılıklar göstererek kısa öykü olarak adlandırılmıştır. Eski Arapların hikâyelerinin en meşhuru, Cahiliye döneminin ünlü şairi Antara İbn Şeddâd'ın hikâyeleridir. Bu hikâyelerde, Arapların Cahiliye dönemlerindeki ahlak, örf, adet, gelenek, savaş ve kahramanlık gibi konular ele alınmıştır (Goldziher, 2012: 139). Arap edebiyatında kısa hikâyenin ilk ortaya çıkmasında, Kur'an'da geçen kıssalar, Antera, ez-Zâhir Baybars, Seyf b. Yezen, Hayy b. Yakzân, Bin bir Gece Masalları ve makâmât gibi anlatı türlerinin etkileri bulunmaktadır.

Modern kısa öykü türünü ilk kez Amerikalı yazar Edgar Allan Poe (1809-1849) ortaya koymuştur. Poe'dan sonra öykü türünde ilk eser verenler arasında Guy de Maupassant (1850-1893), Nikolay Vasilyeviç Gogol (1809-1852) ve Anton Pavloviç Çehov (1860-1904) bulunmaktadır. Öykü türünde ilk eser verenler sayesinde kısa hikâye tüm dünya ülkelerine yayılmıştır. Arap edebiyatında, kısa öykü ise 19. yüzyılda ikinci yarısında modern anlamda gelişmeye başlamış, 20. yüzyılın başlarında ilerleme kat etmiştir (Tasa, 2012: 1). Hikâye türünün 19. yüzyılda bir tür haline gelmesinden sonra kısa öykü çalışmalarına başlanmıştır. Eski zamanlarda ortaya çıkan eserlerden oldukça farklı olduğu için bu yeni eserlere "Kısa Hikâye, Kısa Öykü" denmiştir. Bu tür, Batı'nın Arap nesrine sunduğu en kıymetli armağandır. Bu ortaya çıkan yeni türün öncüleri olarak, Mısır'da Muhammed Teymûr (1892-1921), Lübnan'da Lebîbe Hâşim (1880-1947), Abdulmesîh Haddâd (1881-1950) ve Mîhâ'il Nu'ayme (1889-

1988), Filistin'de Halil Baydas (1875-1949), Irak'ta Mahmûd Ahmed es-Seyyid (1901-1937) sayılabilir. Ayrıca, Arap dünyasında kısa hikâyenin olgunlaşmasını sağlayanlar arasında Mısır'da Mahmûd Teymûr (1894-1973), Mahmûd Tâhir Lâşîn (1894-1954) ve 1925 yılında ilk haftalık dergi olan el-Fecr'i yayımlayan Modern Ekol Birliğini'nin üyeleri bulunmaktadır (Hafız,2003:17).

## 2. Mısır'da kısa öykücülüğe genel bir bakış

Batı dünyasıyla doğrudan ilişkisi olan ilk Arap ülkelerinden biri Mısır'dır. Mısır'ın coğrafi konumu başta olmak üzere birçok sebepten ötürü modern anlamda kısa öykü türünün ortaya çıktığı zamanda ilk karşılaştığı kültür Fransız kültürü idi.

Napolyon, Mısır işgaline hem ordusu hem de bilim insanlarıyla katılarak ülkede bazı değişim hareketleri başlatmıştır. Napolyon seferinin en önemli etkisi Fransızların Mısır'ı boşaltmasından sonra Mısır valiliğine atanan Mehmet Ali Paşa döneminde görülmüştür (Yanık, 1991: 4-5). Mehmet Ali Paşa, batı ile kültürel etkileşimin Mısır'a sağlayacağı faydayı görece mesleki okullar açmış, Avrupa'ya öğrenciler göndermiş ve döndüklerinde onlara birçok eserin çevirilerini yaptırmış, bu çevirileri basmak için bir matbaa kurmuş ve resmi bir gazete çıkartmıştır (Hourani, 1994: 70). Mısır'da Rönesans'ın ilk temellerini 1826 yılında Fransa'ya gönderilen Mısır kültür heyetleri atmıştır. Avrupa'dan dönen bu eğitimli kesim, farklı okullarda çeviri ve eğitim faaliyetleriyle uğraşmışlardır. Artan bu faaliyetlerle birlikte yeni edebi türler zuhûr etmiş ve yaygınlaşmıştır. Yurt dışına giden bu yeni nesil Avrupa edebiyatının eserlerini orijinal dillerinden okumaya başlamış, roman ve öykü çevirileri yapmaya çalışmışlardır. Çeviriyle başlayan bu süreç daha sonra taklit ve yaratıcılıkta son noktaya gelmiştir. Batı edebiyatının etkisi 1925'ten sonra önemini kaybetmeye başlamış, artık Arap hikâye yazarları kendi kaleme aldıkları eserleriyle öne çıkmaya başlamışlardır (Yazıcı, 2004: 26). Mısır'da modern hikâyenin yani kısa öykücülüğün ilk örneklerini Muhammed Teymûr (1892-1921) kaleme almıştır. Lübnanlı Halil Mutrân (1871-1949), Cibrân Halil Cibrân (1883-1931); Mısırlı Mustafa Lutfi el-Menfelûtî (1876-1924), Muhammed Hüseyin Heykel (1889-1956), Tâhâ Hüseyin (1889-1978) ve İbrahim el-Mâzinî (1905-1968) gibi yazarlar bu ilk dönemden sonra öykü türünün Arap edebiyatına geçişinde rol oynayan önemli şahsiyetlerdir (Yazıcı, 1999: 8).

Esasen Arap dünyasında modern anlamda öykü türü Mısır'da doğmuş ve ardından diğer bölgelere yayılmıştır. Yazıcı'ya göre Mısır'da modern anlamda hikâyecilik (kısa öykücülük) 1917-1944 yılları; 1945-1967 yılları ve 1967'den günümüze olmak üzere üç dönemden oluşmuştur (Yazıcı, 2004: 27-29).

## 3. Necib Mahfûz'un hayatı

11 Aralık 1911'de altı çocuklu bir ailede Kahire'nin Cemâliye semtinde doğan yazar, ilk ve orta öğrenimini Abbâsiye mahallesinde tamamladıktan sonra 1934'te Kahire Üniversitesi'nin Felsefe Bölümü'nü bitirmiştir. Aynı alanda yüksek lisans yapmaya başlayıp tez çalışmasını yarıda bırakarak edebiyata yönelmiş ve Kahire Üniversitesi'nde sekreterlik yapmıştır. 1939'da Vakıflar Bakanlığı'na geçiş yapıp 1954'te buradan ayrılıp Kültür Bakanlığı'nda Sinema Eserlerini İnceleme Dairesi Başkanı, ardından sinemadan sorumlu danışman olup 1971'de emekliliğine kadar bu görevi sürdürmüştür (Bedr, 1984:83). Bu görevlerle birlikte el-Ehrâm gazetesinde köşe yazarlığı yapmaya, kısa hikâye ve roman yazmaya devam etmiş ve ilk romanı olan Abes el-Akdar 1939'da yayımlamıştır. Daha sonra toplumsal gerçekçi roman yazımına yönelmiştir. Bu romanların en ünlüleri Mısır toplumunun bir yansıması olan, Kahire'nin Hüseyin semtindeki bir sokakta yaşanan olayları konu alan Zukâku'l-Midak, orta halli bir ailenin üç kuşağını anlatan Beyne'l-Kasreyn, Kasru's-şevk ve es-Sukkeriyye'dir (Yıldız, 2009:29). 23

Temmuz 1952 devriminden sonra edebiyata ara veren Necîb Mahfûz, Evlâdu Hâretinâ romanıyla tekrar edebiyata geri dönmüştür. Necîb Mahfûz, sembolik romanlarının büyük katkısıyla almış olduğu 1988 yılındaki Nobel Edebiyat Ödülünün, sadece kendisine ait değil Mısır'a ve bütün Arap Edebiyatına ait olduğu düşüncesindedir (Bardakçı, 1988: 5). Onun romanları Mısır'ın sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik yansıması olup roman ve hikâyelerinde mekân hep Kahire'dir. Kullandığı dil "fusha" denilen standart Arapçadır. Necîb Mahfûz, 14 Ekim 1994 tarihinde Nil kenarında yaptığı yürüyüş sırasında bir genç tarafından bıçaklı saldırıya uğramıştır. Geçirdiği bir dizi ameliyat sonrasında sağ tarafına felç indiğinden eli kalem tutamaz hale gelmiştir. 19 Temmuz 2006 tarihinde yine bir yürüyüş esnasında düşmesi sonucu başından yaralanmış ve kaldırıldığı hastanede 30 Ağustos 2006 tarihinde vefat etmiştir. 70 yıllık kariyeri boyunca 34 roman, 350'yi aşkın kısa hikâyeye yayımlamıştır.

#### 4. Kısa öykünün Arapçadan çevirisi

##### 4.1. Hanzal ve Polis

Bu sert adımlar, göğsünde korkunç yankılar bırakan bir etki uyandırıyor. Ondan gelen öksürük sesleri, çekilecek işkence ve acıların bir uyarıcısı gibiydi. Gelen Çavuş'tu gecenin karanlığında. Kaçmak istedi onun önünden ama yapamadı. Ağırlığını dönemecin başındaki duvara vererek zor bela ayağa kalktı. Sendeliyordu. Her an yığılıp düşme sinyalleri veriyordu durumu. Gözlerini alın yazısı misali gelmekte olan adama doğru yönelerek zorlukla açtı. Hareket etmek için çok uğraştı ama çabaları karanlıkta yok olup gitti. Darmadağın oldu anıları. Asık, tozlanmış kaba surati, uyuyan bir kimse gibi göründü fanusun ışıklarında. Üzerinde paramparça bir entarinin kalıntılarından başka bir şey yoktu. Yasak şırınga arzusuyla yanıp tutuşuyordu çılgına dönmüş benliği.

- Hanzal, gel bakalım...

Ah! Bu uğursuz seslenişin ardından hep tekme tokatlar gelir.

Üzgün ve bezgin bir sesle:

- Allah için merhamet Çavuş Bey.

Fanusun ışıklarını ondan koruyarak ve tüfeğini omzuna takarak önünde durdu. Hanzal, Şanafiri kavşağının duvarına daha bir sıkıca yapıştı. Korkudan canı çıkıyor, şuur kaybına karşı koyuyor ve zavallılık görüntüsü veriyordu. Fakat Çavuş'a ne olmuştu ki hiç kükremiyor, lanetler savurup tokat atmıyordu?

- Uyuşturucu mu aldın?

- Hayır vallahi.

- Ama uyuyorsun veya uyuklar gibisin!

- Uyuşturucu almadım da ondan.

- Haydi benimle gel. Komiser seni istiyor.

Korkuya kapılmış ve çılgına dönmüş göğsünde bir soluk alıp verdi ve haykırdı.



-N'olursun Allah aşkına.

Elini sert ve askeri bir edayla değil, insanca omzuna attı. Hanzal şaşkına dönmüş, tek kelime bile etmemişti. Çavuş:

- Gel haydi korkma...

-Hiçbir şey yapmadım ki ben!

-Korkma her şey iyi olacak, diye fısıldayarak kibarca onu götürdü.

Komiser'in odasında, arkasından kapatılan kapının bir metre ötesinde durdu. Ne bir adım daha ilerledi ne de tecrübeli bir yüzün bakışlarına doğru gözünü kaldırdı. Parlayan ışık, neredeyse örtüsüz kalmış olan çamura bulanmış vücuduna musallat olmuştu. Bembeyaz, pürüzsüz duvarlar ve görkemli mobilyalar arasında çağ dışı bir şey gibi göründü. Hanzal gök gürlemesi gibi bir ses bekliyordu ama Komiser'in sesi o geceki her şey gibi beklenmedik bir tarzda insancıl bir tonlamayla geldi:

- Otursana Hanzal, iyi akşamlar...

Aman Allah'ım! Neler oldu ki dünyaya?

- Estağfurullah Komiser Bey, ben sizin hizmetkarınızım.

Komiser, deri bir koltuğa oturması için emredici bir parmak işareti yaparken tersleyici bir bakış attı ona. Çok tereddüt etti, sonra boyun eğmekten başka çaresi olmadığını gördü ve bir heykelin yer altına gömülü ayakları kadar iri olan, toprağa bulanmış ayaklarına bakarak koltuğun ucuna ilişti. Hiçbir şeye inanmadı buna rağmen. Boyununu bükerek:

- Komiser Bey, ben kusurları olan zavallı bir adamım. Fakat benim sefaletim kusurlarımdan daha korkunçtur. Allah katında merhamet, adaletten yeğdir.

Komiser, ciddi ama aynı zamanda da nazik bir tonlamayla:

- Endişe etme Hanzal, dedi ben senin çok hata ettiğini ama fazlasıyla da cefa çektiğini biliyorum. Sen günahlarını daha iyi bilirsin. Sana sert davranmakta Çavuş mazurdur. Öyle ya kanun kanundur. Fakat bazı şeyler yenilendi ve muamelelerde değişiklik oldu. Her şey değişti. Bizim polislik yönümüz olduğu gibi insani yönümüz de var.

Krizin baskısını güç bela yenmeye çalışarak şaşkın şaşkın Komiser'e bakakaldı. Adam şefkatle ona baktı ve şöyle dedi:

- İnan bana Hanzal, duyduğun ve gördüğün her şeye inan. Uyuşturucu almadığın için başını dik tutmaya dermanın kalmamış. Paranın sonu gelmiş ve sen uyuşturucu alamamışsın. Acımaz ki zehir taciri, ödemeyi peşin ister. Ama sen bütün bunlardan kurtulacaksın.

Hanzal ağlamaklı bir sesle:

- Zavallının biriyim ben, dedi. Bir bedbahtlıktan ibarettir benim hayatım. Güçlü idim zayıf düştüm, tüccar idim iflas ettim, sevdim yanıp kavruldu, uyuşturucu bağımlısı oldum ve nihayet dilencilik yaptım...

- Hastaneden yepyeni bir adam olarak çıkacaksın ve seninle bir görüşmem daha olacak...

Şubenin etrafında bir grup polis onun etrafını sardı. Her zaman olduğu gibi, bedeni, sanki bir darbe yiyormuşçasına büzüldü. Fakat onlar kendisine gülümsediler. Pala bıyıklarının altından kalın dudakları aralandı.

- Sizler de mi?

- Evet Hanzal, her şey değişti artık...

- Geçmiş olsun Hanzal...

-Allah günahlarını affetsin...

Uyku ile uyanıklık arasında gidip geldi ve durmadan sallanmaya başlayan arabanın içinde hemen uykuya teslim oldu. Gözlerini tuhaf bir odaya açtı. Orayı bembeyaz ve ışıl ışıl gördü. Ayrıca üzerine eğilen bir yüz görmüştü. Bir halsizlik ve tiksinti, mide bulantısı, derin bir yalnızlık ve korku hissetti.

- Şırınga, bir şırınga Metbuli Amca, diye yalvardı.

Kulağını zarif bir gülüş okşadı, keskin bir koku yükseldi burnuna. Başında ve duyu organlarında ızdırap verici bir ağrı hissetti. Kafası zonklamış ve sonra da bayılıp kalmıştı. Hanzal, Komiser'in vaat ettiği gibi yepyeni bir adam olarak ayrıldı hastaneden. İlk kez tabii şekli ortaya çıkmış ve geniş, beyaz bir elbise içinde kasıla kasıla yürümüştü. Sakal tıraşı olunca bıyıklarının gürlüğü ortaya çıktı. Parlak sarı bir ayakkabı giydi. Bileğindeki aslan dövmesi ile nakışlı takke altındaki boynun iki yanında bulunan serçe dövmesi belirginleşti. Çavuş bir dost gibi götürdü onu. Her şey dost. Güneşin altında cildi berrak, esmer göründü. Kendine hâkim olamayıp güldü ve temizlikten sonra kilosunun düşmüş olacağını düşündü. Uyanıktı ve şuuru da yerindeydi. Nesnelere görüyor, sesleri işitiyor, Çavuş'u seviyor ve herhangi bir acı hissetmiyordu içinde. Uçmaya gücünün yeteceğini zannedecek kadar güvenle doldu. Çevresinde olan şeylere inanmıştı. Hatta polisler tebrik etmek için kendisine doğru geldiklerinde bile dehşete kapılmamıştı. Şubenin avlusunda gösteri yaparcasına hararet ve sevgi ile tokalaştılar. Kendisini karşılamak için duran Komiser'i gördüğü zaman da aşırı şaşkınlık göstermedi ama çok etkilenmişti. O mütevazı ruhu ile hemen öpmek için eline sarıldı ama Komiser onu çekip şefkatle kucakladı. Utanç ve memnuniyetten erimiş, gözlerinden yaşlar boşanmıştı. Adam, Hanzal'ı koltuğa oturttu, kendisi de yumuşak ve berrak bir şekilde gülere gülere masanın arkasındaki sandalyesine döndü.

- Allah sağlık ve afiyetini daim kılsın dedi.

Gözleri dolmuştu. Komiser şöyle devam etti sözlerine:

- Şimdi her şeye yeniden başlayabilirsin...

Boşalan gözyaşlarıyla:

- Allah'ın ve sizin sayenizde... dedi.

- Abartma canım sadece Allah'ın sayesinde.

Komiser önüne bir defter açtı ve kalemi alıp beyaz bir sayfanın başına bir cümle yazdı. Sonra ay ışığı gibi sessiz ve derin bir edayla ona bakarak usulca şöyle dedi:

- Dilediğini iste Hanzal.

Adam şaşırdı ve cevap veremedi. Dudakları oynadı, pos bıyıkları kıpırdadı, fakat bir cevap veremedi. Bunun üzerine Komiser onu yüreklendirerek:

- Dilediğini iste Hanzal. Bu bir emirdir!

- Ama...

- Aması maması yok. Dilediğini iste...

- Allah'tan himayesini isterim.

- Haydi muradımı söyle, dilediğini iste bakalım. Bu bir emirdir.

Hanzal annesinin duasını, gece hikâyelerini ve bağlama melodilerini anımsadı, sonra gülererek:

- Meyve arabası ile seyyar satıcılık yapmak isterim.

Komiser eliyle deftere bir şeyler yazarak:

- Huseyniye'de meyve dükkânı, ikili raflar ve serginin güzel görünmesi için elektrik...

- Ya para? Diye sordu şaşkınlık içinde.

- Kafanı yorma sen, bu bizi ve toplumu ilgilendiren bir iş. Sen ne istediğini söyle, bu bir emirdir.

Hanzal, yeni kimliğinden ve meyve dükkanından kaynaklanan yeni bir cesaret buldu. Titrek bir sesle:

- Ciğerci Seniyye Beyyumi, gerçek şu ki ben...

Komiser bir yandan kayıtlar tutmaya devam ederken:

- Açıklama yapmana gerek yok, dedi. Hepsi biliniyor. Nokta polisi, bütün polisler ve pazar bekçisi hepsi biliyorlar. Seniyye güzel ve cesur bir genç kız. Olanlara rağmen henüz evlenmemiş. Bir zamanlar sana karşı eroiden daha gaddardı ve katılığının doruğuna ulaşmıştı. Durumun kötüleşince seni terk etti, ama geri dönecek sana. Olmaya oldu, dükkân; meyve ve ciğer dükkânı olsun. Bu, Huseyniye'deki süpermarketler tarzında eşsiz bir şey olacak. Ya bundan başka?

Etkilendiğinden dolayı başını eğdi. Gözleri, menekşe halkalarıyla çevrili kırmızı güllerin boy attığı yeşil bir yeryüzü hayaline kapıldı. "Ey gönlümün arzusu söyle bana" diyen melodi kulağında çınladı. Fakat sinek bulutu gibi koyu bir leke gördü ve bedeni ürperdi. Korkuyla:

- Polislerin dostluğunun devam etmemesinden korkuyorum. Öyle ya gençliğimdeki bedbahtlığımın pek çok sebebi vardı ama polisler bu konudaki en önemli sebeplerden biriydiler. Sebeplice sebepsiz ne kadar çok kovalamışlardı arabamı ve rızkıma el koyup beni dövmüşlerdi. Bizzat Senniye meselesinde bile onun aklıyla oynayan ilk kişi polis memuru Hassune idi.

O yumuşak ve berrak gülüşler yeniden yükseldi ve Komiser hiçbir şüpheye mahal bırakmayacak bir ifadeyle:

- Polislerin içinde sana bir tek düşman bile bulamayacaksın. Onlar bugünden itibaren sonsuza dek senin samimi dostlarıdır. Haydi dilediğini iste şimdi, bu bir emirdir.

Hanzal serserilik günlerinde dahi tatmadığı bir cesaret sarhoşluğuna kapıldı ve dedi ki:

- Benim gibi fakirler çoktur, belki de siz onları tanımazsınız Komiser Bey...

Eli aralıksız yazmaya devam ederken onun sözünü keserek şöyle dedi:

- Her şeyi biliyorum. Bizi onlara götür. Herkes bir dükkâna bir eşe ve polislerin dostluğuna sahip olacak, bunların hepsi gerçekleşecek, haydi dilediğini iste, bu bir emirdir.

Hanzal güçlü bir kahkaha attı, avuçlarını birleştirdi:

- Sanki rüyada gibiyim, dedi.

- Gerçek, bir tür rüyadır. Rüya da bir tür gerçek. Dilediğini iste, bu bir emirdir...

Güven ve doygunluk içinde bir soluk aldı:

- Tutuklulardan kaçtı tutuklanmayı gerçekten hak etmiştir ki? diye sordu. Eli sayfa üzerinde dolaşırken şöyle dedi Komiser:

- Bütün hapishaneler boşalsa bile gerçekten tutuklanmayı hak etmeyenlerin hepsi hapishaneden çıkacak.

Hanzal cezbe içinde haykırdı:

- Yaşasın adalet, yaşasın Komiser!

Hanzal'ın Şanafiri kavşağındaki avlusu, Komiser'in, polislerin, fakirlerin ve serbest bırakılan tutukluların katıldığı muhteşem bir törene sahne oldu. Seniyye, portakal rengi bir fistan giymiş ve yeşil bir şal sarınmıştı. Altın bileziklerle süslü bileği ve bacağına yarım ay püsküllü gümüş bir halhal takılı olan alt kısmı dışında dolgun vücudunun hiçbir tarafı görülüyordu. Hint hurması ve kerkedi içeceklerini bizzat kendisi sunuyordu. Muhammed Ali caddesinin havasını yansıtan bir müzik korusu da bir köşeye yerleşmiş, gelenleri selamlıyordu. Herkes özgürlüğünün tadını çıkartıyordu. Hatta polisler, Komiser'in gözü önünde şarkı söyleyip dans ediyorlardı. Sonra bir hafız, koronun önünde durarak Hz. Peygambere methiyeler söylemeye başladı:

'Ne zaman ki zuhur etti, göründü hidayet alameti...'

Fakirlerin, mahsupların ve polislerin göğüslerinden neşe çığlıkları katlanarak yükseldi. Seniyye, ney sesine benzeyen bir zılgıt attı. Törenin sonunda Komiser ayağa kalkıp topluluğa hitaben:

- Yağmurun başlangıcı damlalardır. Sonra sağanağa döner. Geceniz hayırlı olsun, dedi.

Seniyye, bir kez daha zılgıt çekti. Davetliler, şafak vakti horozlar öter ve sessizlik kol gezerken ayrılmaya başladılar.

Hanzal, yorgunluğun ardından dinlenmek için sırt üstü kanepeye uzandı. Seniyye de baş ucuna oturdu ve zülüflerini okşamaya başladı. Hanzal mutlu, huzurlu ve memnun, hiçbir şeyin sona ermesini istemiyordu. İncelik içinde:

- Bütün bu güzelliğin sebebi sensin dedi.

Seniyye'nin parmakları sanki serçe dövmesini yüzüyormuşçasına Hanzal'ın boynuna uzandı. Hanzal yeniden:

- Olanların hiçbirini mucize saymıyorum. Esas mucize, olanlardan sonra kalbinin bana karşı yumuşamış olması, dedi.

Seniyye'nin eli yanağına ve sonra çenesine kaydı, sonra da boğazına yerleşti. Kendini onun okşamalarına bırakmıştı. Ta derinden hiçbir şeyin sona ermemesini arzu etti. Ancak boğazının sıkılmasına benzer tuhaf bir hissin farkına vardı. O kadar şiddetlendi ki normal bir okşamanın sınırlarını aşmıştı. Ondan elinin baskısını hafifletmesini istemeye karar verdi ama sesi çıkmadı. Baskı giderek arttı. Onun elini boğazından uzaklaştırmak için kendi elini uzattı fakat göğsünün üzerine çöken bir kâbus hissetti ve bir kum çuvalı yahut başına düşen bir duvar parçası gibi korkunç bir ağırlık hissetti. Bağırmak, ayağa kalkıp hareket etmek istedi ama gücü yetmedi. Bu sıkıntıdan kurtulmak için sert bir şekilde başını salladı. Baş kanepeye, yere ve toprağa benzer bir şeye süründü. Hatta çamur da vardı. Derecesiyle, tadıyla ve verdiği gamla yepyeni bir duyguya kapıldı. Alaycı bir tavırla kendisine bağıran tanıdık bir ses duydu:

- Yolun ortasında başka uyuyacağın bir yer kalmadı mı ha!

Ne kadar da polisin sesine benziyor! Katı sesiyle sıkıntıların işaretçisi o eski polisin. Neredeyse boğuldu boğulacak. Acımıyordu Seniyye'nin eli, sonra göğsünden kalkıverdi o duvar apansız. Doğrularak oturdu karanlıkta inerken. Gözlerine, fanusun ışığını kendisinden engelleyen ve gökteki yıldızlara kadar uzanıyormuşçasına dev bir silüet ilişti. Sabah horozu ötmekte ve tüfek silüetin omzunun üzerinden sarkmaktaydı. Kendi göğsünün üzerinde de kaba ayakkabının dürttüğü yere doğru bir acı yayılıyordu.

- Hani Komiser'in sözü Çavuş? diye feryat etti.

Acımasızca bir tekme attı Çavuş ve şöyle bağırdı ona:

- Komiser'in sözü ha! Seni çılgın eroinman seni, kalk haydi şubeye...

Panik ve şaşkınlık içinde çevresine baktı, bomboş bir yol, her tarafı kaplamış bir karanlık ve sessizlik buldu. Ne tören vardı ne de törenden bir eser; ne Seniyye ne de herhangi bir şey... (Doğru, 2002: 45-54).

## 5. Hanzal ve polis kısa öyküsünün tahlili

### 5.1. Kısa öykünün olay örgüsü

Necib Mahfuz'un 'Hanzal ve Polis' adlı kısa öyküsü uyuşturucunun etkisiyle kendini kaybeden Hanzal'ın, kendisine doğru gelmekte olan Çavuşla karşılaşp, güçsüzlüğü nedeniyle hiçbir yere kaçamayp, Çavuşa ne cevap vereceğini bilemeden, dayak yemekten korkarak üzgün ve bezgin bir sesle cevap vermesiyle başlar. Çavuş normalinden çok daha farklı davranarak onu Komiser'in beklediğini söyler. Hanzal bu farklı davranışı idrak edemeyerek kendisini savunarak bir şey yapmadığını dile getirir. Çavuş onu sakinleştirip, korkmaması gerektiğini söyleyerek Komiser'in odasına götürür. Komiser ona koltuğa oturması için nazikçe emir verir. Hanzal tereddüt ederek oturur. Komiser iyimser davranması onu daha da hayretler içinde bırakır. Komiser'e bu durum karşısında korku içinde zavallı, günahkâr bir adam olduğunu dile getirmeye başlar. Komiser ise ona insancıl davranışlarda bulunarak Çavuş'un mazur olduğunu, sistemin değiştiğini, polislik yönlerinin yanında insancıl taraflarının olduğunu vurgular. Hanzal kriz baskısından kurtulmaya çalışarak Komiser'i dinlemeye çalışır. Komiserse onun uyuşturucu alamadığından bu halde olduğunu düşünür. Komiser konuştuğça Hanzal da geçmiş yaşantısından, uyuşturucu bağımlısı, dilenci bir insan olduğundan bahseder. Komiser ona vaatlerde bulunur. Hastaneye yatırıp tedavi olup, tertemiz, bambaşka bir Hanzal olarak çıkacağını sözünü verir. Hanzal kabul eder ve tedavi olur. Kılık kıyafeti değişir bu da kendisine olan güvenini artırır. Artık bilinci açık, çevresinde olan her şeyin fakında, polisleri seven ve hiçbir yeri ağrımayan biridir. Komiser'in yanına gelirken utanç ve memnuniyetten erimiş, istemsizce gözlerinden yaşlar boşalır. Komiser eline bir defter ve kalem alarak ona her şeye yeniden başlayabileceğini söyler. Hanzal'a dilediği ne varsa söylemesini rica eder. Hanzal şaşkınlıktan hiçbir şey söyleyemez. Hanzal annesinin duasını, gece hikâyelerini anımsayarak meyve arabasıyla seyyar satıcılık yapmak istediğini dile getirir. Sonrasında parasız olduğunu düşünerek parayı hatırlatır. Komiser ise bunun onun sorunu değil toplumun ve kendilerinin bir sorunu olduğunu ifade eder. Hanzal bir anda sevdiği kız olan, geçmişte birlikte olduğu, eroine bağımlılığı yüzünden kendisini terk ettiği Seniyye'yi hatırlatır. Duygularını gizleyememiştir. Komiser, Seniyye'nin de ona döneceğinin garantisi verir. Kulağında çalan melodi ona polislerin dostluğunun bitebileceğini aklına getirir. Daha öncesinde polislerin rızkına el koyduğunu hatta Seniyye'nin aklına girip onu bile uzaklaştırdıklarını dile getirir. Komiser bunun da sözünü verir. Son olarak kendisi gibi fakir olan, hapishanede suçsuz yere yatanları düşünerek, toplumda herkesin eşit olmadığını, adalet sistemine vurgu yaparak dile getirir. Komiser de sistemin eskisi gibi olmayacağını herkesin sorunlarıyla ilgilenileceğini söyler. Hanzal adalet çığlıkları atarak sevincini açığa çıkarır. Şanafiri kavşağının avlusunda, Hanzal'ın, Komiser'in, polislerin, fakirlerin ve serbest kalan mahkumların katıldığı bir tören yapılır. Seniyye'de o törendedir. Herkes özgürlüğünün tadını çıkartır. Kimse kimseden üstün değildir. Fakirler, mahkumlar, polisler hepsi birbiriyle dosttur. Tören bitmek üzeredir. Hanzal bir kanepeye uzanmış, Seniyye'de baş ucundadır. Hanzal mutluluğunun ve bu anın hiç bitmemesini söyler. Seniyye'nin parmakları yavaş yavaş boynuna doğru iner. Hanzal konuşurken aniden Seniyye elini onun boğazına yerleştirir. Hanzal elinin baskısını hafifletmesini istemiştir olanların farkına varmayarak. Kendisini kurtarmaya çalışarak göğsünün üzerine çöken bir kâbus hisseder. Bağırarak, ayağa kalkıp kurtulmak ister fakat gücü yetmez. Kafasını vurur ve başka bir duyguya kapılır. Kendisiyle alay eden bir ses işitmeye başlar. Yolun ortasında uyumasıyla alay eden o kişi, eski Çavuş'tur. Olayları anlamaya çalışır. Başında bekleyen Çavuş'a, Komiser'in verdiği sözleri söyler. Çavuş sinirle eroinman olduğunu hatırlatarak onu şubeye götüreceği söyler. Şaşkınlık ve panik içindedir. Etraf sessiz ve karanlıktır. Ne tören ne de Seniyye vardır.

## 5.2. Anlatıcı

Anlatıcı, objektif bir tutumla gözlemci bakış açısıyla öyküyü anlatılmıştır. Olaylar karşısında nesnel bir tutumu vardır. Olaylar esnasında kendi yorumunu ifade etmemiştir. Gözlem bakış açısıyla olayları anlatması nedeniyle sonuna kadar tarafsızlığını korumuştur. Okuyucuyu etkileyecek, objektiflikten uzaklaştıracak herhangi bir yorum yapmamıştır.

## 5.3. Konu

Öykü, uyuşturucu bağımlısı olan bir gencin yaşadığı toplumsal sıkıntıyı ele almıştır. Uyuşturucu etkisiyle gördüğü bir rüya vardır. Rüya da uyuşturucudan kurtulması için bir komiser yardımcı olur. Tedavi görerek temiz, öz güvenli, mutlu bir kişiliğe bürünür. Daha sonrasında toplumda normal bir yaşam sürmesi için Komiser ona isteklerini sorar. Genç bu soru karşısında geçimini sağlayacağı bir iş, sevdiği kızla tekrardan beraber olmak, polislerle sonsuza kadar dost olup kendisi gibi diğer insanlarında refah içinde yaşamasını ister. Komiser ise tüm bu isteklerinin gerçekleşeceğinin vaadini verir. Sonrasında bunu kutlamak için bir tören düzenlenir. Çevresindeki herkes bu törene katılır. Sevdiği kızla huzur içindeyken olanların gerçekliğini sorgulamaktadır. Tam bu esnada sokakta sızmış halde bir Çavuş onu bulur. Uyandırarak şubeye götürmek ister. Genç ise gördüğü rüyanın etkisindedir. Şaşkınlık ve panik içinde olanları kavramaya çalışır. Aslında verilmek istenen mesaj toplumda yardıma ihtiyacı olan bireylere ideal bir sosyal devletin nasıl yaklaşması gerektiği ve bunun sonucunda insan hayatının olumlu şekilde değişebileceğidir.

## 5.4. Ara yönelim

Uyuşturucu bağımlısı kişilerin hayalini kurdukları bir yaşam bulunuyor. Bu yaşama ulaşmak için kendilerini tam anlamıyla uyuşturucudan soyutlamaları gerekir ki o hayata ulaşabilsinler. Bunun için de tedavi olup baştan sona kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Ayrıca öyküde sosyal ve ekonomik olarak farklı durumlarda olan insanlara devletin resmi güçlerinin farklı davranması da eleştirilmektedir.

## 5.5. Zaman

Öyküde net bir zaman belirtilmemiştir. Fakat "Gelen Çavuş'tu gecenin karanlığında, davetliler, şafak vakti horozlar öter ve sessizlik kol gezerken ayrılmaya başladılar" ifadesinden olayın gece yaşandığıyla ilgili bir fikir oluşmaktadır.

## 5.6. Mekân

Öyküde olaylar tek bir yerde ve net bir şekilde ifade edilmemiştir. Fakat "Hanzal, Şanafiri kavşağının duvarına daha bir sıkıca yapıştı, Komiser'in odasında, arkasından kapatılan kapının bir metre ötesinde durdu, Komiser deri bir koltuğa oturması için emredici bir parmak işareti yaparken tersleyici bir bakış attı ona, şubenin avlusunda bir grup polis onun etrafını sardı, durmadan sallanmaya başlayan arabanın içinde hemen uykuya teslim oldu, gözlerini tuhaf bir odaya açtı, Hanzal'ın Şanafiri kavşağındaki avlusu, Komiser'in, polislerin, fakirlerin, ve serbest bırakılan tutukuların katıldığı bir törene sahne oldu" ifadelerinden olayın sokakta, karakolda, araçta geçtiği düşünülmektedir.

### 5.7. Kişiler kadrosu

Öykünün baş kahramanı Hanzal'dır. Diğer karakterler ise Çavuş, Komiser, Hanzal'ın sevdiği kız Seniyye, bir şırınga istediği Metbuli Amca, karakol avlusunda karşılaştığı bir grup polis, kendisi gibi bir hayat yaşayan fakirler ve suçsuz yere hapse düşmüş mahkumlardır.

### 5.8. Olay unsuru

Öykünün 3 tane olay unsuru vardır:

1. Hanzal'ın aldığı uyuşturucu etkisiyle gördüğü rüyayla Çavuş'la karşılaşip Komiser'in odasına gitmesi,
2. Hanzal'ın tedavi olup, başka bir Hanzal olarak Komiser'in odasına gelip isteklerini dile getirmesi ve bunun üzerine sevdiği kızın da katıldı bir kutlama,
3. Hanzal'ın rüyasının sonuna yaklaşması, Çavuş'un onu sızmış şekilde yakalayıp uyandırdığı, gerçek hayata döndüğü son kısımdır.

### 5.9. Ana düğüm

Öyküde ana düğüm, uyuşturucu bağımlısı gencin yaşamak istediği hayatla ilgili bir rüya görmesidir. Rüyasında tedavi görür, polisler ona yardımcı olarak dilediği ne varsa gerçekleşeceğinin vaadini verirler. Tüm hayatının değiştiğine inanarak çok mutlu olur. Fakat uyanmasıyla gerçek yaşama geri döner. Şaşkınlık ve panik içinde olanları kavramaya çalışır.

### 5.10. Öykünün sonu

Hikâyenin ucu açık bırakılmıştır. Kesin bir ifadeyle sonu bitirilmemiştir. Yazar belki de okuyucudan öykünün sonunu kendine göre tamamlamasını istemiş olabilir.

### 5.11. Yapısı bakımından öykünün türü

Kısa bir öykünün genel bir özelliği olarak kısa yazılmıştır. Klasik Arap Edebiyatı formatından uzak modern bir tarzdadır; içerik ve anlatı bakımından ise romantik türdür.

### 5.12. Üslup

Öyküde standart Arapça yani fasih Arapça hakimdir. Akıcı bir üslup kullanılmıştır. Cümleler açık ve nettir. Betimlemelere yer verilmiştir.

### Sonuç

Mısır'da kısa öykücülük, Napolyon'un Mısır'ı işgal etmesinden sonra ortaya çıkmıştır. Mısır'da modern anlamda kısa öykünün ise 20. yüzyılın ilk zamanlarında başladığı kabul edilmiştir. Çeviri faaliyetleriyle başlayan öykücülüğün zamanla gelişerek siyasi, dini, ekonomik, toplumsal konularla öne çıktığı görülmektedir.

Mısır'ın önemli yazarlarından biri olan aynı zamanda 1988 yılı Nobel Edebiyat Ödülünü alan Necîb Mahfûz yazdığı eserleriyle hem Mısır'da edebiyatın gelişmesine hem de Arap edebiyatına önemli katkılar



sağlamıştır. Mısırlı yazar Necib Mahfûz'un 'Hanzal ve Polis' adlı kısa öyküsü, Mısır'ın toplumsal, siyasi bakış açısını ele aldığı söylenebilir. Dunyallah koleksiyonundan alınan bu eser toplumda yaşanan sorunları, yardıma ihtiyacı olan bireylere ideal bir sosyal devletin nasıl yaklaşması gerektiğini bunun sonunca insan hayatının nasıl olacağını anlatmaktadır. Hanzal adlı karakterin uyuşturucuya olan bağlılığı, toplumda yaşanan adaletsizlikten yakınmasını, yaşamak istediği hayatı anlatmaktadır. Öykünün sonu net olarak bitmemiş ucu açık bırakılmıştır. Anlatıcı, objektif bir tutumla gözlem anlatıcısıdır. Olaylar karşısında nesnel bir tutumu vardır. Öyküde net bir zaman belirtilmemiştir. Ancak zamanı okuyucuya kullanılan ifadelerle yansıtılmaya çalışılmıştır. Mekân konusunda olay tek bir yerde ve net bir şekilde ifade edilmemiştir. Birkaç farklı yerde geçtiğini anlatan ifadeler kullanılmıştır. Olay örgüsü karmaşık değildir. Öykü içinde karşılıklı konuşmalara, kişilerin ruh ve fiziksel özelliklerine, tasvirler yoluyla yer verilmiştir. Tasvir etme ile başarılı şekilde okuyucunun aklında bir canlanma yapılabilmektedir. Dil anlamında genel olarak fasih Arapça hakimdir. Yapısı bakımından ise kısa, modern ve romantik bir türdür.

### Kaynakça

- Bedr, A.T. (1984). *er-Rü'ye ve'l-edâh*: Necib Mahfûz, 83.
- Bardakçı, M. (1988). Necib Mahfuz'la Edebiyat ve Nobel Söyleşisi, *Hürriyet Gösteri*, 4-7.
- Doğru, E. (2002). *Onuncu günde kaplanlar*. Baskı Yeri: Meneviş Yayınları.
- eş-Şeyh, İ. (1987). *Mevâkıf ictimâ'iyye ve siyâsiyye fi edebi Necib Mahfûz*, Kahire.
- Goldziher, I. (2012). *Klasik Arap literatürü* (çev. Azmi Yüksel & Rahmi Er), Ankara: Vadi Yayınları.
- Hafız, S. (2003). Modern Arap Kısa Öyküsü (I). (çev. Azmi Yüksel). *Nüşa Dergisi*, (9), 1-25
- Hourani, A. (1994). *Çağdaş Arap düşüncesi*, Arabic Thought in the Liberal Age (1798-1939), (çev. Hüseyin Yıldız & Latif Boyacı). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Tasa, M. (2012). Çağdaş Suriye Öykücülüğüne Genel Bir Bakış. *Hece Öykü Dergisi*, 1.
- Yanık, N.H. (1991). Mahmûd Sâmî Paşa el-Bârûdî Hayatı, Edebi Kişiliği ve Eserleri. Doktora Tezi: Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, H. (1999). *Çağdaş Arap Öyküleri*, İstanbul 1999.
- Yazıcı, H. (2004). *The Short Story in Modern Arabic Literature*. Kahire.
- Yıldız, M. (2009). Necib Mahfûz Hayatı Eserleri ve Türkçe Çevirileri. *Nüşa Şarkiyat Araştırma Dergisi*, (4), 17-29.

## 66. Muhammed Ferîd Ebû Hadîd'in tarihi romanlarında Arap halk hikâyelerinin etkisi

Muhammet Bilal TOLAN<sup>1</sup>

**APA:** Tolan, M. B. (2023). Muhammed Ferîd Ebû Hadîd'in tarihi romanlarında Arap halk hikâyelerinin etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1152-1170. DOI: 10.29000/rumelide.1346614.

### Öz

Muhammed Ferîd Ebû Hadîd, yazdığı tarihi romanlarıyla Modern Arap Edebiyatında bu türün gelişmesine önemli katkıları olan Mısırlı bir yazardır. Ayrıca Shakespeare'in Makbet eserini serbest şiir tarzında Arapçaya çevirmek suretiyle Modern Arap Edebiyatındaki ilk serbest şiir denemelerinden birini gerçekleştirmiştir. Yazar edebiyat alanındaki yeteneğinin ve kültürel birikiminin bir neticesi olarak şiir, tiyatro, öykü, roman, edebi makale gibi farklı yazı türlerinde birçok edebi ürün vermiştir. Yazarın tarihi romanları incelendiğinde Arap Halk Edebiyatından büyük oranda etkilendiği görülür. Yazar romanlarının çoğunun konusunu anonim halk hikâyelerinden seçmiştir. Bu romanlarda Câhiliye dönemini işlemek suretiyle eski Arap kültürünü yeniden canlandırmaya çalışmıştır. Yazar eserlerinin tamamına yakınında halkın bağımsızlık duygularını güçlendirmeyi, onlara özgüven aşılamayı amaçlamış, iyi bir gelecek inşa etme uğruna mücadele etmelerini salık vermiştir. Romanlarında öne çıkardığı en önemli temalardan biri özgürlük ve bağımsızlık temasıdır. Bu çalışmada öncelikle Muhammed Ferîd Ebû Hadîd'in edebi yönü ve romancılığı hakkında bilgi verilmiştir. Akabinde konusunu Arap Halk Hikâyelerinden seçtiği *el-Muhelhil seyfidu Rab'â'a*, *Ebu'l-fevaris Antera b. Şeddâd* ve *el-Vi'âu'l-mermerî* isimli üç romanı örnek olarak alınarak Arap folklorünün sözlü nesir ürünlerinden olan halk hikâyelerinin bu üç romandaki yansıması incelenmiştir. Yazarın bu romanlarındaki üç ana karakterin ortak noktası kahramanlıkları, cesaretleri, liderlikleri ve zulme meydan okumalarıdır. Bu özelliklere ek olarak Antera ve Muhelhil, edebi kişilikleri ile de tarihte önemli bir yer edinmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Arap Edebiyatı, tarihi roman, Muhammed Ferid Ebû Hadîd, halk hikâyeleri, Antera

## The influence of Arabic folk tales in the historical novels of Muhammad Farid Abu Hadid

### Abstract

Muhammad Farid Abu Hadid is an Egyptian writer who made significant contributions to the development of the genre of historical novels in Modern Arabic Literature. He also translated Shakespeare's Macbeth into Arabic in free verse, one of the first attempts at free verse in Modern Arabic Literature. As a result of his literary talent and cultural background, the author has produced many literary products in different literary genres such as poetry, drama, short stories, novels, and literary articles. When the author's historical novels are analyzed, it is seen that he was greatly influenced by Arabic folk literature. The author chose the subjects of most of his novels from anonymous folk tales. In these novels, he attempted to revive the old Arab culture by depicting the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri Ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı ABD (Bingöl, Türkiye), mbtolan@bingol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1513-7651 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346614]

Jahiliyya period. In almost all his works, the author aimed to strengthen his people's sense of independence, instill self-confidence in them, and advise them to struggle for the sake of building a better future. One of the most important themes he emphasized in his novels is the theme of freedom and independence. In the present study, first, information was provided regarding the literary direction and novel writing of Muhammad Farid Abu Hadid. Afterwards, the reflection of folk tales, one of the oral prose products of Arabic folklore, in three of his novels, al-Muhalhil Sayyidu Rabi'a, Abu'l-Fawaris Antarah ibn Shaddad and al-Wi'au'l-marmari, in which he chose Arabic folk tales as the subject matter, was analyzed. The common point of the three main characters in these novels is their heroism, courage, leadership, and defiance of oppression. In addition to these characteristics, Antera and Muhalhil have also gained an important place in history with their literary personalities.

**Keywords:** Arabic Literature, historical novel, Muhammad Farid Abu Hadid, folk tales, Antera

## Giriş

Roman sanatı ortaya çıktığı andan itibaren tarih bilimiyle iç içe olmuş ve ondan fazlasıyla beslenmiştir. Arap edebiyatına bakıldığında Corci Zeydan, Maruf el-Arnaut, Muhammed Ferîd Ebû Hadîd, Necîb Mahfûz, Cemal Gaytânî gibi Arap romancılarının ekseriyetinin roman yazmaya tarihi romanlarla başladığı görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri, özellikle tarihteki parlak devirleri konu edinen romanların, geçmişle övünmekten hoşlanan Arap okurların ilgisini çekmesidir. Bir diğer sebep ise tarihi romanların yazara kolaylık sağlamasıdır. Çünkü özellikle roman sanatının yeni yeni ortaya çıkıp yaygınlaştığı dönemlerde tarih, aynı zamanda Arap yazara hazır olay, zaman, mekân ve kahramanlar sunmaktaydı. Roman yazarı da bir romanda bulunması gereken bu unsurlara hayal gücüyle birtakım ilaveler yapmak suretiyle eserini meydana getirmekteydi. Aksi durumda tarihin dışına çıktığında yazarın tamamen kendi olayını, kahramanlarını ve olayın geçtiği zaman ve mekânı hayal etmesi gerekmekteydi. Üçüncü bir sebep de tarihin, bir kılıf görevi görerek yazarın içinde bulunduğu siyasi şartlardan ve baskılardan dolayı belki de açıkça ifade etme imkânı bulamadığı siyasi, toplumsal ve kültürel düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etmesine olanak sunmasıdır (Tubeyl, 2016: 7). Bunun yanında tarih, bazen de edipler için gerçeklerden kaçış yolu olmuştur. Yarına umutla bakamadıkları için geçmişe sığınmışlardır.

Arap edebiyatında tarihi romanlar on dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren yazılmaya başlamıştır. Bu türde ürün veren önemli ve öncü yazarlardan biri de Mısırlı yazar Muhammed Ferîd ebû Hadîd'dir. Bu çalışmada farklı edebi türlerde yazınsal ürünler ortaya koymuş olan Mısırlı yazar Muhammed Ferîd ebû Hadîd'in üç tarihi romanı incelenmek suretiyle bu romanlardaki klasik Arap halk hikâyelerinin etkisi gösterilmeye çalışılmıştır. Arap edebiyatı tarihi bu tarz hikâyeler yönünden hayli zengindir. *Kelîle ve Dimne*, *Fâkihету'l-hulefâ*, *Sîratu Antera*, *Elf leyle ve leyle* gibi müstakil eserlerin yanında, *el-Eğânî*, *el-'İkdu'l-ferîd*, *Nihâyetu'l-ereb* gibi edebiyat ve tarih kitaplarında bu tarz hikâyelere sıkça rastlamak mümkündür. Bu hikâyelerde hikmet, ibret, öğüt ve eğlendirme ön plandadır. Arap edebiyatında *Kıssatu 'Antera*, *Sîret Seyf ibn Zîyazen*, *Nevâdiru Cuhâ* ve makâme türü eserlerin olması ve yine İbnu'l-Mukaffâ'nın Pehlevi dilinden bazı katkılarda bulunarak Arapça'ya çevirdiği *Kelîle ve Dimne*'nin benimsenmesi ve sevilmesi, Arap Edebiyatında öyküleyici anlatımın şiir kadar olmasa da belli bir seviyede olduğunu gösterir (Makdisî, 2000: 496).

Çalışmada öncelikle Ebû Hadîd'in hayatı ve eserleri hakkında kısa bilgiler verilecek sonrasında yazarın genel olarak edebi yönü özel olarak da romancılığı hakkında birtakım değerlendirmeler sunulacaktır. Ardından Arap halk hikâyeciliğine değinildikten sonra çalışmanın ana konusu mahiyetinde yazarın *el-*

*Muhelhil seyyidu Rabî'a, Ebu'l-fevaris Antera b. Şeddâd ve el-Vî'âu'l-mermerî* isimli üç tarihi romanı ele alınıp incelenecek ve bu romanlarda Arap halk hikâyelerinin etkisi ortaya konulacaktır. Makalede yazarın adı geçen üç romanı temel kaynak olarak alınmış olup bunun yanında diğer eserleri ve hakkında bilgi sunan gerek biyografik ve gerekse diğer kitaplar tali kaynak olarak kullanılmıştır.

Türkiye'de son dönem Arap edebiyatında tarihi romanlar üzerine az da olsa birtakım önemli çalışmalar mevcuttur. Bazı makalelerin yanı sıra Mürüvvet Türken Çakır'ın *IX. ve XX. Yüzyıl Arap Edebiyatında Tarihi Roman Mısır, Suriye, Lübnan Örneği* adlı doktora çalışması; Şener Şahin'in *Corci Zeydan'ın Tarihi Romancılığı-Osmanlı İnkılabı Örneği* ile Süreyya Kaval'ın *Farah Antûn'un Hayatı Eserleri ve Tarihi Romancılığı* başlıklı yüksek lisans tezleri bu alanda yapılmış çalışmalar arasında sayılabilir. Türken Çakır adı geçen tezinde Mısırlı tarihi romancılar arasında Ebû Hadîd'e de yer vermiş, yazar ve eserleri hakkında öz bilgiler sunmuştur. Yapılan literatür taramasında Muhammed Ferîd Ebû Hadîd ve eserleriyle ilgili müstakil bir Türkçe çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancı dillerde yazar hakkında yapılan sınırlı sayıda çalışmaları da karşılaştırıldığında bu çalışma ele aldığı konu itibarıyla özgün niteliktedir.

### 1. Muhammed Ferîd Ebû Hadîd'in hayatı ve eserleri

Muhammed Ferîd ebû Hadîd, 1893 yılında Mısır'da doğmuştur. İlkokulu Demenhûr şehrinde liseyi İskenderiye'de okuyarak 1910 yılında mezun olmuştur. Hukuk okumak istediği halde maddi imkânsızlıklardan dolayı o sırada ücretsiz eğitim veren Yüksek Öğretmen Okulu'na kaydını yapmış ve 1914 yılında buranın edebiyat bölümünden mezun olmuştur. O sırada patlak veren Birinci Dünya Savaşıyla Mısır, Osmanlıya bağlı iken İngilizler tarafından ilhak edilmiştir. Yazar bu olumsuz şartlar altında farklı okullarda eğitim-öğretimle meşgul olmuştur. 1919 yılına gelindiğinde diğer gençlerle birlikte Mısır'ın İngilizlere karşı başlattığı devrime katılmıştır. Öğretmenlik yaptığı esnada çok istediği Hukuk Fakültesini okuma fırsatı bulmuş ve 1924 yılında buradan mezun olarak hukuk lisansı diplomasını almıştır. Ancak talebe yetiştirmeye ve öğretmenlik mesleğine iyice ısındığından dolayı meslek değiştirmeyi düşünmeyip eğitim alanında hizmet etmeye devam etmiştir (Devvâre, 1996: 178, 179). Özel ve resmi, farklı eğitim kurumlarında öğretmenlik ve idarecilik yaptıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı'nda sanattan sorumlu müsteşar olarak çalışmıştır. 1952 yılında *el-Vî'âu'l-mermerî* adlı eseriyle Edebiyat Teşvik Ödülü'ne layık görülmüştür. Ayrıca yine devlet tarafından kendisine 1963-1964 Edebiyat Takdir Ödülü verilmiştir. Bu ödülü tanınmış edebiyatçılar olan Taha Hüseyin, Mahmûd el-Akkâd, Tevfik el-Hakîm, Ahmed Hasen ez-Zeyyât ve Mahmûd Teymûr'dan sonra alan altıncı kişi olmuştur (Sekkût, 2015: 713). 1967 yılında vefat etmiştir (Zirikli, 2002: 6/329).

Eserlerine göz atılacak olursa yazar, öğretmenliğinin ilk yıllarından itibaren edebiyat alanındaki yeteneğinin ve kültürel birikiminin bir neticesi olarak şiir, tiyatro, öykü, roman, edebi makale gibi farklı yazı türlerinde birçok edebi ürün vermiştir. Çoğu hikâyelerden oluşan yaklaşık otuz eseri vardır. Serbest şiirden ilk bahsedenlerden ve bu tarzı eserlerinde deneyen ilk Arap edebiyatçılarından biri sayılır. Örneğin Shakespeare'den tercüme ettiği *Makbet* (1957) adlı eserinde bu tarzı uygulamaya çalışmıştır. Bu eserde her ne kadar kafiyeden kendini sıyrılmışsa da klasik tarzdaki tef'ilelere bağlı kalmıştır.

Yazarın ilk ürünleri ağırlıklı olarak tiyatro ve opera türünde olmuştur. *Mektalu seyyidinâ 'Usmân* (1927), *'Abdu's-şeytân ve opera tarzında Hüsrev ve Şîrîn* (1932) gibi eserlerinin yanı sıra İngiliz şair Matthew Arnold'un *Sührab ve Rüstem* (1932) şiirini Arapçaya çevirerek tiyatroya uyarlamıştır. Bu eser, görev yaptığı okuldaki bir grup yetenekli öğrenci tarafından sahnelenmiştir. Yazar bu eseriyle önemli bir başarı yakalamasına rağmen tiyatro alanında yoğunlaşmamış ve tiyatro yazmaktan uzaklaşmıştır.

Bunda yaşadığı bir dizi aksiliğın önemli bir payı vardır. Örneğın kaleme aldığı *Verde* isimli eserin, sesi iyi olmayan bir tiyatro grubu tarafından sahnelenmesi onun için kötü bir tecrübe olmuştur. Daha sonra yine opera tarzında yazdığı *Meysun el-Ğaceriyye* (1928) adlı eser, Mısır'ın meşhur sanatçıları Ümmü Külsûm ve Muhammed Abdulvehhâb tarafından sahnelenecekken proje akamete uğramıştır (Devvâre, 1996: 181-183).

Yazar çoğtu tarihi olmak üzere birçok roman kaleme almıştır. İlk olarak, 1925 yılında Kahire'de basılan *İbnetu'l-Memlûk* adlı romanını yazmıştır. *Muhelhil seyyidu Rabi'a* romanı, 1939 yılından başlayarak es-Sekâfe dergisinde tefrika yoluyla yayınlanmıştır. Daha sonra *el-Meliku'd-dillil* (1940), *Zenubya meliketu Tedmur* (1941), *Cuhâ fi Cânbulâd* (1944), *Ebu'l-fevâris Antera b. Şeddâd* (1946), *el-Vi'âu'l-mermerî* (1951) adlı romanlarını kaleme almıştır. Bu eserlerin yanında *Âlâmu Cuhâ* (1948), *Ezhâru's-şevk* (1948), *Ene's-şab* (1954) adlı eleştiri ve parodi içerikli bir takım toplumsal romanlar da yazmıştır. Bunlardan *Ezhâru's-şevk* romanında toplumdaki sınıfsal farklılıkları ve bu farklılıkların evlenmelere etkisini konu edinmiştir. Eserde sınıfsal farklılıkların bir kısmının maddi sebeplerden kaynaklandığı ama çoğunda psikolojik ve sosyal sebeplerin ağır bastığı vurgulanmıştır. Yazar otobiyografi tarzında *Sahâif min hayât* (1924) adlı eserini yazmış, çocuk edebiyatı alanına *İmrân Şah* ve *Kerîmu'd-dîn el-Bağdâdî* (1948) adlı iki hikâyesiyle katkıda bulunmuştur. Bazı kısa hikâyelerini *Mecmû'atu kisas* adı altında yayınlamıştır.

Yazarın doğrudan tarihle ilgili çalışmaları da mevcuttur. Örneğın Ömer Mekrem Bey'in hayat hikâyesini ele aldığı *Sîretu Seyyid Ömer Mekrem* (1937) ve Selahaddin Eyyûbî ve dönemini işlediği *Salâhuddîni'l-Eyyûbî ve 'asruhu* (1927) isimli eserleri onun bu alana ilgisini göstermektedir. Yazar, Shakespeare ve Matthew'den yaptığı tercümelemlerin yanında, Alfred j. Butler'in *The Arab Conquest of Egypt* kitabını *Fethu'l-Arab li Mısır* adıyla, Amerikalı yazar Gilbert Highet'in *The Art of Teaching* kitabını *Fennu't-ta'lim* (1954) adıyla ve yine Edward Hallett Carr'ın *Conditions of Peace* adlı kitabını *De'âimu's-selâm* (1949) adıyla Arapçaya çevirmiştir. Burada adı zikredilmeyen diğere bazı eserlerinin yanı sıra başta es-Sekâfe dergisi olmak üzere birçok dergi ve gazetede makaleleri yayınlanmıştır (Sekkût, 2015: 713).

## 2. Muhammed Ferid Ebû Hadîd'in tarihi romancılığı

Ebû Hadîd'in tarihe olan ilgisi edebi eserlerinde kendini açık bir şekilde hissettirmektedir. O bu eserlerinde özellikle, tarihi romanları ve şiirleriyle meşhur İskoç yazar Walter Scott'tan ve Shakespeare'in tarihi trajedilerinden oldukça etkilenmiştir (Devvâre, 1996: 185). 1918 yılında bu ilgisinin bir sonucu olarak ilk tarihi romanı olan *İbnetu'l-Memlûk*'u yazmış ancak 1925 yılında yayınlama imkânı bulmuştur. Bu romanında olaylar 1804-1807 yılları arasında Mehmet Ali Paşa döneminde geçmektedir. Romanda, kaçınılmaz olan felaketler ve afetler karşısında dirayetli olma ve yıkılmama konu edinilmiştir. Eser, Ali isimli bir kölenin Memlûk komutanlarından biri olan efendisinin kızına aşkını konu edinir. Ali, Arap gencini temsil eder. Romanda yazarın amacı tarihi olayları aktarmak değil, romana tarihi bir hava katıp buradan hareketle roman kahramanları olan Ali ve sevdiği kızın şahsında genel insan karakterini yansıtmaktır (Devvâre, 1996: 183). Bu eserinden sonra sırasıyla *Muhelhil seyyidu Rabi'a*, *el-Meliku'd-dillil*, *Zenubya meliketu Tedmur*, *Ebu'l-fevâris Antera b. Şeddâd*, *el-Vi'âu'l-mermerî* adlı bir dizi tarihi roman kaleme almıştır. Yazar özellikle *Muhelhil* ve *Ebu'l-fevâris* romanlarında farklı şekilleriyle tabiat tasvirlerine çokça yer vermiştir. Hatta bu eserlerde tabiat unsurunu sanki romanın bir karakteriymiş gibi abartılı ve ayırt edici bir şekilde sunması, yazarın eleştirildiği noktalardan biri olmuştur (Türken Çakır, 2019: 119). Ayrıca yazar, genel olarak tarihi romanlarında dönemini anlattığı toplumun coğrafi ve dini çevresi, gelenek, görenek, inanç, eğitim, kadın ve erkeğın savaş ve barıştaki görevleri gibi hususlarda açıklamalar ve betimlemeler yapmıştır (Kâ'üd, 2010: 137).

Arap edebiyatında on dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkmaya başlayan ilk tarihi romanlara bakıldığında sanatsal açıdan zayıf oldukları görülür. Çünkü yazarlar genellikle tarihi bilgileri daha akıcı ve akılda kalıcı olarak okuyucuya aktarmayı, onun daha kolay öğrenmesini sağlamayı ve tarihi sevdirmeyi birinci hedef olarak seçmiş, edebi endişeyi ikinci plana atmışlardır. Böylece tarih öğreticiliği ağır basan bunun yanında roman türünün bazı özelliklerinden yoksun olan eserler ortaya çıkmıştır (Hindî, 2014: 36). İlerleyen zamanlarda ise roman sanatının özelliklerine bağlı, sağlam işlenmiş, kaliteli tarihi roman ürünleri verilmeye başlanmıştır. Bunu ikinci aşama olarak kabul edersek Ebû Hadîd'in tarihi romanları bahsedilen bu ikinci aşamanın ilk örneklerinden sayılmaktadır.

Tarihi roman yazarlarının tarihe iki farklı şekilde yaklaştıkları görülmektedir. Birinci grup, tarihi olayları yaşandığı şekliyle kabul edip nakledilen tarihi bilgilerde tahrifata veya şahsi tasarrufa gitmeden bunları edebi bir eserin bünyesi içinde aktarmayı hedeflemiştir (Tubeyl, 2016: 17, 18). Bu tür romanlarda ana kaynak tarihtir. Tarih, roman yazarının önündedir. İkinci grup ise tarihi, olduğu gibi edebi esere yansıtmayıp geçmişle şimdi arasında köprü kuran, şahsi fikri, ideolojisi, sanatı, ideali için tarihi bir araç olarak kullananlardır. Burada ise yazar ve onun hayal dünyası tarihin önündedir. Bu açıdan bakıldığında Ebû Hadîd'i ikinci grup içinde değerlendirmek mümkündür. Çünkü ona göre tarih, romanın kurgusu için uygun ortamı oluşturmaya yarayan sadece bir araçtır. Daha fazlası değildir. Bu ortam içerisinde yazar olayları, karakterleri, vermek istediği ana fikri istediği şekilde tasarlayıp sunabilir. Her tarihi ortamın içinde geçmişte de günümüzde de değişmeyen insan doğasını bulmak mümkündür. Yüzler, elbiseler, inançlar ve gelenekler değişse de beşer doğası her zaman ve zeminde aynıdır (Devvâre, 1996: 186).

Tarihi romanlarıyla öne çıkan önemli isimlerden Corci Zeydan, bu romanlarında İslami dönemi işlemiştir. Ebû Hadîd'e bakıldığında ise tarihi romanlarında zaman olarak Câhiliye dönemine yoğunlaştığı görülür. Ebû Hadîd, Corci Zeydan'ın aksine romanlarında geçen tarihi olaylara müdahale etmekten ve onlar üzerine yorum yapmaktan kaçınır. Aynı şekilde Zeydan'dan farklı olarak Ebû Hadîd, romanlarındaki karakterlerin psikolojik tahlillerine ve onların iç dünyalarına ait betimlemelere yer verir. Bu iki durum onun romanlarını Zeydan'inkinden daha güçlü yapmaktadır (Tubeyl, 2016: 53).

Ebû Hadîd'in romanlarını Necîb Mahfûz'un tarihi romanlarıyla karşılaştırmak gerekirse şunlar söylenebilir: İlk olarak tarihten seçtiği konularla roman yazarlığına başlayan Necip Mahfuz, ilk üç romanında Firavunlar dönemini işlemiştir. Mahfûz'un, ülkesinin içinde bulunduğu siyasi, sosyal ve düşünsel buhranlara çözüm olarak özellikle binlerce yıl öncesinde yaşamış olan Firavunlar dönemini seçmesinin sebeplerinden biri, onun bu dönemi Mısır'ın en parlak ve kadim medeniyeti olarak görüp okurlarını, modern Mısır'ın bu kadim medeniyetin bir uzantısı olduğuna ikna etmektir. Ashında Firavunizm denen bu tez, o yıllarda diğer bazı edebiyatçıları da etkilemiştir. Ebû Hadîd'in Mahfûz'dan farklı olarak Câhiliye dönemini konu edinmesi, Mısırlı bir yazar olarak okurlarını Nil deltasına götürmek yerine Arap yarımadasında tarihi bir yolculuğa çıkarması, burada çöllerde dolaştırması, Mahfuz'dan farklı düşündüğünü göstermektedir. Buna göre Ebû Hadid, Mısır'ı Firavunlukla değil Araplıkla özdeşleştirmekte, ataları olarak Arapları kabul etmektedir.

Burada Ebû Hadîd'in tarihi romanlarında, bir medeniyetin, bir devletin veya kitlesel bir başarının söz konusu olmadığı Câhiliye dönemini neden özellikle seçtiği sorusu akla gelebilir. Yazarın romancılığı göz önünde bulundurularak bu soruya şu şekilde cevap verilebilir:

Câhiliye dönemi Arap yarımadasının sosyal ve kültürel yapısının bir sonucu olarak orada yaşayan topluluklar arasından diğer dönemlere nazaran daha fazla bireysel yetenekleriyle ön plana çıkan ve

meşhur olan şahıslar olmuştur. Zira yazılı olmayan kanunları gereği onlar cesaret, kahramanlık, cömertlik, vefa, geleneklere bağlılık gibi bazı olumlu değerlerinin yanında aşırı kibir, intikam duygusu, atalarının yanlış dini inançlarına körü körüne bağlılık, efendi-köle, zengin-fakir ayırımı gibi bazı olumsuz değerlere sahiptiler. Yüzlerce kabileden oluşmaları, bu kabilelerin bir devlet çatısı altında toplanamayıp sürekli birbirleriyle kavga ve rekabet halinde olmaları, her bir kabilenin kendi üyeleri arasından yeteneklerine göre birden fazla kahramanın, cömert insanın, bilgenin, şairin, hatibin sivrilmesini sağlamıştır. Bundan dolayı Arap tarihi ve edebiyatı kitapları Câhiliye döneminde bu şekilde kahramanlığıyla, cömertliğiyle, edipliğiyle nam salmış binlerce şahsiyetle doludur. Buna göre yazarın tarihi romanlarında özellikle bu dönemi işlemesi ve kahramanlarını bu dönemden seçmesi ona daha geniş bir hareket alanı sunmuştur (Kâ'ûd, 2010: 129). Çünkü geçmişte yaşamış, birçok macerayla karşılaşmış ve kişisel beceri ve yetenekleriyle bu olayların üstesinden gelmiş, böylece halkın gönlünde taht kurmuş olan bu tür kahramanların etrafında bir olay kurgusu geliştirmek daha rahat bir şekilde mümkün olmaktadır. Nitekim tarihi süreç içerisinde bu tür kahramanların yaşadıklarının abartılarak sunulması, yaşamadıkları birtakım olayların da onlara nispet edilmesi, halk nezdinde hem ilgi gören hem de muteber sayılan bir olgu olmuştur.

Yazarın tarihi romanlarında özellikle İslam öncesi döneme odaklanması, özgürlük-kölelik, adalet-zulüm, savaş-barış gibi umumi insani sorunlara eğilmesini sağlamıştır. Bu sorunlar tarih boyunca her zaman ve zeminde insanoğlunu meşgul etmiş, insanlar arası mücadelelerin odak noktasını oluşturmuştur. Nitekim toplumsal, siyasi sorunlar ve çekişmeler, bireysel beceri ve yetenekleriyle sivrilmiş birtakım kahramanların doğmasına zemin hazırlar. İşte yazar, romanlarında tarihte bu şekilde ortaya çıkmış kahramanlardan hareket etmiştir (Kâ'ûd, 2010: 128). Onun romanlarında olayların merkezindeki bu kahramanlar, kişisel olarak yaptıklarıyla okuyucunun sempatisini ve ilgisini çekmeyi başararak, okuyucuyu bir birey olarak yetkinliğinin çok fazla olduğuna, sıkıntıları ortadan kaldıracak güce sahip olduğuna, insanlığa ve hatta tarihe yön verebileceğine inandırmaktadır. Diğer bir ifadeyle yazar, bu eserlerinde insanların kendi bireysel yeteneklerinin farkına varmaları için çabalamaktadır. Okuyucuya, roman kahramanı toplumun bir ferdi olarak bunları başarabiliyorsa bittabi sen de başarabilirsin, mesajını iletmektedir. Yazar, Câhiliye dönemini ele aldığı tarihi romanlarında ana kahramanlarını şairlerden seçince doğal olarak Câhiliye şiirine de yer vermiş ve böylece hem zaman hem mekân olarak okuyucuyu romanın atmosferine daha fazla çekmeyi hedeflemiştir.

### 3. Arap halk hikâyeleri ve yazarın romanlarına etkisi

Halk hikâyeleri kısaca, müellifi belli olmayan ve halk diliyle kuşaktan kuşağa sözlü olarak aktarılan edebiyatı ifade etmektedir (Sâmerrâri, 1964: 9, 10). Bu hikâyeler çok eski zamanlardan itibaren özellikle Ortadoğu toplumlarında rağbet görmüş, gözde bir eğlence olarak sözlü kültür yoluyla nesilden nesile aktarılmıştır. Bu edebiyatı oluşturan hikâyelerin zaman içerisinde ilk oluşturuldukları dile nazaran daha edebi bir dile büründükleri kuvvetle muhtemeldir. Halk hikâyeleri, içinde her ne kadar şiir parçalarına rastlansa da asıl olarak nesir şeklindeki anlatı türleri kapsamına girerler. Nitekim nazımla nesrin halk hikâyelerindeki karşılıklı durumu ve birbirleriyle ilgisi meselesi üzerinde duran Otto Spies'e göre Hint *Jâtaka*'larında ve Arap kabilelerinin menkıbelerinde asıl unsur nazımdır; nesir nazımını izah için getirilmiştir. Binbir Gece Hikâyelerinde ve Arap halk hikâyelerinde (sîrelerde) aksi durum söz konusudur. Nazım süs olarak eklenmiştir, asıl unsur nesirdir (Boratav, 2002: 37).

Halk hikâyeleri ve hikâye anlatıcılığı diğer toplumlarda olduğu gibi Araplar arasında da son derece popüler olmuştur. Bu hikâyelerin en sevilenlerinden biri Câhiliye döneminin ünlü melez şairi ve savaşçısı 'Antera b. Şeddâd'ın kahramanlıklarını anlatan *Kıssatu Antera*'dır. Bu hikâye Memlûkler

dönemi Mısır'ının toplumsal yaşamını yansıtan menkıbelerle zaman içerisinde alabildiğince genişlemiştir. Bu ilginç koleksiyonun başarısı üzerine, diğer Arap kahramanlar hakkında da benzer hikâyeler ortaya çıkmıştır. Örneğin *Sîretu Seyf b. Zîyzen* adlı hikâyede bir Arap kralı ve kahramanının olağanüstü maceraları, savaşları, kaçışları ve diğer olaylar romantik bir biçimde anlatılır. Aynı şekilde Afrika'ya giren Benû Hilâl'in romantik hikâyeleri, Zenâte kabilelerinin savaşları, halk kahramanları olan Ebû Zeyd ve Zu'l-Himme hakkındaki hikâyeler dizisi de bu kategoriye girer (Goldziher, 2012: 139, 140).

Yukarıda isimleri zikredilen halk kahramanlarının hikâyeleri, miladi 1250-1571 yılları arasında Mısır ve çevresinde hüküm süren Memlükler döneminde yaygınlaşmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri, doğudan gelerek Bağdat'ı yakıp yıkan Moğollara ve batıdan gelerek Kudüs'ü ele geçiren haçlılara karşı vatani savunacak bir kurtarıcı kahramana duyulan ihtiyaçtır. Nitekim *Sîretu Benî Hilâl* ve *Sîretu'l-Emîra zâti'l-himme* isimli eserler hicri 7. yüzyılın başında, sekiz ciltten meydana gelen *Sîretu 'Antera b. Şeddâd* ile beş ciltten oluşan *Sîretu ez-Zâhir Baybars* hicri 7. yüzyılın sonlarında, *Sîretu Hamzatu'l-'Arab* (el-Pehlivân), *Sîretu ez-Zîr Sâlim* (el-Muhelhil), *Sîretu Seyf b. Zîyzen* ise hicri 8. veya 9. yüzyılda telif edilmiştir (Merîdin, 1980: 15; Usta, 2020: 379).

Binbir Gece Masallarının doğuda ve batıda birçok edebiyatçıyı etkilemesi ve eserlerine konu olması (Doğan, 2022: 1220) gibi Arap halk hikâyeleri de bazı edebiyatçıların yazdıkları şiir, roman, öykü, tiyatro eserlerinde onlara ilham kaynağı olmuştur. Bu yazarların en önemlilerinden biri Muhammed Ferîd ebû Hadîd'dir. Ebû Hadîd, kaleme aldığı eserlerinin bazısında, özellikle de tarihi romanlarında, ana konu, kurgu ve karakter bağlamında büyük oranda bu halk hikâyelerinden esinlenmiştir. Örneğin onun *el-Meliku'd-dillîl*, *Zenubya meliketu Tedmur*, *el-Muhelhil seyyidu Rabî'a*, *Ebu'l-fevaris Antera b. Şeddâd* ve *el-Vî'âu'l-mermerî* adlı romanlarında halk hikâyelerinin etkisini açıkça görmek mümkündür. Çalışmanın sınırları gereği bu beş romanın tamamı değil aralarından örnek olarak *el-Muhelhil seyyidu Rabî'a*, *Ebu'l-fevaris Antera b. Şeddâd* ve *el-Vî'âu'l-mermerî* adlı üç romanı seçilmiştir. Burada bahse konu olmayacak diğer iki romandan biri olan *el-Meliku'd-dillîl*'de yazar, meşhur muallaka şairi İmruu'l-Kays'ın Ben-î Esed kabilesi tarafından öldürülen babasının intikamını almasını anlatan destansı hayatını işlemiştir. Bu cesur savaşçı hedefine ulaşmak için dost kişilerle birtakım antlaşmalar yapmış, zorlu mücadelesinde bazen başarılı olmuş bazen ise hayal kırıklığına uğramıştır. Diğer romanı *Zenubya meliketu Tedmur*'da ise, Sâsâniler ile Roma imparatorluğu gibi dönemin iki büyük gücü arasında varlık göstermeye çalışan küçük bir ülkenin kraliçesi olan Zenubya'nın (Zenobia/Zeyneb) ülkesini savunmasını ve sonunda da Roma imparatoru Aurelianus tarafından öldürülüşünü konu almaktadır.

Aşağıda yazarın örnek olarak seçilen üç romanı ayrı başlıklar halinde ele alınacak, öncelikle kısa tahlilleri verildikten sonra romanın etkilendiği/esinlendiği tarihi olay ve hikâye hakkında bilgi verilerek suretiyle romanla bu hikâye arasında bağ kurulacaktır.

### 3.1. el-Muhelhil seyyidu Rabî'a

Ebû Hadîd bu romanında hısım olan iki kabilenin hasım olma sürecini ve sonrasında yaşanan çetin savaşlarını konu edinmektedir. Savaş, taraflara acı, kan ve gözyaşından başka bir şey katmamıştır. Herkesin ciddi anlamda olumsuz etkilendiği bu savaşta hakın, hukukun, barışın, affediciliğin, adaletin olmadığı bir ortamda insanların nerelere sürükleneceği vurgulanmaktadır. Romanda olay kısaca şu şekildedir:

Bekr ve Tağlib kabileleri amca çocuklarıdır. Tağlib kabilesine mensup olan Kuleyb savaşlarda gösterdiği kahramanlıklarla kabile içinde önemli bir mevkiye ulaşmıştır. Zaman içerisinde otoritesi güçlenince



zorbalasmaya ve yaşadıkları bölgedeki arazileri, otlakları ve su kaynaklarını kendi tekeline almaya başlamış, komşu kabilelerin buralardan istifade etmesine engel olmuştur. Bekir kabilesinden Cessâs b. Murre, onun bu yaptıklarının haksızlık olduğunu düşünmektedir. Çünkü onların düşmanlarıyla yaptıkları savaşlarda kendilerinin de onlara yardım ettiğini ve bu sayede zafer elde ederek şeref ve saygınlık kazandıklarını, dolayısıyla kendilerine bu şekilde köleymiş gibi muamele etmelerinin büyük bir haksızlık olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle Cessâs, teyzesi Besûs'un develerinin Kuleyb'in sahiplendiği çayırarda otlamasında bir beis görmez. Çünkü o, savaşlarda yaptıkları yardımlardan dolayı Tağlib kadar bu çayırarda hak sahibi olduklarını savunmaktadır. Kuleyb ise bu olaya çok sinirlenir ve karşı çıkar. Bunun üzerine Cessâs, aynı zamanda kız kardeşi Celile'nin kocası olan Kuleyb adıyla meşhur Vâil b. Rebî'a'yı öldürür. Cessâs'ın babası Murre, oğlu tarafından öldürülen damadının diyetini ödemeyi reddederek barışmanın önünü tıkar. Kuleyb'in kardeşi Muhelhil b. Rebîa bu duruma çok öfkelenir ve intikam yeminleri eder. Böylece Bekir ve Tağlib kabileleri arasında uzun yıllar devam edecek olan savaş patlak verir. Bekir kabilesinin başına Cessâs'ın babası Murre geçer. Muhelhil de, Tağlib kabilesinin başına geçer ve kardeşinin katilleriyle amansız bir savaşa girişmek için kolları sıvar. Muhelhil, Bekir kabilesini alt edeceği sırada iki tarafı barıştırmak için olaya üçüncü bir taraf olarak Hâris b. 'Ubâd önderliğindeki Sa'lebeoğulları dâhil olur. Hızını alamayan Muhelhil ne yazık ki rehine olarak tutulan Cessâs'ın dayısı Hâris b. 'Ubad'ın oğlu Buceyr'i öldürür. Bu ihanet karşısında ayaklanan Sa'lebeoğulları, Muhelhil'e karşı Bekir kabilesinin yanında savaşa girerler. Bu durum mücadelenin seyrini de değiştirir. Çetin ve uzun soluklu bu savaş, Muhelhil'in trajik bir şekilde esir düşmesi ve ölmesiyle sonuçlanır. Cessâs'a gelince, kız kardeşi Celile'nin oğlu yani yeğeni olan Hicris b. Kuleyb'in bakımını üstlenir. Hicris büyüdüğünde öz dayısının babasının katili olduğunu öğrenince onu öldürür.

Genel olarak bakıldığında romana trajedi hâkimdir: Kuleyb'in bir deve yüzünden öldürülmesi, öldüren kişinin amcasının oğlu ve kayınbiraderi olan Cessâs olması, Muhelhil'in kardeşi Kuleyb'in intikamını almak için Cessâs'ı öldürmeye çalışması fakat sonuçta Cessâs'ın kendi yeğeni olan Kuleyb'in oğlu tarafından öldürülmesi, Cessâs'ın kan davasının başında antlaşmaya yanaşmamasına rağmen yıllarca süren savaşta birçok yakınını kaybettikten sonra kendisini azılı düşmanlarına teslim etmeyi düşünmesi, Muhelhil'in eğlence, zafer, macera ve intikamla geçirdiği yılların akabinde esaret altında aç ve susuz bir şekilde can vermesi gibi... (Tubeyl, 2016: 50).

Roman zaman ve mekân tasviriyle başlamaktadır. Olayın yağmurlu bir kış günü bir çölde geçtiği henüz ilk paragraftan anlaşılmalıdır. Aynı şekilde yağmurun bu bölgeye az yağdığı ifade edildiği için bugünün sıradan bir gün olmadığı daha özel bir gün olduğu okuyucuya ifade edilmektedir:

كان اليوم الأول من تلك الأيام المطيرة القليلة التي يجود بها شتاء الصحراء. وقد أسفر وجه السماء بعد أن جَلَّ المطرُ أغوادَ الخزامى والشَّيْح، وصفا الجوَّ ورَقَّ النَّسيمُ الباردُ، وسَطَعَتْ أشعةُ الشمسِ رَفيعةً رَفيعةً ذَبيبةً تعمرُ الرَّمالَ الصَّفراءَ النَّديَّةَ، وتلمعُ تحنُّها الجداولُ الذَّبيبةُ المتعرَّجة.

"Çöl kışlarının cömertliğini sergilediği nadir yağmurlu günlerin ilkiydi. Yağmur, lavanta ve pelin otlarının gövdelerini sarmaladıktan sonra gökyüzü açmaya başladı. Hava berraklaştı, soğuk meltem yumuşadı, güneş ışınları sıcak bir dost gibi nemli sarı kumları kaplayarak ışıldadı. Altında ise kıvrımlı ince su kanalları parlıyordu." (Ebû Hadîd, 2020a: 7).

Romanın başkahramanı, kitabın başlığına adını veren Muhelhil'dir. Fakat bu kahramanın yaklaşık otuz sayfa sonra romana dâhil olduğu görülür. Bu durum romanın başından itibaren güçlü bir şekilde kurguda yer alan Cessâs ve Murre gibi yardımcı karakterlerin de başkahraman olmaya namzet olduklarını akla getirmektedir. Diğer yardımcı karakterler, Murre'nin kızı Celile, Hicris, Buceyr, Sa'lebeoğulları, süvariler, kabilenin ileri gelenleri, efendiler, köleler ve cariyelerden oluşmaktadır.

Romanda otuzu aşkın şiir beyti kullanılmıştır. Yazar tarihi romanlarda fazlaca rastlanan geriye dönüş tekniğini sıkça kullanmıştır. Kurguda üç kuşaktan bahsedildiği için doğal olarak zamansal sıçramalara başvurulmuştur. Romanda klasik anlatı tarzı takip edilmiş, üçüncü şahıs kipi kullanılmıştır. Yazar olayları hâkim bakış açısıyla aktarmıştır. Eserde kahramanların iç dünyası ve ruh halleri ile ilgili tahlillere de rastlanmaktadır. Tatlı, şiirsel bir dil kullanılmıştır. Romana tiyatro havası hâkimdir. Örneğin romanın henüz girişinde başlayan karakterler arasındaki çatışma, romanın sonuna kadar devam etmektedir.

Romanın yukarıda verilen kısa tahlilinden sonra romana konu olan ve halk arasında dilden dile aktarılacak bir hikâyeye dönüşen tarihi olaya değinmek yerinde olacaktır. Buna göre romana adını veren Muhelhil'in tarihi kaynaklarda tam adı Adî b. Rebî'â b. Hâris b. Murre et-Tağlibî'dir. Hicretten yaklaşık 100 yıl önce Miladi 525 yıllarında öldürüldüğü tahmin edilmektedir (Zirikli, 2002: 4/220). Şiirinin inceliği ve zarıflığından dolayı el-Muhelhil adını aldığı zikredilmektedir (Cumahî, t.y.: 1/39; Kayravânî, 1981: 1/86). el-Muhelhil'in Arap edebiyatı tarihinde çok önemli bir yeri vardır. Çünkü Arap şiirindeki ilk uzun kaside örnekleri ona aittir. İbn Sellâm el-Cumahî, Arap şiirinin önceleri ihtiyaç hâsıl oldukça beyitler halinde söylendiğini, ilk defa el-Muhelhil'in, kardeşi Kuleyb'in katledilmesi üzerine söylediği şiirlerle kasideyi belirli bir forma soktuğunu ve kasidede vuku bulmuş olaylara yer verdiğini ifade etmektedir (Cumahî, t.y.: 1/39). Şairin günümüze ulaşan şiirleri azdır. Şiirlerinin çoğu kardeşi Kuleyb için söylediği mersiyelelerden ibarettir. Muhelhil, halk edebiyatında ve folkloründe Zîr Sâlim lakabıyla meşhur olmuştur. Kaynaklar onun hakkındaki bilgilere ve anlatılara daha çok Cahiliye döneminde Arap kabileleri arasında cereyan eden savaşlar için kullanılan bir tabir olan *eyyâmu'l-Arab* başlığı altında yer vermiştir. Bu savaşlardan en önemli ve meşhurlarından biri Ebû Hadîd'in *el-Muhelhil* romanına konu olan Besûs savaşıdır. Edebiyat kaynaklarında bu savaş ile ilgili verilen bilgiler kısaca şu şekildedir:

Tağlib kabilesinden Kuleyb, Yemenlilere karşı verdiği başarılı mücadeleden dolayı kavmi tarafından lider kabul edilmiştir. Liderlik vasfından dolayı gittikçe gururlanmaya, kibirlenmeye ve çevresine zulmetmeye başlamıştır. Çöldeki verimli arazileri tekeline almış ve oralardan kimsenin istifade etmesine izin vermemiştir. Kuleyb, akrabalarından olan Bekir kabilesine mensub Murre'nin kızı Celîle ile evlidir. Eşinin erkek kardeşinin (kayınbiraderinin) adı Cessâs'tır. Günün birinde Cessâs'ın teyzesi olan Besûs'un devesi Kuleyb'in arazisine girer. O da sinirlenip deveyi öldürür. Besûs'un kıskırtması üzerine Cessâs giderek Kuleyb'i öldürür ve ardından atına binerek kaçır. Cessâs'ın babası kan diyeti için ileri sürülen teklifleri kabul etmeyince Bekir ve Tağlibliler arasında kırk yıl sürecek savaş başlar. Hayatını hovarda geçiren ve kabilesine karşı duyarsız olan Kuleyb'in kardeşi Muhelhil, Cessâs'ın kardeşi Hemmâm'ın da samimi dostudur. Kardeşinin öldürülmesinden sonra kabilenin başına geçer, içki, kumar ve eğlenceyi bırakıp intikam yemini eder. Muhelhil, Cessâs'ın dayısı olan Hâris'in oğlu Buceyr'i öldürünce savaşa Hâris de dâhil olur. Cessâs bu savaşlar esnasında ölür. Muhelhil'in ise savaşların sonunda çölde öldüğü, Hâris tarafından öldürüldüğü veya iki köle tarafından öldürüldüğü ile ilgili farklı rivayetler mevcuttur. (İbni Abdi Rabbihî, 2013: 6/69, 70; Bağdâdî, 1997: 2/166-172).

Görüldüğü gibi roman, olayın ana iskeleti ve karakterler açısından büyük oranda klasik kaynaklarda yer alan tarihi rivayetler ve hikâyelerle uygunluk arz etmektedir. Savaşın başlama nedeni, olayların gelişmesi ve sonucu itibarıyla bakıldığında halk hikâyeleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kahramanların rivayetlerden anlaşılan genel karakter özellikleri, romana çok daha güçlü ve detaylı bir şekilde yansıtılmıştır. Örneğin Kuleyb'in kibirli ve zorba biri oluşu, Cessâs'ın haksızlığa boyun eğmeyen biri oluşu ve Muhelhil'in eğlence düşkününü biri iken sonradan ciddi, cesur bir kahramana dönüşmesi ve hikâyenin sonuna doğru despot biri olması gibi. Tarihsel olarak bakıldığında olay, bir devenin Kuleyb tarafından öldürülmesi gibi basit bir sebeple başlayıp uzun yıllar boyunca akrabalık

bağları olan insanların birbirlerinin kanını dökmesiyle sonuçlanmıştır. Görünürde basit gibi telakki edilse de ortada bir zulme başkaldırı ve adalet mücadelesi vardır. Dolayısıyla yazarın halk hikâyelerine konu olmuş bu olayı romanlaştırarak sunma gayelerinden biri, günümüz insanının tarihteki herhangi bir dönemde yaşanmış bir olayı basit olarak görmesinin ve o tarihi şahsiyetleri bu yolla kınamasının yanlış olduğunu ortaya koymaktır. Halk edebiyatında Muhelhil karakteri önceleri vurdumduymaz bir hayat sürerken sonrasında cesur bir kahramana dönüşen şair ruhludur. Yazar onun bu özelliğini aynen romana aktarmak suretiyle yaşadığı toplumun içerisinde bu şekilde davranışlar sergileyen fertlerin gizli kahraman ruhlarının birtakım olaylar neticesinde gün yüzüne çıkabileceğini anımsatmakta ve toplumun, kendisini oluşturan bireylere bu gözle bakması, onlara karşı önyargılı olmaması gerektiği mesajını vermektedir.

Aşağıda daha önce birçok kez savaşmış olan Tağlib ve Bekr kabilelerinin romanın sonlarında geçen çarpışmalarından bir sahneye yer verilmiştir. Aslında bu sahne, birçok halk hikâyesinde birbirleriyle savaşan Arap kabileleri arasındaki savaş taktiklerinden birini anlatmaktadır:

ولما أحسَّتْ تغلبُ شِدَّةَ وطأِ عدُوها عليها لَجأتْ إلى الجيلةِ القديمةِ عندَ العربِ، فأدبَرَتْ مُستَهزِمةً، وتبعثها بكرٌ وهي تظنُّ أنَّ اليومَ قد أنتهى إلى نصرٍ تشتتقي به من عدوها، ولكنها ما كادت تبأُغ وسط السهلِ، حتَّى رأَتْ تغلبٌ وقد وقفت فجأةً عندما نادى المُهلُّ صاخًا: وا كُليَّاه!

وكانت تلك علامةً فوقت الفُرسانَ وارتدوا على بكرٍ واهتزَّت بكرٌ هزَّةً عذيفةً من الصدمة، وأقبل عليها المُهلُّ كالصاعقة، وحوله حلقةٌ من الصناديد يضربون كأنهم بحصُدون الحصاد، فتردَّ البكريون مليًا ثم ترعرعوا، ثم لَووا لُجَم الخيلِ ولَووا الأذبارَ يطلبون النجاةَ من سيفِ المُهلِّ ومن حوله. وكانت فتياث بكرٍ عند ذلك في آجر السهلِ يسعين سعيًا حثيثًا ليُدركن قومهنَّ الذين أسرَّعوا في آثار تغلبِ المُستَهزِمة. وفيما هنَّ في سيرهنَّ أبصرنَّ فُرسانَ بكرٍ مُقبِلين نحوهنَّ مُنهزمين، وقد تصعدت صُفوفهم وتشتت شملهم وحُيول المُهلِّ في آثارهم تصيح: وا كُليَّاه!

*“Tağlib kabilesi, düşmanın şiddetli baskısını üzerinde hissetmeye başlayınca Araplardaki eski bir savaş hilesine başvurdular. Buna göre sanki yenilmiş gibi geriye doğru kaçmaya başladılar. Bekr kabilesi onları takip etti. Bugünün, düşmandan intikamlarını alacakları bir zafer günü olduğunu zannediyorlardı. Fakat tam da ovanın ortasına varacaklardı ki Muhelhil’in “Ah Kuleyb!” komutuyla Tağlib kabilesinin aniden durduğunu gördüler. Bu bir parolaydı. Süvariler durdu ve Bekr kabilesinin üzerine yürüdüler. Bekr kabilesi bu ani darbeye ciddi anlamda sarsıldı. Muhelhil yıldırım misali üzerlerine atıldı. Etrafındaki bir grup yiğitle adeta ekin biçer gibi kılıçlarıyla onlara vuruyorlardı. Bekirli bir sürelik şaşkınlıktan sonra sendelemeye başladılar. Ardından atlarının dizginlerini çevirerek Muhelhil ve etrafındakilerin kılıçlarından kurtulmak için gerisin geri kaçmaya başladılar. Bu sırada ovanın sonunda bulunan Bekr kabilesinin genç kızları, yenilmiş Tağliblileri arkadan kovalayan kendi kabilelerine yetişebilmek için hızlıca koşuyorlardı. Yoldayken bir de ne görsünler! Bekr kabilesinin atları bozguna uğramış bir şekilde kendilerine doğru geliyor! Safları bozulmuş, birlikleri dağılmıştı. Muhelhil’in atları arkalarından “Ah Kuleyb!” diye bağıyorlardı.” (Ebû Hadîd, 2020a: 103).*

Bu pasajda Muhelhil’in cesareti ve kabilesine liderlik ederek savaşta gösterdiği kahramanlığı, kardeşi Kuleyb’i bir an olsun dilinden düşürmediği ve onun intikamını alma ateşiyle nasıl çarpıştığını görmek mümkündür. Yazar Câhiliye dönemi halk hikâyeleri içinde kendine yer bulmuş bazı şiirleri de romana dâhil etmiştir. Örneğin romanda savaşçılarının Muhelhil’den kaçtığını gören Bekr kabilesinin kadınları, onların önlerinde durarak hep bir ağızdan şu şiiri okumuşlardır:

*“Eğer düşmanla yüzleşirseniz size sarılırız, döşekler sereriz ve saçları ortasından yağlarız. Şayet kaçarsanız nefret edercesine sizden ayırılırız.” (Ebû Hadîd, 2020a: 103) Başta Taberî olmak üzere sonraki klasik kaynaklarda geçen recez bahrindeki bu halk şiirinin Câhiliye döneminde Bekr ile Temîm kabileleri arasında yapılan ve Zû Kâr günü diye meşhur olan savaşta Bekr kabilesinin kadınlarının erkeklerini düşmanlarına karşı savaşmaya teşvik etmek amacıyla söyledikleri belirtilmektedir (Taberî, t.y.: 2/208). Bu şiir, sözlü anlatı yoluyla sonraki nesillere aktarılmıştır. Nitekim İslami dönemde cereyan eden Uhud*

savaşı esnasında Kureyş müşriklerine cesaret vermek amacıyla Hind b. Utbe tarafından da okunmuştur (Isfehânî, 2008: 12/246). Yazar romanın bu kısmında yukarıdaki şiire yer vermek suretiyle ayrıca Câhiliye döneminde Arap kabileleri arasında bazen yıllarca süren mücadelelerde şiirin ve kadınların bir teşvik unsuru olduğuna dikkat çekmiştir.

Romanda yazarın tarihte yaşanmış olaylardan hareketle verdiği üstü örtülü mesajlardan biri de şudur: Mısır halkı da tarihte yer edinmiş ve hikâyesi dilden dile aktarılmış olan Bekr kabilesinin yaşadığı sıkıntının benzerini yaşamaktadır. Çünkü yabancı müdahaleler ve işgaller neticesinde Mısır'ın topraklarından ve diğer zenginliklerinden elde edilen gelirlerden paylarına düşeni alamamaktadırlar. Dolayısıyla halk, hakları olanı elde etmek için seslerini yükseltmeli ve devrim yapmalıdır. Cessâs, bizzat akrabaları olan kişilerin haksızlıklarına boyun eğmemişken Mısır halkı hiçbir bağlarının olmadığı yabancı kişilere karşı sessiz kalmamalıdır. Kuleyb'in öldürülmesinden sonra yazarın zorba, tiran, despot anlamına gelen "tâğiye" sözcüğünü sıkça tekrarlaması da bu durumu destekler mahiyettedir (Tubeyl, 2016: 48): "كَانَ كُتَيْبٌ طَاعِيَةً" (Kuleyb bir zorbaydı); "... قَوْمُ الطَّاعِيَةِ الظَّالِم..." (zalim zorbanın halkı...); "قُتِلَ الطَّاعِيَةُ" (zorba öldürüldü); "فَمَا كَانَتْ بَكْرٌ لِرَضَىٰ أَنْ يُخْفَرَ جَوَارِهَا أَوْ تَسْتَكِينَ لِطَاعِيَةٍ بِئُلْهَا" (Bekr kabilesi, etrafının kontrol altında tutulmasına ya da kendisini aşağılayan bir zorbaya boyun eğmeye razı olamazdı." (Ebû Hadîd, 2020a: 54, 55)

### 3.2. Ebu'l-fevaris Antera b. Şeddâd

Muhammed Ferîd ebû Hadîd'in Arap tarihinden ve halk edebiyatından esinlenerek yazdığı bir diğer romanı meşhur muallaka şairlerinden Antera'nın hayatını romanlaştırdığı *Ebu'l-fevaris Antera b. Şeddâd* adlı romanıdır. Bu romanda olay özetle şu şekildedir:

Güçlü ve zeki bir cengâver olan Antera'nın annesi Zebîbe adlı bir cariyedir. Babası Şeddâd, Abs kabilesinin ileri gelenlerinden olmakla birlikte uzun bir süre Antera'nın kendi çocuğu olduğunu kabul etmez. Bu nedenle Antera, kendisini kabul etmeyen babasına değil de gelenekler gereği cariyeye olan annesine nispet edildiğinden yıllarca kendisine köle muamelesi yapılır ve hor görülür. Kabilenin hizmetini gören efendisinin develerini otlatan bu genç aynı zamanda çok iyi at binen ve cesurca savaşan biridir. Yaşlılarına göre daha güçlü, daha cesur ve daha çalışkan olduğu halde ve de en önemlisi hasım kabilelerle yapılan savaşlarda kendi kabilesini kahramanca savunduğu halde kabilesi tarafından değer ve ilgi göremez. Küçümsenmek, görmezden gelinmek, eşit davranılmamak ve de efendilerden birinin kızı olan Able'yi sevdiği halde bunu dillendirememek Antera'nın ruhunu acıtmaktadır. Çünkü Able'nin babası Malik ve abisi onu bir köleye vermeye yanaşmazlar. Bundan dolayı tüm gayretiyle özgürlük ve adalet peşinde koşar. Genç bir delikanlı olup da babasının, kabilenin önde gelenlerinden Şeddâd olduğunu öğrenince kölelikten kurtulmak için kendisine bir şans doğar. Özgürlük, onun kabile içinde yaptığı önemli işlerin, savaşlardaki cesaretinin görülmesi, takdir edilmesi ve önemsenmesi; kısaca insan olarak değer görmesi ve toplumun bir bireyi olarak kabul edilmesi demektir. Özgürlük onun için aynı zamanda sevdiği kıza kavuşma demektir. Özgürlüğe kavuşmasının tek yolu babası olduğunu iddia ettiği Şeddâd'ın onu evlat olarak kabul etmesidir. Böylece tüm mücadelesini, babasını bu konuda ikna etmeye harcar. Antera'nın özgürlük mücadelesi sonunda meyvesini verir. Meydana gelen bir savaşta kabilesi, tam hezimete uğrayacağı sırada Antera'dan düşmanla çarpışmasını ister. Böylece yıllarca babasına nispet edilmeyerek yaşayan bu cesur adam, bu olaydan sonra babası tarafından evlat olarak kabul edilir ve böylece hürriyetine kavuşmuş olur. İlk işi Able'yle evlenmektir fakat 'Umâre b. Ziyâd adında Able'ye talip olan başka bir rakibi daha vardır. Dolayısıyla aralarında kıyasıya bir çekişme başlar. Able'nin babası mehir olarak çok nadir bulunan bin adet esâfir devesi ister. Bu soylu develere sahip olan tek kişi ise Melik Numan'dır. Antera hayallerinin peşini bırakmaz mücadele eder babasına nispet edilerek

özgürlüğünü kazandığı gibi mücadelesine devam ederek gerekli mehri ve daha fazlasını elde ederek Able'ye kavuşur.

Romanda başkahraman olan Antera'nın dışında önemli yardımcı karakterler vardır. Bunlardan biri Antera'nın kardeşi ve aynı zamanda sağ kolu olan Şeybûb'dur. Beraber olayları istişare ettiği, sırlarını paylaştığı, beraber sevinip üzüldüğü en güvendiği kişidir. Ona bilgi toplayıp götürdüğü için romanda olayların akışında ve Antera'nın aldığı kararlarda önemli bir rolü vardır. Bir diğer yardımcı karakter olan 'Umâre b. Ziyâd, kabilenin ileri gelenlerinden birinin oğludur. Hem savaşçı kişiliğiyle hem de Able'ye talip olması bakımından Antera'nın rakibidir. Kölelere karşı küçümseyici tavırları Antera'yı daha fazla tahrik etmektedir. Antera romanındaki önemli kadın karakterlerden biri Antera'nın annesi Zebîbe'dir. Önce eşkiyalar tarafından kaçırılmış sonra Şeddâd tarafından kurtarılarak cariye yapılmıştır. Acı dolu bir hayatı vardır. Oğluna zarar gelecek diye sürekli endişelidir. Bir diğer kadın Able, olaylara ivme kazandıran bir karakterdir. Öncesinde Antera'ya olan sevgisini dile getirmese de sonrasında onu çok sevdiği görülür.

Ebû Hadîd'in romanlarındaki başkahramanlar kusursuz değildir. Ne tamamen iyi ne de tamamen kötü insanlar değillerdir. Örneğin Antera'nın her ne kadar savaşçı olsa da zalim, pervasız ve haydut bir yönü de vardır. Bu açıdan bakıldığında kahramanlar için çizilen imaj, insanoğlunun genel tabiatıyla uyumlu, dolayısıyla gerçekçidir. Yaşanan olayların, yer ve zamanının değişmesiyle kahramanın davranışlarında da değişiklikler olmuştur (Abdullah, 2005: 200).

Bir önceki Muhelhil romanıyla kıyaslandığında yazar bu romanda daha fazla şiir beytine yer vermiştir. Bu da Antera'nın daha güçlü ve meşhur bir şair olmasından kaynaklı olabilir. Yazar bakış açısı olarak üçüncü şahıs anlatıcı türünü ve tarihi romanlarla en uyumlu olan geçmiş zaman kipini kullanmıştır. Olaylar anlatılırken sade bir dil kullanılmıştır. Yazar eserinde bolca yer verdiği tabiat tasvirlerini başarılı bir şekilde kullanmaktadır. Bu tasvirler çoğu zaman orda bulunan karakterin ruh haletiyle uyumludur. Örneğin karanlığın çöküşü tasvir edildikten sonra karakterde de endişe ve korkunun hâkim olduğu görülür. Güneş doğup hava aydınlandığında karakterin de rahatladığı, sıkıntılarından uzaklaştığı fark edilir (Ebû Hadîd, t.y.: 36).

Romanın kısa bir özeti ve tahlilinden sonra tarihi bir şahsiyet olarak Antera'ya ve onun kahramanlık hikâyesine, tarihi ve edebi klasik kaynaklardan hareketle değinmek yerinde olacaktır. Böylece Ebû Hadîd'in romanıyla Antera'nın asırlar boyu anlatıla gelen hikâyesi arasındaki bağ kurulmuş olacaktır. Bu kaynaklara göre muallaka şairlerinden biri olan Antera'nın asıl adı Antera b. Şeddâd b. Amr el-'Absî'dir. Miladi 6. asırda yaşamış bu şairin babası Abs kabilesinin liderlerinden Şeddâd, annesi Habeşli bir cariye olan Zebîbe'dir (İbn-i Kuteybe, 1967: 1/250). Böylece melez olarak dünyaya gelen Antera henüz beşikte iken kundak bezlerini parçalamış, iki yaşında çadırları devirmiş, dört yaşında iken bir köpeği, on yaşında iken bir kurdu, çobanlık yaparken bir aslanı öldürmüştür (İsfehânî, 2008: 8/235). Fakat anne tarafından köle olduğu için toplum içerisinde hor görülmüş ve sürekli basit işlerde çalıştırılmıştır. Çünkü dönemin Cahiliye adetlerine göre babası hür, annesi cariye olan bir çocuk, babası tarafından kendi nesebine kabul edilinceye kadar köle muamelesi görürdü. Böylece Antera çocuk yaştan itibaren büyük bir arzuyla hürriyete kavuşmayı arzulamıştır. Çok iyi ata binen ve kılıç kullanan bir savaşçı olmasına rağmen henüz babası tarafından nesebi kabul edilmediği için toplumda hak ettiği değeri bulamamıştır. Antera aynı zamanda büyük bir aşkla amcasının kızı Able'ye tutkundur. Ne var ki amcası gerek ten renginden ve gerekse sosyal statüsünden dolayı kızını ona vermek istememektedir (Suyutî, 1966: 480, 481). Bu durum onun duygusal ve edebi yönünü körüklemiş ve büyük bir şair olmasını sağlamıştır. Antera'nın özgürlüğe kavuşmasını sağlayan olaylarla ilgili farklı rivayetler vardır.

Bunlardan birine göre Abs kabilesi bir saldırıya uğramış, malları gasp edilmiş ve bazı kabile üyeleri esir alınmıştır. Abs kabilesi Antera ile birlikte düşmanı takip etmiş, onlara yetiştiklerinde babası Şeddâd “Saldır Antera!” demiştir. Antera bunu fırsat bilerek “Bir köle saldırmayı beceremez, o ancak süt sağmayı ve yavruları emmesin diye hayvanların memesini bağlamayı iyi bilir” diye cevap vermiştir. Şeddâd’ın “Saldır hürsün” demesi üzerine Antera düşmanla vuruşarak esirleri kurtarmış ve malları geri almıştır. Bu olaydan sonra soy olarak babası Şeddâd’a nispet edilmeye başlamıştır (Halebî, 1906: 153).

Antera’nın muallakâsında yukarıda bahsedilen hareketli ve dram yüklü hayatından kesitleri görmek mümkündür. Şiirinde Able’ye olan aşkı, bu uğurda gösterdiği cesaret ve kahramanlıklarını dile getirmiştir (Yılmaz, 2001: 257). Onun hikâyesi dilden dile aktarılacak suretiyle zamanla bir halk hikâyesine dönüşmüştür. Çoğu halk hikâyesinde olduğu gibi Antera’nın hikâyesinin de ilk olarak kim tarafından anlatıldığı veya oluşturulduğu bilinmemektedir. Hikâyenin derleyicisi olarak Antera’dan iki yüz yıl sonra yaşamış olan Asmaî (216/831) gösterilse de miladi 12. yüzyıla kadar hikâye genişlemeye devam etmiştir. Antera kıssasının muhtelif metinleri arasında en geniş olanı, *es-Sîretü’l-Hicâziyye* diye anılan metindir. Bâbil metni (*es-Sîretü’l-İrâkıyye*) ile Suriye metni (*es-Sîretü’ş-Şâmiyye*) daha kısadır. Kıssa, Hicaz metni esas alınarak Kahire’de (1306-1311) ve Beyrut’ta (1. baskı 1869-1871; 2. baskı 1883-1885) basılmıştır (Muhtar, 1991: 3/238).

Roman incelendiğinde yazarın, büyük Cahiliye şairi Antera’nın hikâyesini ustalıklı esere aktardığı söylenebilir. Romandaki karakterler ve yaşadıkları dönem, tarihi ve edebi kaynaklarda Antera ile ilgili sunulan bilgilere ve anlatılara uygun olarak resmedilmiştir. Dönemin sosyal yapısının karakteristik özelliklerinden biri olan efendi-köle şeklindeki sınıf ayrımı eserde hayat bulan şahıslar üzerinde etkilidir. Buna göre efendi, her türlü imtiyazdan faydalanırken kölenin çok sınırlı hakları vardır. Romanda yansıtılan kadın tasavvuru, romanın konusunun cereyan ettiği dönem olan İslam öncesi dönemdeki, kadının bir meta gibi görünmesi ve daima ikinci planda olması şeklindeki genel Câhiliyye tasavvuruyla uyumludur. Fakat romanın kahramanı Antera, kadının bu konumuna aslında karşı çıkar. Nitekim kendi canını, sevdiği kadın uğruna ortaya koymaktan çekinmemesi bunu göstermektedir. Antera’nın halk arasında anlatılan hikâyesine bakıldığında, özgürlüğe kavuşmayı bir varlık meselesi haline getirdiği ve bu uğurda tüm gayretini sarf ettiği, özgürlüğe kavuştuktan sonra ise büyük bir tutkuyla âşık olduğu Able’nin dikkatini çekmeyi ve sevgisini kazanmayı hedef edindiği (Ertaş, 2020: 102) hem anlatılardan hem de bizzat muallakasından anlaşılabilir. Aynı durum romanda da çok çarpıcı bir şekilde ve defaatle işlenmiştir. Antera’nın babası olduğunu düşündüğü Şeddâd’la aşağıdaki diyalogu, Antera’nın özgürlüğe ne kadar susamış olduğunu göstermesi bakımından önemlidir:

أَيُّهَا الْبَطْلُ! لَسْتُ أَجِبُ أَنْ أَعْضَبَكَ، وَلَكِنِّي لَا أَرْضَى أَنْ تُعَذِّبَ بِي بَعِيدًا عَنْكَ إِذَا كُنْتُ مِنْ دَمِكَ، إِنَّ لِي فِي الْحَيَاةِ حَقًّا، كَمَا أَنَّ لِكُلِّ رَجُلٍ فِي عَيْسٍ حَقًّا، فَكَيْفَ أَعِيشُ فِي قَيْدِ الرِّقِّ إِذَا كُنْتُ مِنْ سَيِّدِ الْأَحْرَارِ؟ وَهَلْ تَسْتَجِزُّ الْحَيَاةَ أَنْ أَحْبَابَهَا إِذَا هِيَ خَلَتْ مِنَ الْحُرِّيَّةِ؟ إِنِّي أَجِبُ الْحُرِّيَّةَ لِأَنَّي أَجِبُ الْحَيَاةَ، وَأَجِبُ أَنْ أَعِيشَ كَالنَّاسِ أَقُولُ نَعَمْ جَيِّنًا وَأَقُولُ لَا إِذَا بَدَأَ لِي أَنْ أَقُولُ نَعَمْ وَلَا، أَجِبُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ سَائِرِ النَّاسِ فِي مِيزَانِهِمْ، أَعَاشِرُهُمْ وَأَعَامِلُهُمْ عَلَى أَتْنِي وَاجِدُ مِنْهُمْ، أَتَرْضَى لِنَفْسِكَ أَيُّهَا الْبَطْلُ أَنْ تَعِيشَ عَيْدًا؟

“Ey yiğit adam! Seni kızdırmaktan hoşlanmıyorum ama şayet senin kanını taşıyorsam beni kendinden uzakta tutmana razı olamam. Abs kabilesinin her bir ferdinin bu hayatta hakkı olduğu gibi benim de hakkım vardır. Eğer özgür insanların liderinin oğlu isem kölelik altında nasıl yaşayabilirim? Hürriyetten yoksun bir hayat, yaşamaya değer mi? Hürriyeti seviyorum çünkü hayatı seviyorum. Diğer insanlar gibi bazen evet demem gereken yerde evet, hayır demem gereken yerde hayır diyerek yaşamayı seviyorum. Diğer insanlar gibi eşit olmak istiyorum. Onlardan biri olarak onlarla kaynaşmak ve sosyalleşmek istiyorum. Sen kendi adına razı olur musun ey yiğit adam, köle olarak yaşamaya?” (Ebû Hadîd, t.y.: 55).

Görüldüğü gibi Antera, efendisi ve aynı zamanda babası olarak düşündüğü Şeddâd'ı aslında kendisi için bir idol olarak görmektedir. Antera'nın özgürlük arzusu babasını ikna etmek için yaptığı şu diyalogda da kendisi gösterir:

إِنَّكَ لَتَكْرَهُ أَنْ أَفْرَنْ بَيْنَ اسْمِكَ وَبَيْنَ الرَّقِّ فِي كَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ، فَكَيْفَ بِي وَأَنَا أُرْغَمُ عَلَى أَنْ أَعِيشَ كُلَّ حَيَاتِي عَبْدًا؟ هَبْكَ وَقَعْتَ يَوْمًا فِي أَسْرِ أَغْدَابِكَ فَاتَّخَذُواكَ عَبْدًا، وَجَعَلُوا حَوْلَكَ الْأَعْلَالَ كَمَا فَعَلُوا يَوْمًا بِمُهْلَهْلِ بْنِ رَبِيعَةَ؟ أَمَا كُنْتَ تُؤَيِّرُ أَنْ تُجَاهِدَ فِي سَبِيلِ حُرِّيَّتِكَ حَتَّى تَفُورَ بِهَا أَوْ تَخْرَّ صَرِيغًا فِي جِهَادِكَ؟ فَإِذَا كُنْتَ أَبِي فَإِنَّ دَمَكَ الْحُرُّ هُوَ الَّذِي يَبْتُورُ فِي قَلْبِي.

*“İsminle köleliği aynı kelimedede bir arada kullanmam dahi senin hoşuna gitmezken peki bütün hayatımı bir köle olarak yaşamaya mecbur olmam benim için nasıl mümkün olabilir? Tut ki günün birinde düşmanlarının eline esir düştün. Seni köle yaptılar ve zamanında Muhelhil b. Rebîa'ya yaptıkları gibi her taraftan zincirlediler. Bu durumda ya özgürlüğünü elde edene kadar yahut da bu mücadelede canını verene kadar savaşmayı yeğlemez misin? O halde eğer babam isen kalbimde dolaşan kan, senin bizzat özgür kanındır.”* (Ebû Hadîd, t.y.: 14).

Yazarın bir halk kahramanı ve şairi olan Antera'yı romanın başkahramanı yapmasının ve onun şahsında adalet ve özgürlük temasını belirgin bir şekilde işleminin sebebi, Antera karakterini özgürlüğünü arayan Mısır halkının sembolü olarak kullanmak istemesidir. Yazar, yabancı işgaller neticesinde hak etmediği bir konumda yaşamaya mecbur bırakılan, oysa her türlü yetkinliğe sahip olduğunu düşündüğü Mısır halkını Antera ile özdeşleştirerek ülkesini, özgürlüğünü ve haklarını elde etmeye çağırılmaktadır. Güven ve huzurun olmadığı yerde özgürlükten bahsedilemeyeceğini salık vererek sömürgecilere karşı mücadele etmeleri gerektiğini onlara hatırlatılmaktadır. Hem Muhelhil hem de Antera romanında özgürlük ve adalet teması intikam, öfke, şiddet gibi öğelerden bağımsız değildir. Antera romanında dönemin toplumsal ve dini çevresi ayrıntılarıyla çizilmiştir. Putlar, tanrılar, diğer din mensuplarıyla olan ilişkiler, komşu milletlerle yapılan halı, kumaş, içki gibi ticari işlemlerden bahsedilmiş; efsane, cin, tılsım, muska gibi dönemin dini inanışları ve sembolleri olayların akışı içinde yeri geldiğinde kullanılmıştır (Kâ'ûd, 2010: 140). Örneğin Antera, mehri tamamlamak amacıyla Irak'a doğru seyahate çıkmadan önce Able yaşlı gözlerle kendisine bir muska hediye etmiş, Antera da “Bu bende olduğu sürece bana kötülük ilişmeyecektir” (Ebû Hadîd, t.y.: 138) diyerek onu kabul etmiştir.

Yiğitlik, mertlik, cömertlik, vefakârlık gibi erdemler hem halk hikâyesinde hem de bu romanda ortak unsurlar olarak kullanılmıştır. Tarih boyunca Antere'ye birçok lakap ve künye yakıştırılmıştır. Bunlardan biri, Arapların meşhur at binicilerinden olması hasebiyle kendisine verilen “Anteratu'l-fevâris” lakabıdır (İbn-i Abdî Rabbihi, 2013: 1/117). Ebû Hadîd de romanın başlığında “Ebu'l-fevâris” ifadesi ile onun bu lakabına vurgu yapmayı uygun görmüştür. Romanda Antera'nın Able'yle evlenme süreci ona bir rakip karakter oluşturularak (Umâre b. Ziyad) dramatize edilmiş\ böylece romanın son sayfasına kadar okuyucuda merak duygusu diri tutulmaya çalışılmıştır. Antera'nın hikâyesine yer veren kaynakların ekseriyetine göre şair, hürriyetini elde ettikten sonra Able'yle evlenmiştir (Askerî, 1994: 1/108). Ebû Hadîd de romanında bu mutlu sonu tercih etmiş, romanın sonunda düzenlenen büyük bir kutlamayla Antera, uğruna uzun yıllar mücadele ettiği sevgilisi Able'yle evlenmiştir (Ebû Hadîd, t.y.: 197).

### 3.3. el-Vi'âu'l-mermerî

Ebû Hadîd, *el-Vi'âu'l-mermerî* (Mermer Kap) adlı bu romanında Yemen halkının Habeşliler karşısında verdikleri özgürlük mücadelesini konu edinmektedir. Roman San'a şehrinde, sabahın erken saatlerinde, güzel tabiat betimlemeleriyle başlamakta (Ebû Hadîd, 2020b: 17) ve yirmi bölümden oluşmaktadır. Romanın özeti kısaca şu şekildedir: Romanın başkahramanı Seyf, aslında Ebrehe'nin üvey oğludur. Bu nedenle annesi Reyhâne'ye hem fiziksel hem de ahlaki olarak çok benzediği halde Ebrehe'nin

karakteristik özelliklerini taşımamaktadır. Kardeşi Mesrûk ise Ebrehe'nin Reyhâne'den olma oğlu olduğu için babasının özelliklerini fazlasıyla barındırmaktadır. Seyf, Ebrehe'nin sarayında büyür. Ailesi savaşta öldürüldüğü için Ebrehe'nin sarayına cariyeye olarak getirilen Haylâ'ya âşıktır. Seyf, kendisinin Ebrehe'nin öz oğlu olup olmadığına dair şüpheler taşımaktadır. Annesi uzun süre gerçeği oğlundan gizlemiş ve babasının Ebrehe olduğunu söylemiştir. Fakat o bir vesileyle gerçeği öğrenince annesi ona geçmişte yaşanan acı olayları, Ebrehe'nin Araplara saldırmakla onları tebaası yaptığını, kendisini de kocasından ayırarak esir olarak saraya getirip evlendiğini ve dolayısıyla gerçek babasının Ebû Murre Zîyezen olduğunu açıklamak zorunda kalmıştır. Seyf, Sâsâni hükümdarı Kisra Enûşîrvân'a giderek ondan yardım istemiş, Kisra yardım talebine olumlu cevap vererek kumandanı Vehriz'in idaresindeki bir orduyu onunla birlikte Ebrehe'nin üzerine göndermiştir. Böylece Habeşlilere karşı savaşa girişen Seyf, Habeş ordusunu komuta eden üvey kardeşi Mesruk'la yaptığı savaşı kazanarak Arapları Habeşlilerin hâkimiyetinden ve tasallutundan kurtarmış onlara şeref ve özgürlüğü yeniden kazandırmıştır. Muzaffer olarak San'a şehrine girmiştir.

Yazar bu romanında sıkıntı ve felaketlerin evrensel olduğunu, dolayısıyla geçmişte yaşayan insanların başından geçen olaylar ve onlar karşısında verdikleri mücadelenin günümüz halkları için de birer tecrübe olduğu gerçeğinden hareketle yaşadığı asrın insanıyla bir halk kahramanı olan Seyf b. Zîyezen ve asrı arasında güçlü bir bağ kurmaya çalışmıştır. Birinci bölümde Haylâ, ikinci bölümde Seyf, dördüncü bölümde ise Reyhâne'nin bakış açısıyla, kahramanların yaşadığı dönemi ve olayları irdelemiştir. Bu üç karakter yoluyla onların hem kendi yaşamlarını hem dönemin şartlarını ve hem de Ebrehe ve Araplar hakkındaki duygu ve düşüncelerini iç monolog, iç diyalog ve bilinç akışı tekniğiyle uzun uzadıya okuyucuya aktarmıştır. Böylece okuyucu, karmaşık duygular yaşayan, yaşadığı hayatı zihninde çözmeye ve anlamlandırmaya çalışan bu karakterlerin kişilikleri hakkındaki ipuçları edinir. Tarihi romanlarda sıkça görülen geriye dönüş tekniğine roman boyunca çokça başvurulmuştur. Romanda psikolojik tahlillere sıkça yer verilmiştir. Daha önce bahsi geçen iki romanın aksine bu eserde herhangi bir şiir parçasına yer verilmemiştir. Yazarın bu romanındaki karakter betimlemeleri, önceki iki romanına kıyasla daha güçlüdür. Roman aynı zamanda bir aşk hikâyesini de içermektedir. Zîyezen savaş meydanında başarılı olup halkına özgürlüğü getirmişse de kendi mutluluğunu sağlayamamıştır. Çünkü aradan geçen zaman içerisinde sevdiği kadın, bir Necran Manastırında kendisini dine adayan bir azize olmuştur.

Ebû Hadîd bu romanında meşhur bir halk kahramanı olan Seyf b. Zîyezen ve onun hayatının anlatıldığı halk hikâyesinden etkilenmiştir. Dolayısıyla burada Sîretü Seyf b. Zîyezen adıyla meşhur olan hikâyeden bahsetmek yerinde olacaktır. Bu hikâye Güney Arabistanlı bir halk kahramanı olan yaklaşık olarak miladi 516-574 yılları arasında yaşamış Seyf b. Zîyezen'in (Zirikli, 2002: 3/149) kahramanlıkları etrafında şekillenmiş ve kuşaktan kuşağa aktarıla gelmiş en uzun Arap halk hikâyelerinden biridir. Çeşitli yazma versiyonları bulunan hikâyenin en eski nüshası miladi 17. yüzyıla dayanır. Hikâye büyük bir ihtimalle Mısır'da Memlükler döneminde yazılmıştır. Seyf b. Zîyezen'in Habeş Kralı Seyf Eryât'a karşı yaptığı mücadele, hikâyenin hemen hemen sonuna kadar devam eder ve eserin içeriğinin önemli bir kısmını oluşturur (Yazıcı, 2009: 37/271). Hikâyenin râvisi olarak birçok nüshada Ebu'l-Meâli'nin adı geçmektedir (Sîratu'l-Melik, t.y.: 1/2). Hikâyeye göre Yemen'e hâkim olan Habeşli yöneticiler oranın halkına zulmetmeye başlamışlardır. Seyf b. Zîyezen de dışardan yardım alarak Habeşlileri ülkesinden kovmaya çalışmıştır. Sasani Kisrası Enûşîrvân (531-579), Habeşlilere karşı yardım isteyen Seyf b. Zîyezen'e olumlu cevap vererek Vehriz komutasında büyük bir ordu göndermiştir. Bu ordu Ebrehe'nin oğlu Mesruk'un komutasındaki içinde fillerin de olduğu yüz bin kişiden oluşan orduyla karşılaşmış ve onları yenmiştir. Böylece Yemen halkı eski onurlu yaşantısına geri dönmüştür (Nuveyri, 2004: 15/139).



Seyf'in halk arasında sevilmesinin ve kahraman olmasının en bariz sebebi halkın maruz kaldığı yabancı işgale meydan okuması, kendi topraklarında açlığa ve fakirliğe terkedilen, sömürülen ve üstüne hor görülen bir halkın onurunu ve şerefini geri kazandırmasıdır. Hikâyedeki bu temel nokta romana başarılı bir şekilde yansıtılmıştır. Aşağıda *el-Vî'âu'l-mermerî* romanından örnek olarak verilen parçada yazar, Habeşli gençlerin, zengin, şımarık, kibirli ve küçümseyici tavır ve davranışlarının karşısında Yemen'in yerli çocuklarının sefil hallerini ustaca tasvir etmiştir:

“... Seyf, Habeş liderlerinin ve San'a'nın ileri gelenlerinin çocuklarından oluşan bir arkadaş grubuyla gezintiye çıktıkları günü hatırladı. Yanlarında birkaç parça yiyecek de vardı. Öğlen vakti gölgelenmek üzere açaçlık ve otluk bir vadiye imişlerdi. Hemen yakınlarında, o kadının (Seyf'in daha önce karşılaştığı bir kadının) çadırına benzer, eskimiş çadırlardan oluşan küçük bir yerleşim yeri vardı. Yanlarına zayıflıktan kemikleri görünen, toprak rengine bürünmüş yırtık elbiseleri ile o kadının çocuklarına benzeyen bir grup çocuk gelmişti. Bu çocuklar, yemek kokularının etrafa yayıladığı bir ziyafetin yakınında kemik artığı gözleyen aç köpekler gibi bu neşeli topluluğa gözlerini dikmiş bekliyorlardı. Seyf'in arkadaşları çocuklarla eğlenmeye başladı. Ekmek kırıntılarını küçük parçalar halinde onlara atıyorlar, çocukların bu kırıntıların üzerine işiştüklerini her gördüklerinde onlara gülüyorlardı. İtişip kakışma esnasında ekmek parçası kumlara buluyor, onu bulmayı başaran kişi ekmeğin üzerindeki toza toprağa alırdırmadan hızlıca ağzına atıp çiğniyordu. İşte Seyf o gün, öfkeye benzer duygular hissettiğini anımsadı. Arkadaşlarının kahkahaları sert ve sinir bozucu bir şekilde kulaklarında çınlıyordu. Bu durum şımarık zenginler için bir komedi, çilekeşler için ise bir yaşam savaşıydı. Taşuyabildiği kadar yiyecek aldı ve bunları elleriyle çocuklara uzatarak, götürüp uzak bir yerde adamaklılı yemelerini emretti. Yüreğinde onlara şefkat beslediği halde sözlerinde neden kaba ve sertti, anlayamadı. Sanki ellerinden geri alacakmış gibi yiyecekleri Seyf'in elinden kapıp hızlıca uzaklaşan çocuklar, aynı zamanda onunla alay edercesine çığlık atıyorlardı. Bunu gören arkadaşları yüksek sesli kahkahalarıyla ortadaki ayağa kaldırdılar. Seyf öfkeden kendisini zor tutarken gençler karşılıklı incitici şakalarına devam ettiler. İşte o gün, fakirlikten dolayı insanlıklarını unutan bu sefillerin, kendisine kibirli arkadaşlarından daha yakın olduklarını tââ yüreğinde hissetti. Bir Arap olan annesi Reyhâne'nin ona minnettar bir şekilde gülümsemesi hayalinde canlandı. İşte tam da bu esnada aklına yeni bir düşünce geldi: Bu zavallı sefil insanların, aslında sevgili annesi Reyhâne'nin kavmi olduğunu neden daha önce düşünemediğine kendisi de şaşırıldı.” (Ebû Hadîd, 2020b: 31, 32).

Ebû Hadîd'in bu romanı karakterler ve kurgu açısından *Sîretu Seyf b. Zîyezen* adıyla günümüze ulaşan ve yazarı belli olmayan nüshalardaki anlatılardan çok, tarihi ve edebi kaynaklarda anlatılan bilgilere uygun olarak yazılmıştır. Buna göre romanın başkahramanı olan Seyf ve ailesini oluşturan karakterler, Taberî'nin *Târîh'i*, İbnu'l-Esîr'in *el-Kâmil'i* gibi tarihi kaynaklarda anlatılan bilgilerle daha çok örtüşmektedir. Bu kaynaklara göre Ebrehe Yemen'e yerleşince Ebû Murre Zîyezen'nin eşi olan Reyhâne'yi ondan alarak kendisi evlenmiştir. Bu sırada Reyhâne'nin eski eşi Zîyezen'le evliliğinden Seyf adında bir oğlu vardır. Ebrehe ile evliliğinden de Mesrûk adlı oğlu dünyaya gelmiştir. Böylece Seyf, Ebrehe'nin sarayında büyümüştür (İbnu'l-Esîr, 1987: 1/335). Orijinal halk hikâyesinde batıl inançlara, olağanüstü olaylara, cinlere, büyücülere bolca yer verilerek öyküye mistik bir hava katılmış ve olay örgüsü bunun üzerine bina edilmişken yazarın bu romanı gerçekçi bir kurgu üzerine kurulmuştur. Bir diğer belirgin husus da orjinal hikâyede tarihi gerçeklere aykırı bir şekilde Habeşliler Hristiyan oldukları halde putperest ve yıldızlara tapanlar olarak tasvir edilmişken Ebû Hadîd bu hataya düşmemiştir.

## Sonuç

Muhammed Hüseyin Heykel, Selame Musa, Taha Hüseyin, Mâzinî, Akkâd gibi modern Arap edebiyatının önemli şahsiyetleriyle aynı kuşaktan olan Muhammed Ferîd Ebû Hadîd, Mısırlı önemli bir yazardır. Şiirden tiyatroya, romandan makaleye kadar edebiyatın farklı türlerinde ürünler vermiştir. Ayrıca yazdığı serbest şiirlerle modern Arap şiirindeki yenilik çabalarına katkı sunmuştur. Yazarın gerek romanlarında ve gerekse kısa hikâye, çocuk öyküleri ve tiyatrolarında büyük ölçüde tarihten ve halk kültüründen beslendiği göze çarpmaktadır.

Yazar kendisinden önceki tarihi roman yazarları gibi tarihi öğretme kaygısı taşımaz. Dolayısıyla tarihe daha sanatsal açıdan yaklaşıp romanlarını bu bakış açısıyla yazmayı denemiştir. Amacı, tarihin bir kesiti üzerine inşa ettiği romanla, hali hazırda mensup olduğu toplumu ileriye dönük olarak eğitmektir.

Yazarın bu çalışmaya konu olan üç tarihi romanı tahlil edildiğinde ana konu, kurgu ve karakter bağlamında büyük oranda halk hikâyelerinden etkilendiği tespit edilmiştir. *el-Muhelhil seyyidu Rabî'a* adlı roman, Arap tarihinde Bekr ve Tağlib kabileleri arasında bir devenin öldürülmesi üzerine patlak veren ve kırk yıl sürdüğü belirtilen tarihi Besûs savaşını konu edinmiştir. Bu savaşta başkahraman Muhelhil, kardeşi Kuleyb'in öldürülmesi üzerine gözü dönmüş bir şekilde pes etmeden onun intikamını almaya çalışmaktadır. *Ebu'l-fevaris Antera b. Şeddâd* romanı başkahraman Antera'nın özgürlük ve eşitlik uğruna verdiği sürükleyici mücadeleyi konu almaktadır. *el-Vî'âu'l-mermerî*'de ise Seyf b. Zîyezen'in Yemen'i işgalden kurtarmak için Habeşlilerle giriştiği mücadele anlatılmaktadır. Görüldüğü gibi her üç roman da özü itibarıyla tarihte gerçekten yaşadıkları klasik birçok kaynak tarafından dile getirilen şahsiyetler olan Muhelhil, Antera ve Seyf b. Zîyezen'in daha sonraki asırlarda halk hikâyesine dönüşen maceralarına dayanmaktadır. Yazarın bu romanlarda tarihi olayları romanın sanatsal formu içerisinde ustaca yoğurduğu görülmüştür. Bu romanlarında olaylar zaman olarak İslamiyet öncesi dönemde geçmektedir. Yazar, eserlerinde mekân tasvirlerini önemsemektedir. Bu nedenle çöl/tabiat tasvirlerine geniş yer vermiş, tabiat tasvirlerinde detaylara inmekten kaçınmamıştır. Yazar doğayı insandan ayrı düşünmemiştir. Buna göre şahıslar, bedevi hayat tarzının yetiştirdiği insan karakterine uygun olarak tasvir edilmiştir.

Ebû Hadîd her üç romanında da bağımsızlık, özgürlük, birlik ve mücadele fikrini ön planda tutmuştur. Buna göre yazar, yaşadığı dönemde ülkesinin ve diğer Arap ülkelerinin maruz kaldığı siyasi, kültürel, bilimsel, ekonomik gerilemeye ve dış ülkelerin müdahaleleri, işgalleri ve sömürgeleştirme çabalarına tarihi romanlarında çözüm bulmaya çalışmıştır. Buna göre eski halk kahramanlarının hayatlarından örnekler sunarak toplumun desteğini arkasına alan, entelektüel tarafları da olan bir takım lider şahısların Arap toplumunu içinde bulunduğu kaostan çekip kurtarabileceğini, eski şan ve şerefini ona geri kazandırabileceğini anlatmaya çalışmıştır.

Yazar bu romanları vasıtasıyla Arapların kendi aralarında yaptığı savaşların ve birbirlerinin kanını dökmelerinin gereksiz olduğunu, bunun onları zayıflatmaktan başka bir işe yaramadığını, bu güçlerini düşmana karşı göstermeleri gerektiğini ve eğer kanları dökülecek veya öleceklerse de bunun düşman karşısında olması gerektiğini savunmaktadır.

Yazarın bu üç romanında ana karakter olarak belirlediği tarihi şahsiyetlere bakıldığında ortak noktalarının kahramanlık, cesaret, zulme meydan okuma ve liderlik olduğu, buna ilave olarak Antera ve Muhelhil'in edebi kişilikleri ile de tarihte yer edindikleri belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır. Buna göre yazar, savaşçı-lider profili olarak cesaret ve kahramanlığı yeterli görmemekte buna ilaveten bir liderin, duygu ve düşüncelerini sanatsal olarak etkili ve güzel bir şekilde insanlara sunabilme yeteneğinin de olması gerektiğini zaruri görmektedir. Ya da tersi bir ifadeyle bir edebiyatçının aynı zamanda aksiyon adamı olması gerektiğini, inandığı değerleri korkusuzca dile getirmesi ve onlar uğruna somut mücadele göstermesi ve halkına liderlik yapması gerektiğine inanmaktadır.

**Kaynakça**

- Abdullah, Muhammed Hasen. (2005). *el-Vâkî'yye fi'r-rivâyeti'l-Arabiyye*. Kahire: Mektebetu'l-usra.
- el-Askerî, Ebû Hilâl. (1994). *Dîvânu'l-me'ânî*. Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-ilmîyye.
- el-Bağdâdî, Abdulkadir b. Ömer. (1997). *Hizânetu'l-edeb*. Kahire: Mektebetu'l-hâncî.
- Boratav, P. N. (2002). *Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- el-Cumahî, İbn-i Sellâm. (t.y.). *Tabakâtu fuhûlî's-şu'arâ*, thk. Muhammed Şâkir. Cidde: Dâru'l-medenî.
- Devvâre, F. (1996). *Aşeretü udebâ yetehaddesûn*. Mısır: Metâb'u'l-hey'eti'l-Mısriyye.
- Doğan, A. (2022). Bin Bir Gece Masallarının Modern Arap Tiyatrosu Üzerindeki Etkisi. *Turkish Studies – Language*, 17(4), ss. 1217-1234.
- Ebû Hadîd, Muhammed Ferîd. (2020a). *el-Muhelhil seyyidu Rabî'a*. Müessesetu Hindâvî.
- Ebû Hadîd, Muhammed Ferîd. (2020b). *el-Vî'âu'l-mermerî*. Müessesetu Hindâvî.
- Ebû Hadîd, Muhammed Ferîd. (t.y.). *Ebu'l-fevaris Antera b. Şeddâd*. Kahire: Dâru'l-meârif.
- Ertaş, M. (2020). *Cahiliye Şairi Antera b. Şeddâd el-Absi ve Divanının Edebi Tahlili*. Eskişehir: OGÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi.
- Goldzıher, I. (2012). *Klasik Arap Literatürü*. (Çev. Rahmi Er-Azmi Yüksel). Ankara: Vadi Yayınları.
- el-Halebi, Muhammed Bedruddîn. (1906). *Nihâyetü'l-ereb min şerhi muallakâti'l-Arab*. Mısır: Matbaatu's-saâde.
- el-Hindî, İsmâil Hasen Sâlim. (2014). *er-Rivâyetü't-târîhiyye fi'l-edebi'l-Arabiyyi'l-hadîs*. Ammân: Dâru'l-hâmid.
- İbn-i Abdi Rabbihi, Ahmed b. Muhammed. (2013). *el-İkdu'l-ferîd*. Lübnan: Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye.
- İbni Kuteybe, ed-Dîneverî. (1967). *eş-Şi'r ve's-şu'ara*. Kâhire: Dâru'l-meârif.
- İbnu'l-Esîr. (1987). *el-Kâmil fi't-târîh*, Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye.
- el-İsfehânî, Ebu'l-Ferec. (2008). *el-Eğânî*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- el-Kâ'ûd, Hilmî Muhammed. (2010). *er-Rivâyetü't-târîhiyye fi edebina'l-hadîs*. Dısuk: Dâru'l-ilm ve'l-îmân.
- el-Kayravânî, İbn-i Reşîk. (1981). *el-'Umde*, thk. Muhammed Muhyiddîn Abdulhamîd. Beyrut: Dâru'l-ceyl.
- el-Makdisî, Enîs. (2000). *el-Funûnu'l-edebîyye ve a'lâmuhâ fi'n-nahtati'l-'Arabiyyeti'l-hadîse*. Beyrut: Dâru'l-ilm li'l-melâyîn.
- Merîdîn, A. (1980). *el-Kıssa ve'r-rivâye*. Dımaşk: Dâru'l-fikri'l-muâsır.
- Muhtar, C. (1991). Antere Kıssası. *TDV İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV.
- en-Nuveyrî, Ebu'l-Abbas Şihabuddîn el-Kureşî. (2004). *Nihâyetü'l-ereb fi fununi'l-edeb*. thk. Mufîd Kumayha. Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye.
- es-Sâmerrâî, Âmir Reşîd. (1964). *Mebâhis fi'l-edebi'sş'a'bî*. Bağdad: Vizâretü's-sekâfeti ve'l-irşâd.
- Sekkût, Hamdî. (2015). *Kâmûsu'l-edebi'l-'Arabiyyi'l-hadîs*. Kahire: el-He'yetü'l-Mısriyyetu'l-âmmelî-Kitâb.
- Sîretü'l-Melik Seyf ibn Zîyezen. (t.y.). Mısır: Mektebetu'l-Cumhûriyyetu'l-Arabiyye.
- es-Suyûtî, Ebu'l-Fadl Celâluddîn Abdurrahman. (1966). *Şerhu şevâhidi'l-Muğnî*. Lecnetü't-turâsî'l-Arabî.
- et-Taberi, Muhammed b. Cerîr. (t.y.). *Târîhu't-Taberî*. Kahire: Dâru'l-meârif bi Mısır.

- Tubeyl, Muhammed Muhammed Hasen. (2016). *Tahavvulâtu'r-rivâyeti't-târîhiyye fi'l-edebi'l-Arabî*. Gazze: el-Câmi'atu'l-İslâmiyye Yüksek Lisans Tezi.
- Türken Çakır, M. (2019). *IX. ve XX. Yüzyıl Arap Edebiyatında Tarihi Roman Mısır, Suriye, Lübnan Örneği*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi.
- Usta, İ. (2020). Arap Edebiyatında Edebi Bir Tür Olarak Destan. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, ss. 375-392.
- Yazıcı, H. (2009). Sîretu Seyf b. Zîyezen. *TDV İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV.
- Yılmaz, İ. (2001). Arap Şiiri ve Hikâyecilik, Antere Örneği. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15, ss. 249-266.
- ez-Zirikî, H. (2002). *el-A'lâm*. Beyrut: Dâru'l-'ilm li'l-melâyîn.

## 67. Mustafa Lutfi el-Menfeluti'nin el-Ikab isimli kısa öyküsünün tahlili

Ali TULÜ<sup>1</sup>

**APA:** Tülü, A. (2023). Mustafa Lutfi el-Menfeluti'nin el-Ikab isimli kısa öyküsünün tahlili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1171-1183. DOI: 10.29000/rumelide.1346615.

### Öz

Mustafa Lutfi el-Menfeluti, modern dönem Arap edebiyatı nesrinin en önemli yazarlarından biridir. Yazı üslubunda klasik dönem usullerini gözetken ve kendine özgü üslubuyla modern tarzda yazan Menfeluti, okurlarıyla sadece sanata ve estetiğe bağlı bir iletişim kurmamış, aynı zamanda toplum meseleleri üzerinden de onlara düşüncelerini aktarmıştır. Menfeluti'nin özgün ve tercüme hikayelerinin yer aldığı *el-Abarât* isimli eserindeki *el-Ikab* hikâyesi, üslubunu ve toplumsal meselelerin bir kısmına bakışını anlatması bakımından önemli bir hikâyedir. Menfeluti, bu hikâyede farklı işkencelere maruz kalan ve haksız yere idam cezasına çarptırılan; yaşlıları, gençleri ve kadınları temsil eden kahramanların acıklı hikayesi üzerinden dönemin adalet, din ve yönetim anlayışlarını eleştirmiştir. Menfeluti, romantizmin etkili olduğu bu hikayesini Cibrân Halil Cibrân'ın *el-Ervahu'l-mütemerride* adlı hikâye kitabındaki *Surâhu'l-kubûr* isimli hikayesinden esinlenerek yazmıştır. Bu makalede önce yazarın hayatı ve edebi tesiri hakkında kısaca bilgi verilmiş, daha sonra *el-Ikab* hikâyesi, şekil ve muhteva bakımından incelenmiştir. Çalışmada muhteva bakımından inceleme iki hikâye karşılaştırılarak yapılmış ve bu karşılaştırmada iki yazarın içinde yetiştiği dini ve kültürel atmosferden nasıl etkilendiklerine ve yaşadıkları toplumsal şartların düşünce dünyalarına etkisine dikkat çekilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Arap Dili ve Edebiyatı, Mustafa Lutfi el-Menfeluti, el-Ikab, el-Abarât, Cibrân Halil Cibrân

### Analysis of Mustafa Lutfi al-Manfaluti's short story al-`Iqab

#### Abstract

Mustafa Lutfi al-Menfeluti is one of the most prominent authors in modern Arabic literature. With a writing style that adheres to classical methods in addition to his own original modern style, Menfaluti establishes a connection with his readers not only in the basis of art and aesthetic, but also conveys his thoughts through social issues. The story "el-Ikab" from *el-Abarat*, his book comprising of original and translated stories, constitutes a convenient example for it reflects his style and perspective on certain social matters. In this story, Menfaluti critiques the prevailing notions of justice, religion, and governance in his era, through the pathetic tale of protagonists representing the elderly, youth, and women, who endure various forms of torture and unjust execution. Menfaluti wrote this story in a romantic way drawing inspiration from Cibran Halil Cibran's story "Surahu'l-kubur" in his collection *el-Ervahu'l-Mutemerride*. The present article provides a brief account of the author's life and literary influence, followed by a thorough analysis of the "el-Ikab" in terms of its form and content. The content is analyzed comparing the two stories. The article finds out that both authors

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belâgatı ABD (İstanbul, Türkiye), ali.tulu@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3245-2744 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346615]

were influenced by the religious and cultural environment of their own, and the contemporary social conditions left significant impacts on their thoughts.

**Keywords:** Arabic Language and Literature, Mustafa Lutfi el-Menfelûtî, el-Ikab, el-Abarât, Cibrân Halil Cibrân

## Giriş

Osmanlı Devleti'nin yıkılış sürecinde, Batı'nın, İslam dünyasındaki işgalleri artarken buna paralel olarak kültürel etkisi de artmıştır. Bu kültürel etki kimi zaman kendisini sanat alanında gösterirken kimi zaman da toplumsal alanda ve toplumsal değerler üzerinde göstermiştir. Bu etkilenmenin neticesinde İslâm dünyasındaki birçok ülkede dini, kültürel ve toplumsal alanda birçok mesele tartışılır hale gelmiştir. Bu tartışmalar, Osmanlı döneminin ve Osmanlı sonrasının kültürel anlamda en dinamik merkezlerinden biri olan Mısır'da da görülmüştür. Netice olarak bu tartışmalar toplumda iki kesimi ortaya çıkarmıştır: "Gelenekçiler ve yenilikçiler". Gelenekçiler, toplumda ve kültürel alanda gerçekleştirilecek bir yenilenmenin sahip olunan kadim kültür üzerine inşa edilmesini savunmuşlardır. Yenilikçiler ise Batı karşısında geri kalmanın yegâne sebebinin kadim kültür olduğunu dile getirmiş, bu geri kalmışlıktan kurtulmanın da sadece Batı kaynaklı bir yenilenme yani batılılaşma ile mümkün olabileceğini savunmuşlardır.

Bu tartışmalarda kimi zaman din âlimleri, kimi zaman da edipler taraf olmuş; bunlar yazılarında ve eserlerinde sanatsal maharetlerini ortaya koyarken içinde yaşadıkları toplumun değerlerine ve kurumlarına karşı övgü veya eleştirilerini de dile getirmişlerdir. Bu usta yazarlar toplumla ilgili görüşlerini ifade ederken Batı'nın ve Batı'dan etkilenen aydınların toplumsal değerler üzerindeki olumsuz etkilerine de dikkat çekmiş ve eleştirilerini bu yönde ortaya koymuşlardır. Önemli eserlerini 20. yüzyılın başlarında vermiş olan, çağdaşlarını ve kendinden sonraki dönemleri etkileyen Mısırlı edebiyatçı Mustafa Lütî el-Menfelûtî<sup>2</sup> de mezkûr tartışmalara katılmış isimlerden biridir.

20. Yüzyılda Mısır edebiyatının en etkili isimlerinden biri olan Menfelûtî dil, üslup ve sanat açısından çok kıymetli eserler vermiştir. Bunun yanında mezkûr tartışmalar çerçevesinde içinde yaşadığı toplumu, toplumun değerlerini ve kurumlarını, bu toplumun değerlerine etki eden Batılı anlayışı ve bu anlayışa sahip olan kimseleri eleştirmiştir.

Çağdaşlarını etkilediği gibi kendinden sonra gelenler üzerinde de derin bir tesir bırakan Menfelûtî'nin eserleri hem dil ve üslup bakımından hem de toplumsal meselelerle ilgili dile getirdiği görüş ve düşünceler açısından oldukça kıymetli görülmüştür. Menfelûtî, eserlerinin bir kısmında döneminin toplumsal yapısını, sıkıntılarını, değerlerini incelemiş; bu eserlerinde dönemin kurumlarına ve o dönem toplumda yerleşen/yükselen bazı değerlere karşı birtakım eleştiriler getirmiştir. Bu eleştirilerinde suçun bireysel olduğu ve toplumun bireylerin ahlaki değerleri üzerindeki etkisi üzerinde durmuştur. Bunların yanı sıra Mısır'ın gerçekte sahip olduğu İslam-Doğu kültürü ve bu kültürün değerleri ile Batı'nın değerleri arasında karşılaştırmalar yapmış ve özellikle eğitim için Batı'ya gidenlerin Batı'nın değerlerinden etkilenmelerini ve bu değerleri Mısır toplumuna taşımaya çalışmalarını hikâyeleri ve yazıları üzerinden eleştirmiştir.

<sup>2</sup> Yazarın hayatı ve eserleri için bk. (Ebu'l-Envar, 1981:25-100; Fâhurî, 1987: 1081-1085; İşler, 2001: 71-72; Durmuş, 2004: 134-136).

## I Mustafa Lutfi el-Menfeluti'nin hayatı, şahsiyeti ve edebi etkisi

### A. Hayatı

Mustafa b. Muhammed b. Muhammed b. Hasan b. Muhammed b. Lutfi el-Menfeluti, 1876 yılında Mısır'ın hem ziraat hem de ilim ve edebiyat bakımından münbit bir bölgesi olan Sa'id (Maluf, t.y.: 345; Kavas, 2008: 544-546) bölgesindeki Asyüt (Bilge, 1991: 543-544) şehrinin Menfelüt beldesinde dünyaya geldi. Menfeluti'nin ailesi yaklaşık iki yüzyıldır şer'i kadılık ve nakübü'l-eşrafılık (Durmuş, 2004: 134-136) yapan soylu bir ailedir (Abdulfettâh, t.y.: 178). Menfelüt şer'i kadısı ve nakübüleşrafı olan babası Muhammed Lutfi Arap asıllı olup Hz. Hüseyin soyundan gelmektedir. Menfeluti'nin annesi ise meşhur Türk ailelerinden Çorapçılar'a mensuptur (Aclan, 1977: 3). Dindar bir ailenin çocuğu olan Menfeluti, kültürel anlamda aile geleneğini sürdürerek küçük yaştan itibaren iyi bir dini eğitim almıştır (Zeyyat, t.y.: 460).

1888 yılında ilkokuldan hafız olarak mezun olan Menfeluti, babasının yönlendirmesiyle Ezher'e kaydolmuştur. Buradaki öğrenimi sırasında meselelerin özünü öğrenmeye özen gösterip pratikte faydası olmayan tartışmalardan uzak durmuştur. Ezher'deki öğrenim yıllarında edebiyata alakası sebebiyle bazı hocalarının olumsuz tutumlarına rağmen bu ilgisini sürdüren Menfeluti (Menfeluti, Nazarat I, 2014: 16), dil ilimleri ve edebi sanatlarla dair kapsamlı okumalar yapmıştır. Okuduğu eserler arasında Cahiz (ö. 255/869), İbn Abdürabbih (ö. 328/940) ve İbn Reşik'in (ö. 456/1064) edebi eserlerini; Bediüzzaman el-Hemedâni (ö. 398/1008) ile Hariri'nin (ö. 516/1122) makamelerini ve Mütenebbi'nin (ö. 354/965) şiirlerini sayabiliriz. Yine klasik dönem okumalarında Ebû Hilâl el-Askeri (ö. 400/1009'dan sonra), İbn Sinân el-Hafâci (ö. 466/1073) ve İbnü'l-Esir'in (ö. 637/1239) Arap belagatine dair eserlerini de okumuştur (Menfeluti, Nazarat I, 2014: 16; Ebu'l-envâr, 1981: 29). Arap nesir ve nazmının klasiklerini zevk alarak okuduğunu ve beğendiği şiirleri de ezberlediğini dile getiren Menfeluti, zamanla okuduğu metinlerdeki duyguları sonuna kadar hissettiğini, adeta yazılarda okuduklarını bizzat canlı bir şekilde yaşadığını hatta anlatılan hadiselerin içinde kendisinin de var olduğu hissine kapıldığını söylemektedir. Kendisi bu durumu anlatırken göç edenle göç ettiğini, yavrusunu kaybedenle birlikte ağladığını, fakirlerin aciziyetini onlarla yaşadığını anlatmaktadır (Menfeluti, Nazarat I, 2014: 21-22). Edebiyata olan yüksek ilgisi ve okuduklarından duygusal anlamda çok fazla etkilenmesi kendisine özel bir üslup geliştirmesini sağlamış, yetenekleri ve harika üslubu ile arkadaşlarının arasında öne çıkmıştır (Zeyyat, t.y.: 460). Menfeluti'nin o dönemde edebiyata duyuduğu bu ilgi ve hislerindeki incelmeye sonraki yıllarda ortaya koyduğu eserlerindeki harika, etkileyici ve dinleyiciyi duygusal olarak sarmalayan, okuyucuya sanki o hadiseyi bizzat yaşıyormuş hissini veren üslubunun temeli olmuştur.

Ezher'de okuduğu yıllarda Muhammed Abduh'un (ö. 1905) tefsir ve Abdülkâhir el-Cürcâni'nin (ö. 471/1078-79) Arap belagatine dair Delâ'ilü'l-icâz ve Esrârü'l-belâğa isimli iki eserini okuttuğu derslerine katıldı (Dayf, t.y.: 227). Bu dersler sayesinde tanıştığı Muhammed Abduh'un hem öğrencileri hem de yakın dostları arasında yer almıştır (Zeyyat, t.y.: 460). O dönem başta Ezher olmak üzere ülkede yürürlükte bulunan eğitim sistemi ile yargı kurumlarının yeniden yapılandırılması için çalışmalarda bulunan Muhammed Abduh (Özervarlı, 2006: 480-485), Menfeluti'yi okumalarında ve hayata bakış açısında yönlendirmiş Menfeluti de onun öğretilerinden güçlü bir şekilde etkilenmiştir (Dayf, t.y., s. 228). Bu yönlendirmeler ve Abduh'un düşünceleri tespitlerimize göre, Menfeluti'nin toplumsal bakışında, toplumsal değerlendirmelerinde etkili olmuştur.

Menfeluti'nin edebi gelişiminde etkili olan bir diğer isim de Ezher yıllarında özel derslerine devam ettiği Ali el-Carim (1881-1949), Ahmed Hasan Zeyyat (1885-1968), Taha Hüseyin (1889-1973), Zeki Mübarek

(1892-1952), Ahmed Muhammed Şakir (1892-1958) ve Mahmud Muhammed Şakir (1909-1997) gibi edebiyatçıları da etkileyen Seyyid b. Ali el-Mersafi'dir (öl. 1931) (Tülü, 2016, s. 38-39).

Menfelûtî, Ezher'deki öğrencilik yıllarında Arap edebiyatının yanı sıra ahlâk ve felsefe derslerine de özel ilgi göstermiştir (Abdülfettâh, t.y.: 179). Bu derslere olan ilgisi de onun toplumsal değerlere ve kurumlara bakışında doğu-batı kültür karşılaştırmalarının temeli olduğu kanaatindeyiz. İleride yapacağımız değerlendirmelerde görüleceği üzere toplumsal meseleleri tartışırken özellikle toplumsal ahlaka ve toplumsal ahlakın bireysel ahlaka etkisine dikkat çekmektedir. Menfelûtî'nin Muhammed Abduh<sup>3</sup> (1849-1905) ile olan yakınlığı Mısırlı ünlü devlet adamı Sa'd Zağlûl<sup>4</sup> (1857-1927) ile tanışmasına ve yakınlaşmasına sebep olmuştur (Ebu'l-envâr, 1981: 26). Bu iki isim ile yakınlığı Menfelûtî'nin daha sonra yazılarını yazacağı ve hem toplumda hem de edebi çevrelerde tanınmasına sebep olacak "el-Müeyyed" dergisinin sahipleri Ali Yusuf<sup>5</sup> ve Ahmet Mâzi ile tanışmasına vesile olmuştur. Muhammed Abduh, Sa'd Zağlûl ve "el-Müeyyed" dergisi Menfelûtî'nin yetenekleri ve babasının yönlendirmelerinden sonraki edebi gelişiminin ana mihverleri olmuştur (Zeyyat, t.y., s. 461).

İlk yazıları 1896 yılında "el-Umde" ve "es-Saika" isimli dergilerde yayınlanan (Ebu'l-envâr, 1981: 36) Menfelûtî, 1897 yılında yirmili yaşlarında Hidiv II. Abbas Hilmi'yi eleştiren bir şiirinden dolayı 6 ay hapis yattı (Heykel, 1972: 48).

Menfelûtî 1905 yılında, hocası olan Muhammed Abduh'un vefatından sonra Ezher'den ve Kahire'den ayrılarak Menfelût'teki evine dönmüş ve yaklaşık iki yıl burada edebiyat ve ilim meclisleri düzenlemiştir. 1907 yılında ise el-Müeyyed gazetesine -daha sonra *en-Nazarât* ismiyle kitaplaştıracağı- makalelerini iki yıl boyunca "el-Üsbûyyât" başlığı altında gönderdi (Ebu'l-envâr, 1981: 32-33). İçtimâî, ahlâkî ve siyasî içerikli bu makalelerle şöhreti yayılmaya başladı (İşler, 2001: 71).

Hidiv II. Abbas Hilmi'yi eleştiren şiiri nedeniyle hapiste yatan Menfelûtî, bu sabıkası sebebiyle uzun süre devlet kademelerinde iş bulamadı. 1906 yılında Sa'd Zağlûl'un eğitim bakanlığı döneminde eğitim bakanlığında nezâret katipliğine başladı ve 1910 yılında Sa'd Zağlûl'un adalet bakanlığı döneminde de bu bakanlıkta nezâret katipliği yaptı (Heykel, 1972: 48).

Bu görevlerinin ardından Sa'd Zağlûl'un 1913 yılında Cem'iyet-i Teşriyye sözcülüğü döneminde bu kurumun sekreterliğini (1921 yılında Servet Paşa onu görevden alıncaya kadar) yaptı. 6 ay sonra vatani ve hürriyeti savunan yazılarından vazgeçer düşüncesiyle sultanlık divanı sekreteryasında görev verildi. Fakat yazılarına devam edince hiçbir fonksiyonu kalmamış Cem'iyet-i Teşriyye sekreteryası vazifesine iade edildi. Son olarak da 1924 seçimlerinde Sa'd Zağlûl'un başbakanlığa seçilmesinin ardından Meclis-i Nüvvâb sekreterliğine getirildi ve ölünceye kadar bu görevde kaldı. (Heykel, 1972, s. 48-49)

## B. Edebi ve ıslahatçı kişiliği

Mısır edebiyatının modern döneminde edebi, toplumsal ve siyasi meselelerle yakından ilgilenen Ahmed Hasan Zeyyat, Menfelûtî, Ahmed Teymur, Muhibbuddin el-Hatip, Mahmud Şakir gibi edebiyatçıların ortak özelliklerinden biri de klasik Arap edebiyatı dönemine ait kitaplara olan ilgileridir (Tülü, 2016, s. 40-48). Üsluplarını ve dillerini bu kitaplara geliştirmişler, yapmış oldukları okumalar neticesinde de kendilerine özgü üsluplarını geliştirmişlerdir.

<sup>3</sup> Hayatı ve görüşleri için bk. (Rıza, 2006; Abdurrâzık, 2015; Özervarlı, 2020: 480-485)

<sup>4</sup> Hayatı için bk. (Akkad, 1936; Görgün, 2008, s. 378-379)

<sup>5</sup> "el-Müeyyed" dergisi ve Ali Yusuf'un Mısır kültürel ve siyasi hayatındaki yeri için bk. (Salih, 1990: 15-209).



Modern Arap edebiyatının en güçlü şairi kabul edilen Bârûdî de öğrencilerine klasik dönemlerin güçlü şairlerinin şiirlerinden seçmeler sunmuştur. Ona göre şiirde yeniliğin yolu yeni nesillerin klasik dönemin şiirlerinden istifade etmesidir. Şiir alanındaki gelişmeler bu şekilde iken nesir alanında da benzer bir anlayış vardı. Modern dönem yazarları da eserlerinde klasik dönem yazarlarından Cahız, Hemedâni, Harîri gibi farklı üsluba sahip yazarların bu üsluplarını taklit etmeye çalışıyorlar ve onların üsluplarına yakın eserler vermeyi bir övünç kaynağı sayıyorlardı. Nasıf Yazıcı ve Muhammed Müveylihi gibi yazarlar özellikle makame türünde sanatsal hikayeler yazmışlardır. (Teymur, 1970, s. 8).

Edebiyatla ilgilendiği ilk zamanlarda şiir ile meşgul olan Menfelütü sonraki dönemlerinde eserlerini nesir türünde vermiştir. Menfelütü, özgün hikâye ve yazılarında toplumsal konulara değinerek ahlakî, dinî ve sosyal mesajlar verir. Bu mesajları verirken yaşadığı dönemde etkin olan ve her geöen gün etkisini arttıran Batı kültürü ile karşılaştırmalar yapar. Bu karşılaştırmaları yaparken de hem Batı kültürünü hem de bu kültürden etkilenerek bunu sorgulamadan hayatına uyarlamaya çalışan ve yaygınlaşması için gayret sarf edenleri eleştirir. Yaşadığı dönemdeki romantizm akımının etkisinde kalan Menfelütü'nin hem özgün hem de tercüme eserlerinde duygusal üslup hakimdir. Hatta bazı araştırmacılar bu duygusallığın koyu bir karamsarlığa dönüştüğü düşüncesindedir (Arslan, 2019: 356).

Modern dönem Arap nesrinin gelişimde en büyük rol Menfelütü'ye aittir. Hocası Muhammed Abduh, Arap nesrinin gereksiz süslemelerden ve zoraki sanatlardan kurtarılarak güçlü metinler inşa edilmesini istiyordu. Menfelütü hocasının bu düşüncesine hizmet ederek uzun zamandır ihmal edilen Arap nesrini ileriye taşımıştır. (Heykel, 1972: 49). Menfelütü her ne kadar klasik dönemden edebi nesir metinlerine önem verip onları örnek alsada yazılarında kendine özgü bir üsluba sahiptir. Güncel konuları ele aldığı yazılarında çoğu zaman bizzat tecrübe veya müşahade ettiği meseleleri ele almıştır. Onun nesirdeki üslubu Ahmet Şevki'nin şiirdeki üslûbuna benzemektedir. Yani klasik dönemin formları korunmakla beraber eserlerine kendi üslubunu ve damgasını vurmakta, yaşadığı döneme de uygun bir tarz geliştirmektedir. Netice itibariyle eserlerinde kendi şahsiyeti her şeyle tezahür etmektedir. Onun bu üslubu adeta bir okula/ekole dönüşmüştür. Bu ekolün en önemli özellikleri tekellüften uzak durmak, konunun doğruluğuna/içtenliğe yönelmek, duygusallığı öne çıkarmak, kolaylığı ve anlaşılabilirliği önemsemek, taklitten, anlaşılmazlıktan ve gereksiz süslemelerden kaçınmak, sadece müzikalitenin (harmoni) gerektirdiği kadar seci' sanatını kullanmaktır (Heykel, 1972, s. 50). Menfelütü, eserlerinde yapmacık kafiyeli makâmât tarzını benimsemeyerek, gazeteciler gibi yabancı kelimelere yer vermeyerek ve döneminde birçok kişinin tavsiye ettiği yerel Arapça ağzı olan ammîceyi kullanmayarak modern Arap nesrinde yeni bir çağır açmıştır. (Desûkî, 2007: 237)

Menfelütü'nin üslubu kimi zaman da eleştirilmiştir. Eleştirildiği noktalar ise üsluba aşırı dikkat, fikri tarafın ağır basması, duygusallığın ve karamsarlığın abartılması kimi zaman gramer kaidelerine dikkat etmemesi, müradifleri sık kullanması, tamamlayıcı ifade ve kelimelerin sıklıkla kullanılmasıdır (Zeyyat, 1937, Heykel, 1972: 51; Ebu'l-envâr, 1982: 177-191).

Edip basiretinin gücü, duygularının inceliği, olayları ele alırken hakkın, iyiliğin ve güzelliğin durduğu yeri hissettiği ölçüde; uyanık bir vicdanı, ruhun safiyetini ve toplumda var olan eğilim ve fikirleri fark edebilme gücünü temsil eder. Buna bağlı olarak da en geniş anlamıyla edebiyatın hayatı anlatmak olduğu ifade edilir. Edip, özellikleri itibariyle insani eğilimlere sahip, toplumsal yönelimi olan kimsedir. Bu yüzden o, toplumda güzel olan şeyleri yüceltir ve hayat içerisindeki güzel durumların ve yüce anlamların kendisinden neşet ettiği fikir ve düşünceleri destekler. Edip, içinde yaşadığı, onu saran, kendisinden etkilendiği toplumu anlattığı için bu toplumla dayanışmaya, onu teşvik edecek dış bir etkene ihtiyaç duymaz. Edip toplumun ilerlemesi için çaba sarf etmesi gerektiğinin görevi olduğunu

bilmelidir. Toplumunun meselelerini veya toplumdaki gelişmeleri doğruluk ve samimiyetle ifade ederse onun bu çabası tarihi kayıtlarından daha kalıcı olur. (Teymur, 1970, s. 188-189; Muammer, 1992: 184). Menfelûtî de kalemini eline aldığı anda özelde Mısır, genelde ise Arap gerçeğini anlatmakta, bunları ifade ederken kendisinden ilham aldığı bu gerçekliklere aynı zamanda ilham vermeye çabalayan ruhunu anlatmaktadır.

Kimi araştırmacılara göre Menfelûtî'nin çabaları, sadece edebiyat alanıyla kalmamış, hocası Muhammed Abduh gibi sosyal alanlarda ve toplumun ıslah çalışmalarında da olmuştur. Bu amaçla ilk dönemlerinden itibaren edebi çalışmalarını toplumun ıslahı ve gelişmesinde araç olarak kullanmış, diğer bir ifadeyle onun edebi çalışmaları halkı için verdiği mücadelenin tezahür ettiği alan olmuştur (Heykel, 1972: 45).

O dönem edebiyatla uğraşan kimi isimlerin yazma sebeplerinden biri de yeni nesilleri, bilgi kirliliği, zararlı düşünce ve kültürel yozlaşmalardan korumaktır. Yeni nesillerin fikirlerinin kirletilmesi, kültürel mirasının yok edilmesi konusunda en büyük tehlike kelimelerden geldiği için, kalkınma dönemi yazarları kelimeleri özellikle önemsemiş ve dil üzerinde yapılan tahrifat konusuna ilgisiz kalmamışlardır (Şakir, 1996:315).

### C. Edebi etkisi

Nobel Edebiyat Ödülü alan tek Arap ve ilk müslüman yazar olan Mısırlı Necib Mahfuz (1911-2006) Menfelûtî'yi çağın edebiyatçısı olarak tanımlamakta ve kendisine edebiyatı sevdirenin de Menfelûtî olduğunu ifade etmektedir. Mahfuz'a göre Menfelûtî'nin ortaya koyduğu hüznü üslup hem kendi kuşağını hem de kendisinden sonraki en az üç kuşağı etkilemiştir. Gazeteci, siyasetçi ve Mısırlı bir düşünür olan Fethi Rıdvan (1911-1988) da Menfelûtî'nin gençler üzerindeki etkisinden bahisle Birinci Dünya Savaşı sonrası dönem için "Menfelûtî dönemi" denilebileceğini ifade etmiştir (Cibril, 1990: 62). Ayrıca kitapları benzersiz bir ilgi görmüş, bazı metinleri okul kitaplarına girmiş ve edebiyat hocaları, öğrencilerini edebi zevk kazanabilmeleri için onun kitaplarına yönlendirmişlerdir (Muammer, 1992: 183).

Mehcer edebiyatının Batı edebiyatı tarzında eserler verdiğini söyleyen ve bu akımın üslubunu Menfelûtî'nin üslubu ile karşılaştıran Hasan Zeyyat, Taha Hüseyin ve birçok edebiyatsever genç ile birlikte her Perşembe günü Menfelûtî'nin makalesinin yayınlanacağı "el-Müeyyed" dergisini heyecanla beklediklerini ve dergiyi büyük bir zevkle okuduklarını anlatmaktadır (Ebu'l-envâr, 1981: 95-96). Nitekim bu iki büyük yazarın kendilerine özgü bir üslupları olsa da bu ifadeler Menfelûtî'den ne kadar etkilendiklerini göstermektedir (Heykel, 1972: 50).

İbrahim Abdülkadir Mâzinî (1890-1949), Abbas Mahmud Akkad (1889-1964) ve Abdurrahman Şükrî (1886-1958) tarafından oluşturulan ve "Medresetü'd-Divan"ı modernist İngiliz ekolü olan bu gruba Medresetü't-tecdîd/el-Mezhebü'l-cedîd' de denmektedir. Bu ekolün kurucuları Menfelûtî'nin üslubunu kimi zaman "zafiyet edebiyatı" kimi zaman da "yumuşaklık ve dişilik edebiyatı" şeklinde eleştirmişlerdir (Muammer, 1992: 185).

### II. el-Ikab (العقاب), öyküsünün tahlili:

Klasik Arap edebiyatında kuşkusuz en çok tartışılan konulardan birisi de bir edebi metnin belîğ sayılmasında, bu metindeki lafız ve mâna ilişkisidir. Klasik Arap edebiyatının kuşkusuz ön önemli isimlerinden biri olan Cahız (ö. 255/869) bu konudaki bir düşüncenin öncüsü olarak şöyle demektedir:

“Lafız ile mâna adeta birbiriyle yarışmalı; lafızlar muhatabın kulağına ulaşırken mâna da kalbine ulaşmış olmalıdır.” (Câhiz, 2018:76). Bu görüşe benzer bir görüşü de Menfelûti ifade etmekte ve lafız ile mânanın birbirinden asla ayrılamayacağını, bir metnin mânasının, lafızları duyulduğunda muhataba hissettirdikleri olduğunu söylemektedir. Eğer bir metnin lafızları, kişinin kulaklarında güzel bir tını bırakarak duygularını, his dünyasını ve düşüncelerini etkiliyorsa bu metnin hem mânası hem de lafızları güzeldir. Menfelûti bir konuda anlatılan bir anın, kişinin, halin veya çevrenin sana adeta görünüyormuşçasına/yaşatıyormuşçasına yapılan tasvirlerinin de kıymetli mânalar olduğuna dikkat çekmektedir (Menfelûti, el-Lafzu ve'l-mana, 2014, s. 334-336). Nitekim Menfelûti de hikayelerinde kullandığı kelimelerle ve yaptığı tasvirlerle anlatmak istediği sahneyi veya kişiyi adeta bizzat canlı bir hale dönüştürmektedir. Biz de Menfelûti'nin el-Ikab isimli öyküsünü hem lafızları hem de vermek istediği mesajları yani anlamları açısından iki başlık içerisinde inceleyeceğiz:

### A. Ceza (العقاب) öyküsünün şekil/lafız bakımından incelenmesi:

Menfelûti, edebiyat eleştirmenlerince modern dönemde klasik usullere uygun, kendine özgü bir üslupla modern tarzda yazan bir öykücüdür (İşler, 2001:73). O yazılarında klasik belagatın kurallarına uymuş yazılarında seçtiği kelimelerin fasih olmasına yani kelimenin kolay telaffuz edilmesine, harflerin birbiriyle uyumuna, Arap dili kurallarına uygun olmasına, sukî/ammî ve az bilinen kelimelerden olmamasına (Kazvîni, 2010, 10; Hafâcî, 55-70) dikkat etmiştir. Bu konuda Menfelûti'nin kullandığı kelimelerin özellikle ammîce olmaması için gösterdiği çaba dikkat çekicidir. Çünkü Menfelûti'nin yaşadığı dönemde ve sonrasında Mısır'daki en büyük tartışmalardan biri de kültür dilinin ammîce olmasıdır. O dönemde kültür dili ile ilgili tartışmalar bununla da sınırlı kalmamış, Arap alfabesinin latin alfabesine çevrilmesi de tartışılmıştır.<sup>6</sup> Nitekim hem o dönemde hem de sonrasında kültür dilindeki bu değişiklik isteğine uygun olarak kimi edebiyatçılar eserlerini ammîce kimileri de çift dilli (ammîce-fasih) vermişlerdir. Yine bu kültür dili tartışmalarının öncesinde Menfelûti'nin latin alfabesi ile dergi çıkartma girişimleri de olmuştur (Zekeriya, 1964: 381-467).

Menfelûti eserlerinde kelimelerini titizlikle seçmiştir. Onun titizliğinde ve sahip olduğu kelime zenginliğinde, gerçekleştirdiği uzun süreli klasik dönem okumalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Menfelûti, eserlerinde, kurmuş olduğu cümlelerin klasik dönem belagatına uygun olarak fasih olmasına, dil kurallarına uygun olmasına, okuyucunun hem rahatça okuyabilmesi hem de metnin kendi içerisinde ahenkli olması için kelimelerin birbiriyle insicamına, cümle öğelerinin kolayca anlaşılır olmasına ve kullanılan ifadelerin kastedilen anlamı vermesine (Kazvîni, 2010, 12) son derece önem vermiştir. Bu kurallara dikkat etmesi Menfelûti'nin son derece akıcı ve anlaşılır bir tarzda yazmasında etkili olduğu kanaatindeyiz.

Daha önce de belirttiğimiz gibi Menfelûti'nin, anlattığı olayı/duyguyu okuyucusunun daha iyi anlaması hatta yaşaması için olayı en ince ayrıntısına kadar anlatmakta ve detaylı tasvirlerde bulunmaktadır. Örneğin, hikâyede verilen cezalarda, cezaların vahşetini anlatmak için ayrıntılara girer ve yaşlı adama verilen cezayı hâkimin dilinden şöyle tasvir eder: “Önce sağ elini, sonra sol elini, daha sonra diğer organlarını ve en sonunda da kafasını kesin. Bedenini yırtıcı kuşların ve aç vahşi hayvanların yemesi için paramparça edin” (Menfelûti, el-Ikab, 2014, s. 882). Genç adamın cezasını ise şöyle nakleder: “Onu bir ağaca asın. Sonra bedeninde tek bir damla kan kalmaması için tüm damarlarını teker teker kesin.” (Menfelûti, el-Ikab, 2014, s. 883). Genç kızın cezasını ise şu şekilde anlatır: “Onu çırılçıplak soyun. Etlerinin üzerinde bir deri parçası, kemiklerinin üzerinde de bir et parçası kalmayınca kadar onu

<sup>6</sup> Bu konuda bk. Zekeriya Nefuse Said. (1964): *Tarihu'd-Da'veti ile'l-Ammyyeti ve Asarihe fi Mısır*, İskenderiye: Dâru neşri's-sekafeti bi'l-İskenderiye.

*taşlayın*" (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 883). Diğer taraftan haksız yere bu cezalara maruz kalan bu insanların ve yakınlarının başlarına gelen olayları, şahitlerin dilinden aktarırken bu insanların yaşadıkları duygu ve psikolojinin anlaşılması için tasvirlerinde en ince ayrıntısına kadar yer vermiştir. (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 885-891). Menfelûtî, Arap belâgatında itnâb olarak adlandırılan, belli bir amaca binaen yapılan bu uzun anlatımları ustaca kullanmış ve okuyucusunu mazlumlara ağlayan, üzülen biri olarak adeta anlattığı hikâyenin bir parçası yapmıştır.

Menfelûtî anlatımını güçlendirmek için okuyucunun duygularına ve düşüncelerine hitap ederek onu kendi düşüncesine ikna etmek için gerektiğinde vurgular yapmaktadır. Mesela hikâyedeki yönetici, hâkim ve din adamının sorgulanabilir olduğunu ve adaletsizlik yaptıklarını anlatmak için Arapça'da vurgu için kullanılan edatları ve kelime kalıplarını kullanmakta, cümleleri isim cümleleri olarak kurgulayıp bu vurgusunu güçlendirmektedir. Buna şu alıntıyı örnek verebiliriz: "*Onlar, asla ama asla masum bir peygamber veya günahlardan tertemiz kılınmış melekler değildirler.*" (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 884). Bir başka yerde de anlatacaklarının önemini vurgulamak ve okuyucunun dikkatini toplamak amacıyla tenbih harfi olan "ha" (هـ) ile cümlelerine başlamakta ve şöyle demektedir: "*Dikkat edin! İşte bunlar güçlerine güç katan güçlüler, bunlar ise zayıflıkları artan zayıf kimselerdir.*" (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 892). Menfelûtî'nin hikâyesinde kelamın bağlamına göre yer verdiği mânayı güçlendiren bu edat kullanımı ve bu tarz cümle kurguları Arap belâgatında mukteza'l-hâl olarak isimlendirilmektedir.

Öykülerinde metni güzelleştirmek için teşbih, istiare, kinaye gibi sanatları ustalıkla kullanan ve güzel tasvirler yapan Menfelûtî, bu öyküsünde de "*alnını karartan hüznün bulutu olmasa, pırl pırl parlayan bir güneş gibi*" cümlesinde mazlum genç kızı güneşe benzeterek teşbih, "*hüznün bulutu*" ifadesiyle de istiare yapmaktadır (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 883).

Menfelûtî öykülerinde edebi sanatlara sıkça baş vurmuş ve âyetlerden örnekler sunmuştur. Bu öyküsünde de insanların başlarına gelenlerin kendi elleriyle yaptıklarından olduğunu anlatmak için "*Allah Teâlâ onlara zulmetmedi fakat onlar kendilerine zulmettiler*" (Nahl, 16:33) âyetini iktibas yolu ile metinde kullanmıştır. İnsanların mazlumların kanında boğulmasını anlatırken de Nuh tufanını hatırlatıp "*yerden suyun kaynaması gibi mazlumların kanının toplandığı yerden fışkırması*" teşbihini yaparak hem telmih sanatı yapmış hem de bu olaya telmihte bulunmuştur.

## **B. Ceza (العقاب) öyküsünün mana bakımından incelenmesi:**

Ceza (العقاب) Öyküsü, Menfelûtî'nin özgün ve tercüme hikayelerini bir araya getiren *el-'Abarât* isimli hikaye koleksiyonunun bir parçasıdır. Menfelûtî bu hikâyesini, Cibrân Halîl Cibrân'ın (1883-1931), 1908 yılında neşrettiği ve Türkçemize birkaç kez "Asi Ruhlar" ve "Başkaldıran Ruhlar" isimleriyle tercüme edilen *el-Ervâhu'l-mütemerride* hikâye kitabındaki "Mezarlığın Çılgığı" şeklinde dilimize çevrilen "Surâhu'l-kubûr" isimli hikâyesinden esinlenerek yazmıştır. Çalışmamızda Menfelûtî'nin hikâyesini Halîl Cibrân'ın hikâyesiyle karşılaştırarak inceleyeceğiz.

Hikâyenin özeti kısaca şöyledir: Menfelûtî hikâyelerinde sıklıkla kullandığı ben dilini bu hikâyesinde de kullanmıştır. Hikâyenin kahramanlarından biri olan anlatıcı, bir rüya görmüştür. Rüyanın içeriği şu şekildedir: Hikâyenin anlatıcısı, zamanın belirli olmadığı bir ortamda çok farklı dillerin konuşulduğu hatta dünyanın bir şehre dönüştüğü bir mekânda kendisini bulur. Bu mekândaki yürüyüşüne devam eden anlatıcı, şehrin yöneticilerinin yaşadığı saraya gelir. Sarayda geçen bir sürenin ardından bir yargılamanın olacağı ilan edilir. Yargılamayı yürütenler şehrin yöneticisi, hâkimi ve din adamıdır. Bu

üçlünün yapmış olduğu yargılamada yaşlı ve fakir bir adam, fakir ve yoksullara dağıtılması için din adamlarına emanet edilen gıda maddelerinden hırsızlık yaptığı suçlamasıyla; genç bir adam ise şehrin vergi toplamak için gönderdiği bir komutanını öldürmek suçlamasıyla; hâkim ile evlenmek üzere iken düğün günü kaçan genç bir kız zina suçlamasıyla idama mahkum edilir. İdam kararları verilirken sadece iddia makamındaki şahitler dinlenir. Zanlıların kendilerini savunmalarına imkân tanınmaz. Yargılamayı izleyen halk suçlamaları duyunca öfkelenir, verilen cezalara ise son derece sevinir ve bu hükümleri destekler. Anlatıcı, zanlıların suçsuz olabileceği düşüncesindedir. Bu düşüncesinde iken idam cezalarının infaz edildiği yere gelir. Orada idam edilen mazlumların yakınlarına rastlar ve onlardan suçlamaların iç yüzünü dinler. Yaşlı adam evindeki aç yetim torunlarının açlığını giderebilmek adına din adamlarından fakirler için kendilerine emanet edilen yiyeceklerden ister. Din adamları bu isteği reddeder ve yaşlı adam evdeki yetimler için mabetteki bu yiyeceklerden çalar. Yakalanınca da mabetteki din adamlarının şahitliğiyle önce sağ eli, sonra sol eli, daha sonra diğer azaları ve son olarak da başı kesilerek idam edilir. Genç adam ise vergi toplamak için gelen komutandan ürünlerini satmak ve buradan kazandığı parayla vergileri ödemek için zaman ister. Komutan kız kardeşini rehin vermesi şartıyla bu teklifi kabul edeceğini söyler. Halbuki bu şekilde rehin alınan kadınların namuslarına hâlel geldiğini dair bilgiler vardır. Delikanlı bu teklifi kabul etmez. Komutan ve yanındakiler kızını zorla alacaklarını söyleyince delikanlı namusunu korumak için komutanı öldürür. Bu eylemi karşılığında delikanlı bir ağaca asılarak ve tüm kanının boşalması için damarları kesilerek idam edilir. Genç kız ise çocukluğundan beri sevdiği delikanlı ile nişanlıdır. Babası vefat edince velayeti amcasına kalır. Amcası tamahkar bir adamdır. Kız veraset işlerini halletmek için hâkime gider. Hâkim gördüğu kızını beğerir ve tamahkâr amcasından ister. Tamahkâr amca, kızını nişanlı olduğuna bakmaksızın hâkimden elde edebileceği dünyalıklar uğruna kızını zorla hâkimle evlendirmeye çalışır. Kız düğün günü kaçır ve yolda karşılaştığı eski nişanlısına sığınır. Amca ve hâkimin adamları kızını nişanlısının evinde bulunca zina ettikleri suçlamasıyla kızını hâkime gönderir. Mahkeme bu tamahkâr amcanın şahitliğiyle kızın soyulmasına kemiği üzerinde hiçbir eti kalmayınca kadar taşlanmasına karar verir.

Gördüğu ve öğrendiği bu gerçekler karşısında şaşkına dönen anlatıcı, bu mazlumların kanlarının üzerinde Mars gezegeninin suretini görür, Mars gezegeni adeta bir kor gibidir ve Dünya'ya yaklaşmakta yaklaşıkça da büyümektedir. Gittikçe büyüyen Mars aniden gözlerinden, burun deliklerinden, kanatlarından ateşler çıkan bir azap meleğine dönüşür. Azap meleği mazlumların idam edildiği ağacın başında durur ve yeryüzünü haksızlığın sardığını anlatır, bu adaletsiz dünyanın yıkılması için dua eder. Azap meleğinin duası bittiğinde mazlumların kanı Nuh (a.s.) dönemindeki tufan gibi her yeri sarar, önüne çıkan her türlü canlıyı ve varlığı yok eder. Bu kan birikintisi anlatıcının bulunduğu tepenin zirvesine doğru yükselir ve tam anlatıcıyı da içine alacakken anlatıcı bir çığlık atarak uykusunda uyanır. Anlatıcı uyandığında tarihler 28 Temmuz 1914'ü göstermektedir ve bir tellal Birinci Dünya Savaşı'nın başladığını haber vermektedir.

Halil Cibrân, öyküsünde mekan ve zaman belirtmemiş (Cibrân, 2017, s. 23) iken, öyküsünü bir düş olarak yazan Menfelûtî, düşünde gördüğu ortamın zamanını ve mekanını bilmediğini; bu ortamda karşılaştığı insanların sayısının sınırsız olduğunu ve farklı diller konuştuğunu belirterek, bizim iletişim, kültür ve haberleşme bağlamında dünyamız için kullandığımız "global bir köy" kavramını hikâyede anlatacağı adaletsizliklerin dünyanın hemen her yerinde olduğuna işaret ederek dünya için adeta tek bir "şehir" ifadesini kullanmıştır (Menfelûtî, el-İkab, 2014, s. 881).

Menfelûtî öyküsünde genelde "Mezarlığın Çığlığı" hikâyesinin kahramanları kullanmış fakat bazı katkılarda bulunmuştur. Halil Cibrân'ın hikâyesinin yargı sahnesinde şehrin yöneticisinin yanında şehrin ileri gelenleri otururken (Cibrân, 2017, s. 23) Menfelûtî bu kimseleri belirginleştirmiş ve şehrin

yöneticisinin yanında oturanların hırsızlık davasında, davaların bir tarafı olan din adamı; zina davasında ise davada şikayetçi olan hâkim'in olduğunu söylemiştir (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 882). Menfelûtî'nin, hikâyesinde din adamı ve hâkim rollerini belirgin kılmasında bizce hocası Muhammed Abduh'un Ezher'deki dini eğitim ve Mısır'daki yargı sistemi ile ilgili eleştirilerinin ve bu alanlardaki reform çabalarının etkisi vardır.

Halîl Cibrân'ın öyküsünde yargılamada şehrin yöneticisi sadece dinleyerek karar verirken (Cibrân, 2017, s. 24); Menfelûtî'de şehrin yöneticisi komutanın öldürülmesi davasında şahit olarak sadece komutanların askerlerini dinleyerek karar vermiş; yaşlı adamın mabetten yiyecek çalmasında şehrin yöneticisi din adamı ile istişare ettikten sonra karar vermiştir (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 882). Genç kızın zina davasında ise şahit tamahkâr amca olup hâkim şehrin yöneticisinin kulağına bir şeyler fısıldadıktan sonra karar verilmiştir (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 883). Hikâyede, hem davacının hem şahitlerin hem de karar mekanizmasında etkili olanların aynı kişiler olduğu ve zanlılara asla müdafaa hakkı verilmemiş olduğu ayrıntılarının verilmesinde, Menfelûtî'nin yargı sistemindeki bozukluğa dikkat çekmek istemesinin etkili olduğunu düşünmekteyiz.

Halîl Cibrân'ın hikâyesinde şehrin yöneticisinin verdiği kararlarda halk bir yandan bu kararlardaki adaleti takdir ederken bir yandan idam mahkumlarının yaşlarına ve durumlarına bakarak acıma hissi duymaktadırlar (Cibrân, 2017, s. 22-23). Menfelûtî'de ise mahkemeyi izleyen topluluk verilen kararların adaletinden emin oldukları için her defasında sadece takdirlerini ifade etmekte ve işlenen suçların büyüklüğüne ve iğrençliğine vurgu yapmaktadırlar (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 882-883). Her iki yazar da bu ayrıntıyı vermekle kamuoyunun yönlendirilebileceğini ifade etmiş olmaktadır. Ayrıca Menfelûtî, toplumların güç ve otorite karşısında aldıkları tavrı, onu kutsallaştırmakta aşırıya kaçmalarını ister adaletli olsun ister olmasın; kararlar ister merhametle ister acımasızca verilsin; otoritenin verdiği her hükme razı olmalarının mezkûr yargılamada zanlıların kendilerine savunma hakkı verilmemesinden, şahitliği sadece hasımlarının yapmasından ve cezaların suçlara orantılı olmamasından daha şaşılacak bir durum olduğunu ifade etmektedir (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 883).

Her iki yazarda topluma hükmedenlerin yetkilerini nereden aldıklarını tartışmakta ve otorite sahiplerinin de onlara destek verenlerin de aynı günahı işlemiş olabileceklerini düşünmekte; bu durumda kendileri için umdukları merhameti bu zanlılar için neden istemediklerini tartışmakta ve eleştirmektedir (Cibrân, 2017, s. 26; Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 884).

Halîl Cibrân, verilen kararları ve bu kararların suçlara uygun olmadığını tartışırken bu tartışmayı şeriat/kanunlar ve şehrin yöneticisi üzerinden yapmaktadır (Cibrân, 2017, s. 25-26). Menfelûtî de verilen cezaların uygun olmadığını vurgular fakat bu tartışmayı yargılamada etkin olan her üç meslek için eleştiriler getirerek yapar. Kendi dönemindeki bazı olumsuzlukları da dikkate alarak şehrin yöneticisinin baskı yoluyla iktidara geldiğini veya baskı yoluyla iktidara gelmiş bir saltanatın temsilcisi olduğunu söyler. (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 884). Bu ayrıntının Halîl Cibrân'da olmamasının yaşadığı Amerika'da devlet başkanlarının seçimle iktidara gelmesiyle ilişkili olduğu kanaatindeyiz. Menfelûtî ise Kavalalı Mehmet Ali Paşa tarafından kurulan Mısır Hidivliği'nde bu aileden bir idarecinin yönetiminde yaşamaktaydı. Nitekim o Hidiv II. Abbas Hilmi tarafından da yazdığı bir şiir sebebiyle hapis yatmıştı.

Menfelûtî, hikayedeki bir diğer otorite olan din adamını, zayıf ruhlu ve hastahklık kalbi olan insanları çok rahat kandırmakla itham etmekte ve hâkimi de yanlış/batılı, doğru/hak göstermekle suçlamaktadır (Menfelûtî, el-Ikab, 2014, s. 884). Bu iki mesleğe özellikle vurgu yapmasında hocası Muhammed Abduh'un görüşlerinin etkili olduğu kanaatindeyiz.

Kadı, din adamı ve hâkimin adaletini tartışan Menfelûti bunlarda adalet yoksa adaleti kim tesis edecek diye sorgulamakta ve insanların bunlara koşulsuz destek olmalarını eleştirmektedir.

Halil Cibrân'ın hikâyesindeki hırsız, orta yaşlı (Cibrân, 2017, s. 24) iken Menfelûti'nin hikâyesinde çalışıp para kazanamayacak kadar yaşlı bir adamdır (Menfelûti, el-Ikab, 2014, s. 882, 885-886). Bu ayrıntıyla Menfelûti hem hikâyeyi daha acıklı ve duygusal bir formata sokmayı hem de hikâyenin son sahnesinde anlattığı azap geldiğinde yaşlı-geç; erkek-kadın ayırmadığı gibi zulüm ve adaletsizliğin de bu ayrımları yapmadığını vurgulamak istediği kanaatindeyiz.

İki hikâye arasındaki farklardan biri de Halil Cibrân, verilen hükümleri uygulayanların daha önce suç işlememiş masumlar olup olmadığını tartışarak (Cibrân, 2017, s. 26) mensubu olduğu Hristiyanlık'taki "İlk taşı suçsuz olan atsın." (Barnabas, bl. 201-202) ilkesine telmih yapmaktadır.

Menfelûti'nin hikâyesinde yetim torunları için hırsızlık yapan mazlum yaşlı adamın hanımı mezar başında durup eşine şehit diye hitap etmekte, Allah Teâlâ'dan eşi için rahmet dilemekte ve eşine hitaben kendisini öldürenlerin günahlarının affedilmesi için dua etmesini rica etmektedir. Ayrıca adam öldürme suçuyla yargılanıp idam edilen gencin kız kardeşi de abisinin namusu ve şerefi için yaptığı bu eylemde suç işlemediğini ve günaha girmediğini söylemektedir. Zina suçuyla recmedilen kızın sevgilisi de kızın kendisinden Allah Teâlâ'nın adıyla yardım talep ettiğini anlatmış ve kendisine yardım ettiği için anlatıcıya dualar etmiştir. (Menfelûti, el-Ikab, 2014, s. 885-890). Tespitimize göre Menfelûti aldığı güçlü dini eğitimin de etkisiyle bu anlatılarda âhret, şehadet, günah, Allah Teâlâ'nın rahmeti ve rızası gibi dini motifleri daha yoğun kullanmaktadır. Halil Cibrân'da ise mazlumların anlatısında dini motifler çok görülmemekte, meseleler daha seküler bir şekilde suç-ceza bağlamında ve kanunların adaletsizliğe çanak tuttuğu şeklinde anlatılmaktadır. (Cibrân, 2017, s. 26-29).

Halil Cibrân hikâyesinin sonunda öykünün kahramanlarının hangi kavramların remzi olduğunu açıkça söylemekte ve bu üç kavrama hitaben şöyle demektedir: "Ey Cesaret! İşte senin kılıcın, toprakla örtüldü. Ey sevgi! İşte senin çiçeklerin, ateşler onları yuttu. Ey Nasıralı İsa! İşte senin haçın, gecenin karanlığı onu sardı." (Cibrân, 2017, s. 30). Menfelûti ise hikâyenin sonunda mazlumların neyin remzi olduğunu dikkate almadan yapılan zulme ve asli görevleri adaleti tesis etmek olduğu halde bu zulmü yapan üç sınıf insana dikkat çekmektedir. Halkın da güce boyun eğerek bu zulmü yapanlara yardımcı olması ve desteklemesi sebebiyle "Allah Teâlâ onlara zulmetmedi fakat onlar kendilerine zulmettiler" (Nahl, 16:33) ayetine telmih yaparak mazlumların kanında tüm insanlığın boğulduğuna dikkat çekmektedir. Hikâyesinde insanların zulümlerinde boğulmalarını, yeryüzünün yerle bir olmasını bir azap meleği istemekte; uyandığında ise Birinci Dünya Savaşı'nın başladığı nidasını duyduğunu söyleyerek, mazlumların kanında boğulmanın ve yeryüzünün yerle bir olmasının bu savaş eliyle olduğuna işaret etmektedir (Menfelûti, el-Ikab, 2014, s. 892). Menfelûti, azap meleği metaforu ile cezayı gerçekte Allah Teâlâ'nın verdiği; Birinci Dünya Savaşı ifadesiyle de bu cezanın yine insanlar eliyle gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.

## Sonuç

Modern Arap hikâyeciliğinin en önemli isimlerinden biri olan Mustafa Lutfi el-Menfelûti, klasik dönemin izlerini taşımakla birlikte kendine özgü üslubuyla çağdaşlarını ve kendinden sonraki nesilleri etkilemiştir. Yazılarında okurlarına edebi bir zevk sunan ve toplum meselelerine değinen yazar el-Ikab hikâyesinde de hem üslubunu yansıtmış hem de toplumun bazı meseleleri ile ilgili düşüncelerini aktarmıştır. Yazarın üslubunun bir parçası olarak hikâyede romantizmin etkisi vardır. Ayrıca birçok yazı

ve hikâyesinde olduğu gibi karamsarlık söz konusudur. Yazar bu hikâyesinin kahramanlarından olan şehrin yöneticisi, din adamı ve hâkimi üzerinden yönetim anlayışını, din ve adalet kavramlarını, yaşadığı Mısır toplumunu, inandığı İslami değerler üzerinden tartışmıştır. Ayrıca bu hikâyenin, Halil Cibran'ın hikâyesiyle karşılaştırılmalı ele alınmasında aynı olayları inceleyen fakat farklı dini ve kültürel referanslara sahip iki yazarın değerlendirmelerinde ve ölçütlerinde kendi inanç ve düşüncelerine göre tepki verdikleri görülmüştür. Buna göre Menfalûtî, anlatımında İslami öge ve anlayışlara yer verirken; Halil Cibran Hristiyanlığın bazı sembol ve düşüncelerine telmihte bulunmuştur.

### Kaynakça

- Abdurrâzık, Mustafa. (2015). *Muhammed Abduh*. Kahire: el-Heyetü'l-mısrıyye'l-âmme li'l-kitab.
- Hafacî, Ebû Muhammed Abdullah b. Muhammed b. Saîd. (1932). *Sirru'l-Fesâha*. Tah. Ali Fûde. Kahire: Mektebetü'l-hancı.
- Abdülfettâh, Muhammed. (ts.). *Eşherü meşâhîri üdebâ i's-şark*. 2 Cilt. Kahire: el-Mektebetü'l-Mısrıyye.
- Aclan, Abbas. (1977). *el-Menfeluti ve Eseruhu fi Edeb'il Hadis; Fikran ve Usluben*. İskenderiye: Dar Lorán.
- Akkad, Abbas Mahmud. (1936). *Sa'd Zağlûl: Sireten ve tehiyyeten*. Kahire: Matbaatü hicâzî.
- Arslan, Adnan. (2019). *Mustafa Lutfi el-Menfalûtî'de 'Koyu Karamsarlık*. ilted: ilahiyat tetkikleri 51/1, 353-367.
- Bozpinar, Ş. Tufan. (2006). *NAKÎBÜLEŞRAF*, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları. 32/322-324.
- Câhiz, Ebû Osmân Amr b. Bahr. (2018). *el-Beyân ve't-tebyîn*. Sayda: el-Mektebetü'l-asriyye.
- Cibrân, Halil Cibran. (2017). *el-Ervâhu'l-mütemerride*. York: Müessesetü Hindâvî.
- Cibril, Muhammed. (1990) *Kıra'atun fi'l-Mukevvinati's-Sekafiyye li Necib Mahfuz*, Alemu'l-Kitab/25, 59-72.
- Dayf, Şevki. (ts.). *el-Edebü'l-Arabiyyü'l-mu âsır*. Kahire: Daru'l-mearif. 10. Basım,
- Desûkî, Ömer. (2007). *Neş'etu'n-Nesri'l-Hadîs ve Tatavvuruhu*. Kahire: Dâru'l-Fikri'l-'Arabî.
- Durmuş, İsmail. (2004). *MENFELÛTÎ, Mustafa Lutfi*, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları. 29/134-136.
- Ebu'l-Envar, Muhammed. (1981). *Mustafa Lutfi Menfelûtî: Hayatuhu ve Edebuhu: 1*. Asyut: Mektebetü'ş-şebâb.
- Ebu'l-Envar, Muhammed. (1982). *Mustafa Lutfi Menfelûtî: Hayatuhu ve Edebuhu: 2*. Asyut: Mektebetü'ş-şebâb.
- Fahûrî, Hannan. (1987). *Târihu'l-edebi'l-arabî*. Beyrut: Menşûratu'l-mektebetü'l-bolisiyye.
- Görgün, Hilal. (2008) *SA'D ZAĞLÛL*, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 35/378-379. İstanbul: TDV Yayınları.
- Ğâlî, Şükri. (1991). *el-Musakkafûn ve's-sulta fi Mısır*. Kahire: Daru ahbâri'l-yevm.
- Heykel Ahmet. (1972) *Edîbun mine'l-Ezher*, el-Hilal, 1972/1. 45-51.
- İşler, Emrullah. (2001) *Modern Arap Edebiyatında Bir Öncü: Mustafa Lütfi el-Menfalûtî*, Nüsha: Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 1/3, 71-88.
- Kazvîni, Ebû'l-Meâlî Celâlüddîn el-Hatîb Muhammed b. Abdirrahmân b. Ömer b. Ahmed. (2010) *Telhîsü'l-Miftâh*. Nşr. Musa Alak. İstanbul.
- Maluf, Louis. (ts.). *el-Muncid fi'l-A'lam*. Tahran: Müessesetü İntişarati'l-İlm. 22. Basım.



- Muammer, İd. (1992). *el-Menfalütü: Râidu'n-nesri'l-hadis 1876-1924*, Mecelletü nehci'l-İslam. 13/49, 172-176.
- Özervarlı, M. Sait. (2020). *MUHAMMED ABDUH*, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 30/480-485. İstanbul: TDV Yayınları.
- Rıza, Muhammed Reşid. (2006). *Tarihu'l-üstaz el-imam eş-şeyh Muhammed Abduh*. 3 cilt. Kahire: el-Heyetü'l-mısriyye'l-âmme li'l-kitab.
- Salih, Süleyman. (1990). *eş-Şeyh Ali Yusuf ve Ceridetü'l-müeyyed*. Kahire: el-Heyetü'l-mısriyye'l-âmme li'l-kitab.
- es-Sehhar, Sa'id Cevdet. (ts.). *Musavveru a'lâmi'l-fikri'l-Arabi*. 3 Cilt. Kahire: Mektebetu Mısır.
- Şakir, Mahmud Muhammed. (1996). *Namat sa'b ve namat muhîf*. Kahire: Matbaatü'l-medeni. 1. Baskı.
- Tülü, Ali. *Mahmud Muhammed Şakir Ve Câhiliye Şiiri Hakkındaki Düşünceleri*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış doktora tezi, 2016.
- Zekeriya, Nefuse Said. (1964). *Tarihu'd-Da'veti ile'l-Ammiyyeti ve Asarihe fi Mısır*, İskenderiye: Dâru neşri's-sekafeti bi'l-İskenderiye.
- ez-Zeyyat, Ahmed Hasan. (ts.). *Tarihu'l-edebi'l-arabi*. Kahire: Daru nahdati Mısır. Teymur, Mahmud. (1970). *İtticâhâtü'l-edebi'l-arabi fi'sinine'l-mieti'l-ehîreti*. Mansura: Mektebetü'l-âdâb.

## 68. Arapça öğretiminin kavramsal çerçevesi<sup>1</sup>

Yusuf CEYLAN<sup>2</sup>

**APA:** Ceylan, Y. (2023). Arapça öğretiminin kavramsal çerçevesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1184-1189. DOI: 10.29000/rumelide.1346618.

### Öz

Eğitim bilimciler eğitim, öğretim ile ilgili kavram ve terminoloji belirsizliği- karmaşası konusunu bir problem alanı olarak görmektedirler. Sadece günlük dilde değil aynı zamanda bilimsel literatürde dahi kavram kargaşası yaşandığına dikkat çekmektedirler ve eğitimle ilgili temel kavramların anlamının açık seçik bir biçimde ortaya konulmasının öncelikle ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çünkü kavramlar, iletişimin temeli olduğu gibi bilimsel anlamda düşünme ve bilgi üretmenin temel taşlarıdır. Aynı zamanda kavramlar, eğitimcilerin eğitim ve öğretime dair bakış açıları ile uygulama süreçlerine doğrudan yön veren bir işleve sahiptirler. Bu bakımdan, Arapça öğretiminde de eğitimle ilgili temel kavramların anlamlandırılma ve tanımlanma biçimlerinin incelenmesi, kavramsal çerçeve ile uygulama süreçlerinin ilişkisinin ortaya çıkarılması bakımından değerlidir. Bu çalışmada, Arapça öğretiminde kullanılan eğitimle ilgili temel kavramların ele alınış biçimi ve analiz edilme yaklaşımları değerlendirilecektir. Özellikle de İlahiyat Fakülteleri ile ilgili Arapça öğretimi üzerine yazılan makaleler kapsamında bir değerlendirme yapılacaktır. Son yıllarda İlahiyat Fakültelerinde de yapılan Arapça öğretime dair makaleler içerik analizi yöntemiyle irdelenecektir. Bu bağlamda eğitim, öğretim ve öğrenme gibi kavramların analiz edilme yaklaşımları ve öğretim süreçleriyle kurulan bağlantı değerlendirilecektir. Ayrıca Arapça öğretiminde yapılan kavramsal tartışmalarda güncel eğitim felsefesi literatürünün ne kadar kullanıldığı sorusuna da cevap aranacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, öğretim, eğitim felsefesi, Arapça öğretimi

## Conceptual framework of Arabic teaching

### Abstract

Educational scientists see the concept and terminology ambiguity-confusion related to education and instruction as a problem area. They point out that there is a confusion of concepts not only in everyday language but also in the scientific literature, and they emphasize that the clear meaning of the basic concepts related to education should be dealt with first. Because concepts are the cornerstones of scientific thinking and knowledge production, as well as the basis of communication. At the same time, concepts have a function that directly guides educators' perspectives on education and instruction and on practising processes. In this respect, examining the ways in which the basic concepts related to education are interpreted and defined in Arabic teaching are valuable in terms of revealing the relationship between the conceptual framework and the application processes. In this study, the way of handling and analyzing the basic concepts related to education used in Arabic teaching will be evaluated. In particular, an evaluation will be made within the scope of the articles

<sup>1</sup> Bu çalışma 21-23 Ekim 2022 tarihlerinde Gazi Üniversitesi'nde I.Uluslararası Dil ve Uygulamalı Dilbilim Çalışmaları Konferansı'nda sözlü olarak sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD (İzmir, Türkiye), yusuf.ceylan@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1082-4260 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346618]

written on Arabic teaching related to the Faculties of Theology. The articles on Arabic teaching, which have been made in the Faculties of Theology in recent years, will also be examined with the method of content analysis. In this context, the approaches to the analysis of concepts such as education, teaching and learning and the connection established within the teaching processes will be evaluated. In addition, an answer will be sought to the question of how much the current philosophy of education literature is used in the conceptual discussions in Arabic teaching.

**Keywords:** Teaching, philosophy of education, Arabic teaching

## Giriş

Eğitimin de dâhil olduğu sosyal bilimlerde, kavram ve terimlerin anlamları konusunda bir uzlaşının oluşması zor olsa da her bilim dalı kendi kavram ve terminolojisini oluşturma görevini üstlenmek durumundadır. Bu bakımdan eğitim bilimlerinin başlıca ilgi alanlarından birini, eğitimle ilgili temel kavramların anlamlarını açık bir biçimde tanımlamak ve terimler arasındaki ilişkiyi net bir şekilde ortaya koymak oluşturmaktadır. Kavramsal analiz sürecinde özellikle eğitim felsefesi, eğitim bilimlerine önemli bir katkı sunmaktadır. Çünkü kavram çözümleme doğası gereği büyük oranda felsefi bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Eğitim bilimleri alanında kullanılan temel kavramların eğitim felsefesinin yaklaşımıyla ele alınarak analiz edilmesi, eğitim bilimlerinde kavramsal çerçevenin bütüncül ve tutarlı bir şekilde oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Günümüzde eğitim bilimciler, eğitimle ilgili temel kavramlarının kullanımında, anlamlandırılmasında ve terimler arasındaki sınırların belirlenmesinde bazı sorunların olduğunu tespit etmişlerdir. Eğitim ile öğretim örneğinde olduğu gibi aynı terimlere farklı anlamlar yüklendiğine, farklı kavramların aynı anlama gelecek şekilde ve hatta birbirlerinin yerine kullanıldığına dikkat çekmektedirler (Duman, 2003, s.17-18; Köse, 2020, s. 9; Yılmaz, 2021, s. 2701-2703). Bu durum eğitim alanında bir kavram kargaşasına sebep olduğu gibi bilimsel çerçevede düşünme ve fikir üretme süreçlerini de olumsuz anlamda etkilemektedir. Hatta bazı eğitim felsefecilerine göre farklı eğitim alanındaki uygulamalarda görülen bazı sorunların da temelinde eğitim felsefesinin yeterince işe koşulamaması ve buna bağlı kavramsal analiz eksikliği yer almaktadır (Turgut, 1991, s. 9; Büyükdüvenci, 2001, s. V-X).

Farklı öğretim alanlarında yapılan kavramsal çözümlemede eğitim felsefesinin yeterince işlevsel hale getirilememesinin eğitimle ilgili kavramların yüzeysel bir biçimde, aşırı genellemelere dayalı şekilde tanımlanmasına ve anlamlandırılmasına neden olduğu söylenebilir. Bu hususta Arapça öğretiminin de içerisinde bulunduğu İlahiyat alanında yapılan tartişmaları örnek göstermek mümkündür. Ülkemizde din öğretimi alanında metodolojik ve kavramsal çerçevede yapılan tartişmaların önemli bir kısmının din eğitimi ile din öğretimi üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda taraflar görüşlerini büyük oranda eğitim ile öğretim kavramlarına verdikleri anlamlara dayandırmaktadırlar. Ancak söz konusu araştırmalarda kavramsal analiz süreçleri açısından bazı eksiklikler de dikkat çekmektedir. Birincisi, kavramsal tartişmalarda eğitim ile öğretim terimleri birbirlerine karşıt bir şekilde konumlandırıldığı; ikincisi ise kavramların çözümleme sürecinde eğitim ile öğretim arasındaki karşıtlığın bilgi temelinin yeterli derece gerekçelendirilmediği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öne çıkan diğer bir husus kavramsal tartişmaların öğretim uygulamalarına yansımadır. Diğer bir ifadeyle eğitim ile ilgili kavramlar ve bunların anlamları üzerinden belirli bir öğretim tasarımı öngörülmektedir. Ancak eğitim ve öğretimin doğası ile öğretim süreçlerine yön veren temel kriterler ilgi alanı dışında kalmaktadır (Ceylan, 2021, s.25).

Bu makalede Arapça öğretiminin kavramsal çerçevesi, eğitim felsefesi perspektifinde değerlendirilmeye çalışılacaktır. Özellikle de öğretim kavramı çerçevesinde Arapça öğretimine yön verebilecek olan başlıca kriterler ele alınacaktır.

## 1. Eğitim felsefesi literatüründe kavramsal analiz yöntemi ve Arapça öğretiminin kriterleri

Eğitimle ilgili kavram ve terimlerin çözümlenmesinde analitik eğitim felsefesinin katkısı diğer geleneklere göre daha belirgindir. Çünkü analitik eğitim felsefecilerine göre eğitim felsefesinin temel görevlerinin başında, eğitime dair temel kavramların çözümlenmesi gelmektedir. Bu bakımdan söz konusu geleneğe mensup eğitimciler, eserlerinde eğitimle ilgili temel kavramların analizine daha fazla odaklanmışlardır. Kavramları analiz ederken de özellikle kavramlar arasındaki bağlantılara önem vermişler ve eğitim, öğretim ve öğrenme kavramları birbirleri ile etkileşimleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Analitik eğitim felsefecilerine göre eğitim, diğer kavramları kuşatan, kapsayan bir şemsiye kavramdır. Eğitimin kendisi öğretimle ilgili süreçleri karşılayan diğer kavramlarla bir tutulamaz. Örnek vermek gerekirse öğretim(teaching) ve yetiştirme(training) kavramları eğitimin kapsamındadır ancak onların hiçbiri eğitimin bizatihi kendisi olarak değerlendirilemez (Hirst and Peters, 1970, s. 76). Diğer bir ifadeyle eğitim, öğretimle ilgili bir sürece karşılık gelmediği gibi öğretimle ilgili süreç ve etkinliklerin kriterlerini belirleyen bir işleve sahiptir. Ayrıca eğitimin doğasından hareketle belirlenen temel kriterler hangi öğretim alanı olursa olsun yapılan etkinliklerin ve uygulamaların eğitimin doğasına uygun olup olmadığı ile ilgili bir çerçeveyi de belirler.

Eğitim felsefecileri eğitim kavramlarının analizlerinde aile benzerliği metaforunu kullanırlar. Buna göre eğitim, öğretim ve öğrenme arasındaki mantıksal ilişki ortaya koyulmuş olur. Eğitim kavramı ile öğrenme arasındaki ilişki, mantıksal anlamda bir zorunluluğa dayanır. Öğrenme olmadan eğitim gerçekleşmez. Ancak hemen şunu ifade etmek gerekir ki her öğrenme eğitsel anlamda aynı önem ve kıymeti taşımaz. Normatif karakteri dolayısıyla eğitimin konusu olan öğrenmelerin öğrencinin gelişimi açısından değer taşıması gerekir. Öğrenme ile öğretim arasındaki ilişkide eğitim-öğrenme bağlantısının aksine mantıksal bir zorunluluk yoktur. Öğretim süreci olmadan da öğrenme gerçekleşebilir. Ancak öğretmenin öğretim kavramının oluşum sürecinin temelinde öğrenme kavramı yer alır. Diğer bir deyişle öğretim kavramının merkezinde öğrenme yer aldığı için öğrenme konusunda belirli bir kavrayışa sahip olmayan öğretmenin sağlıklı ve geçerli bir öğretim tasavvuru ve buna dayalı bir öğretim formu oluşturması mümkün görünmemektedir (Hirst, 1974, s. 81; Hirst and Peters, 1970, s. 76). İşte bu nedenle eğitim felsefecilerine göre öğretimin ilk kriteri öğrenme hedefidir. Öğretim süreçleri karmaşık bir yapı arz etmekle birlikte onun merkezinde öğrenme yer alır. Bu bağlamda hangi alanın öğretimi düşünülürse düşünülün, bütün öğretim süreçlerinin odağında öğrenme yer almak durumundadır. Öğrenme ortamının oluşturulması ve etkinliklerin tasarlanmasına kadar öğretimin tüm bileşenlerinin öğrenen merkezli olması gerekir.

Arapça öğretimiyle ilgili literatür –özellikle de ilahiyat fakültelerindeki Arapça öğretimiyle alakalı olanlar- dikkate alındığında öğretim kavramının eğitim ile öğrenme arasındaki ilişkinin derinlikli analizinin yeterince değerlendirildiğini söylemek zordur. Kullanılan başlıca kavramlar, eğitim, öğretim ve öğrenimdir. Benzer bir biçimde Arapça eğitimi, Arapça öğretimi ve Arapça öğrenimi gibi terkipler de kullanılmaktadır (Dündar, 2020, s. 87-90; Çoban, 2022, s. 343). Sadece eğitim bilimleri literatüründe yer alan genel olarak kullanılan kavramsal çözümlenmelerle yetinilmektedir. Öğrenme ile öğretim

kavramları ile eğitimin kapsamı içerisinde ele alınmaktadır. Ancak her bir kavram tek başına değerlendirilmekte ve birbirleriyle ilişkileri yeterince incelenmemektedir. Ayrıca öğrenim kavramı da daha çok dil edinimi çerçevesinde anlamlandırılmaktadır.

Arapça öğretimine dair makaleler incelendiğinde öğrenme kavramı detaylı biçimde açıklanmaya çalışılmaktadır. Özellikle öğrenmeyi etkileyen faktörlerin Arapça öğretimi çerçevesinde kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi yapılmaktadır (Çoştı, 2016, s. 34-45). Ancak öğretimin merkezine öğrenmenin yerleştirilmesi hususunda vurgunun yeterince yapıldığını söylemek mümkün değildir. Bu durum öğrenme ortamında yer yer içeriğin ve öğretme merkezli bir anlayışın ön plana çıkmasına neden olabilmektedir. Nitekim Arapça öğretiminin temel sorunları arasında kural merkezli bir yaklaşım, daha çok ezbere dayalı etkinlikler sayılmakta ve bu yüzden de anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilemediği ifade edilmektedir. Öğrenmenin anlamlı hale gelebilmesi öğrenenin deneyimleriyle içeriğin uyumu kadar dil kurallarının öncelikle anlamlı hale getirilerek sunulmasına bağlıdır. Bu şekilde öğrenenler kuralların anlamı üzerinden dilin mantığını kavramış olacaktırlar. Bunun için de kuralların özellikle dilbilgisi kurallarının Arapçanın mantığı içerisinde nasıl şekillendiğinin öğrenenlere açık biçimde kavratılması gerekir. Bu ise daha çok öğrenme merkezli kavramsal bir anlayışa dayanmakla mümkündür. Ne var ki Arapça öğretiminde içerik ve öğretmen merkezli bir anlayış, söz konusu öğrenme anlayışının oluşmasında engel oluşturmaktadır (Aydın, 2020, s.51-52). Dolayısıyla Arapça öğretiminde kavramsal düzeyde öğretimden öğrenmeye doğru bir dönüşümün zorunluluğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Eğitim felsefecileri, öğretimle ilk kriteri, “öğrenme hedefi” şeklinde belirlemişlerdir. Buna göre öğretmenin öğretim ortamında en temel gayesi öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Noddings, 2016, s. 45). Eğitim felsefecileri öğretim kavramını sadece görev temelli değil başarı kapsamında da değerlendirilmektedir. Öğretim kavramındaki başarı, dikkate alındığı bir şeyi öğretmek demek o şeyin öğrenilmesi demektir (Hamm, 1989, s. 91). Yani öğretim sürecinin sonucunda ürün olarak öğrenmenin ortaya çıkması beklenir. Bu bakımdan Arapça öğretiminde sadece dilin edinimi süreçlerini aşan bilişsel becerileri de kapsayan bir bakış açısının dâhil edilmesi gerekir. Günümüz eğitim anlayışında öğretilen konu ne olursa olsun öğrenenlerin bilişsel gelişiminin de desteklenmesini kapsar. Bilişsel gelişimin etkin yolu ise anlamlı öğrenme etkinliklerine dayanmaktadır.

Öğretim kavramıyla ilgili ikinci ölçüt “makullük” kriteridir. Bu kriter, öğretmenin öğrenme hedefleri ile öğretim yöntemleri arasındaki uygunluğa dikkat etmesini zorunlu kılar (Noddings, 2016, s.45). Öğretmen, kullandığı yöntemleri hedeflerin gerçekleşmesi bağlamında değerlendirerek öğrenmenin oluşumunda yeterli katkı sağlamayan yöntemleri değiştirmelidir. Bu değerlendirme öğretim süreci içerisinde olabileceği gibi ampirik verileri de dikkate almayı gerekli kılar. Dolayısıyla uyguladığı yöntemlerin öğrenme hedefleriyle uygunluğunu dikkate almayan öğretmenin öğretimin doğasına uygun davrandığı söylemek yanlıştır. Hatta Arapça öğretiminde hedefleri ve öğrenme çıktılarını dikkate almadan aynı yöntemde ısrar edilmesi, öğretimin doğasına karşıt bir tutumun benimsenmesi anlamına gelmektedir.

Arapça öğretim yöntemleri konusunda da oldukça zengin bir literatürün oluştuğu görülmektedir.\* “Yabancı dil eğitiminde seçilecek olan yöntem, dilin öğrenimi açısından önem taşımaktadır. Çünkü yöntem, dil öğrenme sürecini öğretmen ve öğrenci kadar etkileyen önemli bir role sahiptir” (Yılmaz ve Ceylan, 2022, s. 409). Özellikle son yıllarda Ortadoğu’da yaşanan hareketlilik (Yılmaz, 2021, s. 2709)

\* Arapça öğretim yöntemleri konusunda geniş bilgi için bkz. Senem Soyer, Yabancı Dil Öğretimi ve Yaratıcı Drama, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2015, ss. 2466-2472; Senem Soyer, Yabancı Dil Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama ve Etkileri, *International Journal Of Contemporary Educational Studies*, 2016, 2(1), ss.157-163.

beraberinde ülkemizde Arapça öğretimi konusunda da etkili olmuş ve Arapça öğretimi konusunda birçok çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Arapça öğretimine yönelik çalışmalara bakıldığında, Arapça öğretiminde geleneksel ve modern yöntemlerle ilgili kapsamlı değerlendirmeler dikkat çekmekte ve öğrenen merkezli yöntemlere yönelik eğilimin ağırlık verildiği görülmektedir. Ancak yöntemlerle öğrenme çıktıları arasındaki ilişkinin yeterince ele alınmadığını söylemek mümkündür.

Öğretimle ilgili diğer bir ölçüt “davranış” kriteridir. Öğrencilerde tutum ve davranışın çerçevesini belirleyen davranış kriteri, öğretmenin iletişiminin sınırlarını oluşturur (Noddings, 2016, s. 45). Buna göre öğretmen öğrencilerin bireyselliğine, özerkliğine saygı duyarak ve benliğini ve kişiliğini sağlıklı bir şekilde geliştirecek bir öğretim anlayışına sahip olmak durumundadır. Davranış kriteri, Arapça öğretmenlerine bazı sorumluluklar yüklemektedir. Arapça öğretmenlerinin davranış ölçütüne göre hareket etmesi demek, öğrenenlerin kişilik ve benlik gelişimine zarar verecek bir iletişim dilini kullanmaması anlamına gelir.

Davranış kriterinin etkin olduğu öğretim anlayışında Arapça öğretmenin çocukları tahkir ve tehdit etme, küçük düşürme gibi davranış biçimlerinin yeri yoktur. Böyle bir öğrenme ortamında öğrenenler öğretmenin olumsuz davranışlarından dolayı Arapçaya karşı olumsuz tutum geliştirebilirler. Nitekim Arapça öğretimiyle ilgili öğrenci tutumlarıyla ilgili araştırmalarda öğrenenlerin sınıf seviyesinin yükseldikçe öğrenme merak ve isteklerinin azalmasına bağlı olumsuz tutum geliştirdikleri ortaya konmaktadır. Bu durum aynı şekilde öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla da ilişkili bir biçimde değerlendirilebilir (Özcan ve Yapıcı, 2016; Çoban, 2022, s. 351).

## Sonuç

Son yıllarda Arapça öğretimi ile yazılan makaleler incelendiğinde, eğitimle ilgili temel kavram ve terimlerin doğrudan bir sorun alanı olarak ele alındığını söylemek zordur. Bir başka ifadeyle, Arapça öğretimine yön veren eğitimle ilgili temel kavramların anlamlarının açık ve net biçimde analizinin ve aralarındaki bağlantının, öğretim süreçlerinin tasarlanmasına etkilerinin ve daha da önemlisi öğretmenin uygulamayla ilgili bakış açısına yansımalarının değerlendirme dışı kaldığı görülmektedir. Benzer şekilde, özellikle yükseköğretimdeki Arapça öğretiminde temel problem alanları arasında yöntem, öğrenci tutumu ve motivasyonu öne çıkmaktadır. Her ne kadar öğrenme kavramının kendisi eğitim ve öğretimle ilişkili bir şekilde felsefi yaklaşımla analiz edilmese de öğrenmeyi etkileyen faktörlerin kapsamlı bir biçimde ele alındığı da dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu bakımdan eğitim felsefesi literatüründen çok öğrenme psikolojisinin daha işlevsel olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Eğitim felsefecileri öğretimle ilgili temel ölçütleri, öğrenme hedefi, makullük ve davranış kriterleri çerçevesinde değerlendirilmektedir. Söz konusu kriterler dikkate alındığında Arapça öğretiminin merkezinde öğrenme yer alacaktır. Böylece öğretimin verimliliği ve etkililiğini öğrenenin gerçekleşme düzeyi belirleyecektir. Aynı zamanda söz konusu kriterler, Arapça öğretiminin, hedef odaklı bir anlayışla sadece dilin kazanımı değil aynı zamanda öğrenenlerin bilişsel becerilerini de destekleyen bir süreç dönüşmesine katkı sağlayacaktır. Son olarak da özellikle davranış kriteri Arapça öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerle iletişimini geliştirecek bir işleve sahip olacaktır.

**Kaynakça**

- Aydın, Atik. (2020). "İlahiyat Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Arapça Eğitimi Hakkındaki Görüşleri, Mesned: İlahiyat Araştırmaları Dergisi (Güz 2020-1), 33-57.
- Büyükdüvenci, Sabri. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, Yusuf. (2021). Örgün Din Eğitiminin Felsefi Temeline Dair Kavramsal Tartışmalar, *Din Eğitiminde Ana Konular içinde*, Edt. Mehmet Bahçekapılı ve Ahmet Ali Çanakcı, Eski Yeni, 37-56.
- Çoban, Halime. (2022). İlahiyat Öğrencilerinin Arapça Dersine Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi. *Marife* 22 (1), 339-356.
- Çoştı, Kamil. (2016). Arapça Eğitiminde Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler, *BÜ. İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3 (6), 29-56.
- Duman, Ahmet. (2003). Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2003, 10.
- Dündar, Ahmet İhsan. (2020). İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Örneği). *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 4(1), 85-100.
- Hamm, Cornel M. (1989). *Philosophical Issues In Education: An Introduction*, London: Routledge.
- Hirst, P.H. (1974). *Knowledge And The Curriculum: A Collection Of Philosophical Papers*, London: Routledge.
- Noddings, Nel. (2016). *Eğitim Felsefesi*, çev. Raşit Çelik, Ankara: Nobel.
- Özcan, Yusuf. Yapıcı, Asım. (2016). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)". *Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/2, 113-142.
- P.H. Hirst and R.S. Peters. (1970). *The Logic Of Education*, London: Routledge.
- Peters, R.S. (1966). *Ethics And Education*, London: Routledge.
- Schofield, Harry (2012). *The philosophy of education: an Introduction*, London: Routledge.
- Soyer, Senem. (2015). Yabancı dil öğretimi ve yaratıcı drama, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 466-2472.
- Soyer, Senem. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri, *International Journal Of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 157-163.
- Turgut, İhsan. (1991). *Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme*, Ankara: Bilgehan Matbaası.
- Yılmaz, Sezer., Ceylan, Senem. (2022). Türkiye'de yükseköğrenim gören Arap öğrencilerin dil sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 402-412.
- Yılmaz, Sezer. (2021). Askeri Ve Hukuki Çevirilerde Çevirmenin Rolü, *Turkish Studies, Language and Literature*, 16( 4), 2701-2710.

## الاستعمالات التداولية الشائعة للغة العربية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية لجمل المستوى المبتدئ A1 في سلسلة مفتاح العربية (المحادثة والاستماع)

Hüseyin ESVED<sup>1</sup>

**APA:** Esved, H. (2023). الاستعمالات التداولية الشائعة للغة العربية في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1190-1208. DOI: 10.29000/rumelide.1347318.

### المخلص

نظرا لأهمية الجمل اللغوية وتحليل محتواها في كتب وسلاسل تعليم العربية لغير الناطقين بها فضلا عن قلة الدراسات حول الجمل والتراكيب اللغوية فقد جاء هذا البحث ليعرض الضوء على الجمل اللغوية التي صيغت بها سلسلة مفتاح العربية لتعليم العربية للناطقين بغيرها يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى شيوع استعمال الجمل اللغوية في سلسلة مفتاح العربية لتعليم العربية للناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ A1 (المحادثة والاستماع) وأيضا لمعرفة مدى ملاءمة هذه الجمل لهذا المستوى. وهذا البحث هو دراسة تطبيقية تقوم على تحليل المحتوى اللغوي لجمل سلسلة مفتاح العربية باستخدام المنهج الكمي من خلال وصف الظاهرة وجمع البيانات الإحصائية ومعرفة النسب مئوية تمهيدا لتحليلها بشكل نوعي. تم اختيار 128 جملة من الكتاب المبتدئ A1 من سلسلة مفتاح العربية وتقديمها في استبانة ثم عرضها على خبراء ومختصين بتعليم العربية لغير الناطقين بها. وقد أظهرت نتائج البحث أن غالبية الجمل المختارة حققت نسبة تفوق 50٪ من الإجابات، مما يشير إلى شيوع هذه الجمل وإلى مناسبتها للمستوى المبتدئ A1.

**الكلمات المفتاحية:** مفتاح العربية، الجمل الشائعة، تعليم، العربية للناطقين بغيرها.

## 69. Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma

### Öz

Anadili Arapça olmayanlar için hazırlanan Arapça öğretim kitaplarındaki dilsel cümlelerin ve içeriklerinin incelenmesinin önemi yanı sıra cümle ve dil yapıları çerçevesinde yapılmış çalışmaların azlığı göz önüne alınarak yapılan bu araştırma, "Ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretimi için hazırlanan "Miftahü'l-Arabiyye" isimli kitapta formüle edilen dilsel cümlelere ışık tutmaya çalışmıştır. Bu araştırma, "Miftah Al-Arabiyya" serisindeki Arapça cümlelerin günlük kullanımda ne denli yaygın kullanıldığını ve A1 seviyesine uygunluğunu inceleyen uygulamalı bir çalışmadır. Bu araştırma, "Miftah Al-Arabiyya" serisindeki cümlelerin dilsel içeriklerinin nitel analizinin yapılabilmesi için ölçuları betimleme, istatistiksel veri toplama ve yüzdeleri tespit gibi sayısal yöntemlere başvurarak verilerin analiz edilmesine dayalı uygulamalı bir çalışmadır. "Miftah Al-Arabiyya" serisi başlangıç seviyesi kitabı A1'den 128 cümle seçilmiş ve bu cümleler bir ankette, anadili Arapça olmayanların Arapça öğretimi konusunda uzman ve ihtisas sahibi olanlara sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları, ankette verilen cevapların %50'den fazlasına göre seçilen cümlelerin yaygın olduğunu ve A1 başlangıç seviyesine uygun olduğunu ortaya göstermiştir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Arap Dili ve Belagatı (Bingöl, Türkiye), hesved@bingol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7154-1547 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1347318]



Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

**Anahtar kelimeler:** Miftah Al-Arabiyya, Yaygın kullanımlar, öğretim, Anadili olmayanlar için Arapça

## Arabic in Use in teaching Arabic for non-Arabs currucula An analytical study of sentences and terms of A1 level in MUftahu'l Arabiyye Series (Speaking & Listening skills)

### Abstract

This research is an applied study to know the extent of the common circulation of sentences in the Arabic Key series and the use of its structures, which are written by: Ahmed Al-Ruhban, Rawaa Al-Muhanni, and Motasm Hamad, and also to know the extent of suitability of these sentences for this level. Through the analysis of the linguistic content of the A1 beginner level (conversation and listening). This was done by relying on both quantitative and qualitative methods, which described the phenomenon, collected statistical data and percentages about it, and analyzed it qualitatively. 128 sentences from the A1 beginner book from the Arabic Key series were tested and placed in a questionnaire and then presented to experts and specialists in teaching Arabic to non-native speakers. The most important results of this research are that the majority of the selected sentences obtained a percentage of more than 50% of the answers that see that these sentences are commonly used and that they are appropriate for the level.

**Keywords:** Miftah al-Arabia, Common Sentences, teaching, Arabic for non-native speakers

### مقدمة

اتسع تأليف كتب وبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها في السنوات الأخيرة، وقد حقق بعضها انتشارا جيدا على مستوى الجامعات الدولية والمدارس والمراكز التعليمية، وبعضها لم يكتب لها النجاح.

ومما لا شك فيه أن المنهج التعليمي الجيد يعد من أهم عوامل نجاح وانتشار كتب وبرامج تعليم العربية لغير الناطقين، وبناء مثل هذا المنهج يتطلب مهارات متعددة ومعارف كثيرة مع مراعاة الأصول والمبادئ والمعايير التي نصت عليها كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها والأطر المرجعية الدولية لتعليم اللغات الأجنبية.

ومن المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها في مناهج وكتب تعليم العربية اختيار الجمل والتراكيب اللغوية المتداولة، أي الجمل شائعة الاستعمال، وتجنب الجمل غير المتداولة قليلة الاستعمال. ذلك أن اللغة المتداولة تربط المتعلمين الأجانب بالواقع اللغوي المعاصر وتحقق لهم توادلا ناجحا مع أبناء اللغة العربية الناطقين بها.

لذلك جاء هذا البحث لتحليل المحتوى اللغوي لسلسلة مفتاح العربية المستوى المبتدئ A1 (المحادثة والاستماع) لمعرفة مدى تداولية جملها وتركيبتها ومدى مناسبتها للمستوى اللغوي. وذلك من خلال الاعتماد عن المنهجين الكمي والنوعي اللذين قاما على وصف الظاهرة وجمع بيانات إحصائية ونسب مئوية عنها وتحليلها تحليلًا نوعيًا.

وسيسعى البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

- 1- هل اللغة التي كتب بها المستوى المبتدئ A1 في كتاب مفتاح العربية متداولة وشائعة الاستعمال بين الناس؟
- 2- ما مدى مناسبة الجمل والتراكيب في كتاب مفتاح العربية للمستوى المبتدئ A1؟

وقد بدأ هذا البحث بتعريف موجز حول سلسلة المفتاح ثم انتقل للتعريف بمفهوم الجملة والتراكيب ثم الحديث عن أهمية اللغة المتداولة في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها، وتداولية الجمل، ثم أسس اختيار الجمل ثم تم الانتقال إلى الجانب التطبيقي.

تعريف بسلسلة المفتاح<sup>2</sup>

هي سلسلة متكاملة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من تأليف أحمد الرهبان وراوية المحتي ومعتصم حمد، تصدر عن دار أكرم للطباعة والنشر في إسطنبول، وتتكون من خمسة مستويات (المستوى التمهيدي Pre A1 - المستوى المبتدئ A1 - المستوى المبتدئ الأعلى A2 - المستوى المتوسط B1، المستوى المتوسط الأعلى B2) موزعة على تسعة كتب، وقد اعتمدت هذه السلسلة الإطار المرجعي الأوربي المشترك أساساً لها في المستويات التعليمية.

تعد سلسلة "مفتاح العربية" واحدة من السلاسل الشهيرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا، و تُدرّس بأكثر من 100 مؤسسة تعليمية حول العالم.

وتتميز بتنظيمها الجيد وإعطائها الأولوية لتعلم الكفاية اللغوية المتمثلة في المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) والعناصر اللغوية الثلاثة (الأصوات، المفردات، التراكيب اللغوية) والكفاية الاتصالية وبعض مظاهر الكفاية الثقافية ذات الصلة بالبيئة العربية والدولية على حد سواء.

وتتضمن هذه السلسلة العديد من التراكيب والجمل التي يتم تعليمها للطلاب في المستويات المختلفة. وتثير هذه التراكيب والجمل أسئلة حول شيوعتها ومدى استعمالها بين الناس، وإذا كانت تعكس الاستخدام اللغوي الحالي في اللغة العربية.

## تداولية الجمل وأهميتها في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها:

لا يراد بالتداولية ذلك الاتجاه الخاص بالدراسات اللسانية "الذي يُعنى بأثر التفاعل التخاطبي في موقف الخطاب، ويستتبع هذا التفاعل دراسات كل المعطيات اللغوية والخطابية المتعلقة بالتلفظ، وبخاصة المضامين والمدلولات التي يولدها الاستعمال في السياق"<sup>3</sup> بل يراد بالتداولية هنا الشروع و استعمال العناصر اللغوية (المفردات والتراكيب) في بيئة ما.

يمكن أن نرى كثيرا من عبارات اللغة العادية متداولة، وهي العبارات العامة التي تصلح لكل زمان ومكان، فقولنا: أين تسكن؟ ومن أين أنت؟ والحياة جميلة، وأنا أدرس في كلية العلوم الإسلامية، هي لغة عادية ولا شك أنها مستعملة في كل زمان ومكان وموجودة في معظم الكتب، واستعمالها لم يزدد أو يظهر بشكل مميز في أيامنا هذه.

لكننا نظن ان التداولية تظهر أكثر في عبارات اللغة الواقعية، وهي اللغة التي اشتهرت باستعمالها في هذه الأيام خاصة، ونكثر من تداولها في الحياة اليومية. واللغة الواقعية لها مظاهر كثيرة تجلو بها وتظهر من خلالها، منها:

- التعبيرات اليومية المتداولة كالتحيات والسلام والسؤال عن الحال

- التعبيرات الثقافية التي تقال في بعض المواقف أو المناسبات

- التعبيرات الاصطلاحية التي تقال في بعض المواقف

- التشبيهات والعبارات المجازية والكنائية

- الحكم والأمثال

وفي الأونة الأخيرة بدأت بعض وسائل التواصل الاجتماعي بتعليم اللغة المتداولة وجملها وعباراتها، من خلال استعمال اللغة الواقعية المتمثلة في المظاهر السابقة، في حين قصرت بعض كتب تدريس العربية لغير الناطقين بها عن هذه اللغة.

في الواقع توجد قوائم تضم الاستعمالات الشائعة للغة العربية، ولكنها تضم المفردات ولا تضم الجمل والتراكيب الشائعة، ويوجد أيضا معاجم تضم أشهر التراكيب الاصطلاحية في اللغة العربية، لكن عرضها في المعاجم قد يصعب الأمر على الطلبة الأجانب لحفظها واستعمالها، والأصل أن تستعمل بشكل وظيفي أي ضمن سياق لغوي يبين متى نستعملها وكيف نستعملها.

2 - للحصول على معلومات أكثر عن هذه السلسلة ينظر في الدليل التعريفي لسلسلة مفتاح العربية، دار أكرم للطباعة والنشر، إسطنبول.  
3 - مصطفى عبد الحميد السيد: دراسات في السائيات العربية بنية الجملة العربية التراكيب النحوية والتداولية، دار الحامد عمان، ط1، 2002 م، ص 119.

Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma/Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

وقد أولت الأطر المرجعية الدولية لتعليم اللغات والكتب التربوية المنهجية الخاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها اهتماما زائدا بالمفردات وحضت على جمع المفردات الشائعة ووضعها في قوائم يسهل الوصول إليها، لكنها أهملت تقريبا الجمل والتراكيب والتنظير لها وتبيان مستوى شيوعتها وتكرارها أو جمعها، علما أن معظم المفردات تقيم أثناء استعمالها في الجمل أو التراكيب ولا أهمية لحفظ كمية كبيرة منها دون استعمالها في جمل، يقول طعيمة: (إن محاولة تقويم برنامج في تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء عدد الكلمات التي حفظها الطلاب يعتبر عملا غير علمي بل ومضيعا للوقت والجهد، ولا طائل تحته، إن المعيار الحقيقي لتقويم هذا البرنامج يكمن في عدد المواقف التي يستطيع الطالب الاتصال منها بالعربية، وعدد الأنماط والتراكيب التي يسيطر عليها ويستطيع استخدامها بكفاءة)<sup>4</sup> فالتقييم يكون على استعمال الجمل والتراكيب لا المفردات مستقلة. ذلك أن الطالب يستطيع تعلم الكلمات إذا كانت مدرجة في جمل مفيدة ذات معنى.

إن الاهتمام بالجمل والتراكيب لا يقل عن الاهتمام بالمفردات، ومعرفة مدى تداولية الجمل وشيوعها يعد أمرا مهما جدا في ميدان تعليم العربية للأجانب، فلا توضع الجمل قليلة الاستعمال والشيوع في كتب تعليم العربية للأجانب ويتم استبعادها لأنها لا تفيد الطالب الأجنبي في المواقف اللغوية الحقيقية. لذلك يجب اختيار الجمل المستعملة بدقة وعناية ووضعها في المستوى المناسب لها.

لكن ما هي الجمل وما هي معايير اختيار الجمل؟

### مفهوم الجملة:

ذكر النحويون عدة تعريفات للجملة منها أنها (التركيب الذي يتكون من عدة ألفاظ تتصافر مع بعضها لتؤدي فائدة ما)<sup>5</sup>، ومن التعريفات أيضا أنها (أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلا بنفسه، سواء تركيب هذا القدر من كلمة أو أكثر)<sup>6</sup>. فالجملة في اللغة العربية هي مجموعة من الكلمات، كلمتين أو أكثر، تجتمع معاً لتكون كلاما مفيدا، ومعنى دلاليا مستقلا. فمن الجمل المفيدة قولنا: الولد مجتهد، كيف حالك؟ هذا بيت، أما قولنا: إن الطالب، وليت، فليست جملا مفيدة.

وقد قسمها العلماء باعتبار التركيب النحوي إلى أنواع<sup>7</sup> وهي (الجملة الاسمية والجملة الفعلية والجملة الظرفية) وقد أضاف الزمخشري نوعا رابعا وهو الجملة الشرطية<sup>8</sup>.

كما قسم النحويون الجملة إلى بسيطة، وهي التي تتضمن علاقة إسناد واحدة، ومركبة، وهي التي تتضمن علاقة إسناد فأكثر.

### أسس اختيار الجمل:

من المهم جدا اختيار الجمل والتراكيب ووضعها المستوى الذي يناسبها، فما هي أسس ومعايير اختيار الجمل في كتب وبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها؟

يبدو أنه لا يوجد معايير صريحة خاصة بالجمل والتركيب في الأطر الدولية ولا في المراجع العربية اللهم إلا من الجانب النحوي وضرورة اختيار الموضوعات النحوي المناسب للمستوى، وبما أن المفردات هي المكون الأساسي للجمل نستطيع أن نستنتج بعض المعايير والأسس الخاصة باختيار الجمل استنادا إلى معايير اختيار المفردات اللغوية التي بحثت على نحو واسع، علماً أن الإطار المرجعي الأوربي صنّف العناصر المفرداتية إلى عدة أصناف وهي<sup>9</sup>:

- التعبيرات الثابتة ك(التحايا والأمثال الشعبية والألفاظ المهجورة...)
- والعبارات الاصطلاحية،
- والقوالب الثابتة،
- والمتلازمات اللفظية...

وهذا يعني أن الإطار المرجعي الأوربي يشمل توصيف بعض الجمل تحت مسمى العناصر المفرداتية.

4 - رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، ص 194.

5 - مجدي محمد حسين: الجملة الاسمية، دار ابن خلدون للنشر، 2004، ص 212

6 - إبراهيم أنيس: من أسرار العربية، ص 260

7 - مجدي محمد حسين: الجملة الاسمية، ص 201

8 - جار الله الزمخشري: المفصل في صنعة الإعراب؛ ج 1، ص 44.

9 - الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ص 166 .

وقد وضع الإطار المرجعي الأوربي لتعلم اللغات مقاييس توضيحية في مجال المعرفة بالمفردات اللغوية، والقدرة على التحكم في هذه المعرفة كما يلي<sup>10</sup>:

#### نطاق المفردات عبر المستويات اللغوية

C2	للمتعلم تمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة جداً، تشمل التعابير الاصطلاحية والعامية، ويظهر وعياً بالمستويات الضمنية للمعاني.
C1	للمتعلم تمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة؛ تنتج له تجاوز الثغرات. وذلك من خلال الالتفاف حول المعنى بسرعة، ونادراً ما يبحث عن التعابير، أو يلجأ إلى إستراتيجيات التجنب، وله تمكن جيد كذلك من التعابير الاصطلاحية والعامية.
B2	للمتعلم حصيلة جيدة من المفردات للقضايا المتعلقة بمجاله، ومعظم الموضوعات العامة. ويستطيع أن يغير الصيغ ليتجنب التكرار الدائم، ولكن الثغرات في حصيلة المفردات تسبب له التردد، والدوران حول المعنى.
B1	له حصيلة مفردات كافية ليعبر عن نفسه في معظم الموضوعات المتعلقة بحياته اليومية، مثل الأسرة، والهوايات والرغبات، والعمل، والسفر، والأحداث الجارية. ولكن بشيء من الالتفاف حول المعنى.
A2	لديه حصيلة كافية من المفردات للقيام بالأعمال الراضية، والمعاملات اليومية التي تتضمن المواقف والموضوعات المألوفة.
A1	له ذخيرة مفردات أساسية من الكلمات المنعزلة، والعبارات المرتبطة بمواقف محسوسة محددة.

نستنتج من الجدول السابق أن المتعلم في المستوى A1 يمتلك ذخيرة مفردات أساسية من الكلمات المفردة غير المرتبطة بغيرها دلاليًا، ويمتلك أيضًا ذخيرة من التراكيب البسيطة المرتبطة بمواقف محسوسة محددة للتعبير عن الاحتياجات التواصلية الأساسية. فكلمات هذا المستوى تنسم بالحسية وتلبي احتياجات تواصلية محدودة.

يمكن أن نقيس هذه المعايير على الجمل أيضًا، هذا يعني أن جمل وعبارات المستوى الأول تكون بسيطة وحسية وقصيرة للتعبير عن الاحتياجات التواصلية الأساسية، والابتعاد عن الجمل المعنوية المجردة.

كذلك توصيف (المجلس الأمريكي) للمفردات نجد فيه شيئًا قريبًا مما ذكره (الإطار الأوربي) إذ ذكر هذا التوصيف استنادًا إلى ثلاثة أقسام<sup>11</sup>: الجانب الذاتي، الجانب التفسيري، الجانب التقديمي. فيما يخص المستوى المبتدئ ذكر المجلس بعض أوصاف الجمل إضافة إلى أوصاف المفردات في الجانب الذاتي فقط، كما يلي:

المستوى المبتدئ: أن يكون الدارس قادرًا على فهم وإنتاج عدد من الكلمات عالية التردد، ويمارس بشكل كبير التعبيرات والأسئلة المعيارية.

نستنتج من هنا أن أوصاف الجمل التي تصلح للمستوى المبتدئ تشمل على التراكيب شائعة الاستعمال كثيرة التردد، بما في ذلك التعابير الاصطلاحية وأسئلة الاستفهام التي تعد جملًا أيضًا.

كذلك تناولت بعض الكتب والدراسات العربية أوصاف الجمل والتراكيب على نحو موجز وغير مباشر من ذلك ما ذكره رشدي طعيمة عندما كان يتحدث عن تدريس المحادثة، إذ قال: (ينبغي عند تأليف نصوص للمحادثة في المستويات الأولى من تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج في اختيار التراكيب اللغوية)<sup>12</sup> ويقصد بالتدرج البدء في المستوى المبتدئ باختيار التراكيب سهلة الاستذكار شائعة الاستعمال، فالجمل المبنية للمعلوم أسهل من المبنية للمجهول، لذلك تناسب المستوى المبتدئ، و المثبتة أسهل من المنفية، والجمل التي تخلو من عبارات التوكيد أسهل من التي تمتلأ بها..

<sup>10</sup> - الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ص 168.

<sup>11</sup> - ACTFL, *Actfl Performance Descriptors for Language Learners Second printing* (American Council on The Teaching of Foreign Languages, 2015), 14-19.

<sup>12</sup> - رشدي طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 171.

Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

وهو معيار مهم جدا لاختيار الجمل والتراكيب، يستند بالدرجة الأولى إلى توزيع الموضوعات النحوية وفقا للمستوى اللغوي.

ذكر المبدأ نفسه عندما تحدث عن تدريس القراءة، وهو التدرج، إذ قال: يجب ( أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها...المهم ألا يحتوي النص على مفردات صعبة جدا وتستغرق جهد الدارس في معرفتها)<sup>13</sup> فهو يضيف هنا معيارا مهما أيضا لاختيار المفردات والتراكيب وهو السهولة، فضلا عن كمية هذه المفردات والتراكيب بحيث تكون مناسبة للمواقف الاستعمالية.

إلا أن طعيمة توسع في ذكر أسس اختيار المفردات، التي يمكن إيجازها بما يلي<sup>14</sup>:

- التواتر، ويقصد به شيوع المفردات وتداولها وتكرارها
- التوزع أو المدى: يقصد به شيوع استخدام المفردات على مستوى البلاد العربية
- المتاحية: يقصد به أن تكون الكلمات في متناول الفرد يجدها حين يطلبها وتؤدي له معنى معين
- الألفة: يقصد به الكلمات المألوفة عن المهجورة. فكلمة (شس) مألوفة أكثر من كلمة (ذكاء).
- الشمول: أي الكلمات التي تدل على عدة مجالات وتكون واسعة الدلالة.
- الأهمية: أي يفضل اختيار الكلمات التي يحتاجها المتعلم على تلك الكلمات العامة التي لا يحتاجها قليلا.
- العروبة: يفضل اختيار الكلمات العربية على غيرها، يفضل تعليم كلمة الهاتف بدلا من التليفون..

ومن الكتب التي تعرضت لوصف معايير الجمل بشكل موجز كتاب: أسس إعداد الكتب التعليمية، لعبد الله والغالي، إلا أن هذه المعايير كانت نحوية بالدرجة الأولى، مبنية على مبدأ التدرج في تقديم الجمل وفق ما يلي<sup>15</sup>: الجمل الاسمية، الجمل الفعلية، الجمل المثبتة، الجمل المنفية، الجمل الإنشائية.

وذكر أن الجمل يجب أن تكون من النوع القصير البسيط في المستويين المبتدئ والمتوسط، والانتقال يكون بالتدرج من السهل إلى الأصعب وفقا للمستويات، كما بين آلية عرض الجملة ضمن برامج وكتب تعليم العربية لغير الناطقين بها<sup>16</sup>.

إلا أنه توسع في وضع معايير وشروط اختيار المفردات في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، يمكن إيجازها بما يلي<sup>17</sup>:

(الشيوع، الشمول، الانتشار، القرب والملاصقة: أي الكلمات القريبة من حياة الطالب، الاشتراك: أي التي تشترك مع لغة الدارس، الحقيقة ثم المجاز، سهولة النطق، مراعاة مبدأ التدرج والتنوع والتكرار، دلالة الكلمة: أي ربط الصورة الذهنية للكلمة بالصورة الحسية لها)

ختاما نستطيع استنتاج أهم معايير توصيف الجمل في كتب وبرامج تعليم العربية لغير الناطقين بها استنادا إلى الأوصاف السابقة، ويمكن إيجازها بما يلي:

- 1- التداول: أي يجب أن تكون الجمل شائعة الاستعمال متداولة في الحياة اليومية
- 2- الانتشار: أي مجال التداول والشيوع، بمعنى أنه لا بد أن تكون الجمل منشرة وواسعة نطاق التداول
- 3- المتاحية: أي القريبة من مجال الدارس
- 4- الشمول: أي شمول المعنى واحتوائه معان فرعية
- 5- الألفة: أي تفضل الجمل المألوفة على الجمل الغريبة غير المألوفة
- 6- الأهمية، أي تقدم الكلمات التي تهتم مجال الدارس
- 7- الحقيقة ثم المجاز.

التدرج من الصعوبة إلى السهولة، ومن الحسية إلى المادية ومن القصر إلى الطول وهكذا

ولا بد أيضا من مراعاة الجوانب النحوية التي ذكرها المختصون كتقديم الجمل الاسمية على الفعلية والمثبتة على المنفية وهكذا .

#### منهجية الدراسة التطبيقية

13 - المصدر السابق، ص 182.

14 - المصدر السابق، ص 195-196

15 - ناصر عبد الله الغالي، عبد الحميد عبد الله: أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص 91

16 - المصدر السابق ص 90

17 - المصدر السابق ص 80-88

اعتمد الباحث على تقاليد البحث التطبيقي لمعرفة مدى تداولية الجمل في المستوى المبتدئ A1 من كتاب مفتاح العربية ومدى ملاءمتها لهذا المستوى. ولتحقيق هذا الغرض، فقد تم تصميم استبانة تتضمن عددا من الجمل والكلمات المختارة لقياس أكثرها تداولاً وشيوعاً من جهة، ومدى مطابقتها للمستوى اللغوي A1 من جهة أخرى.

وتم استهداف عينة من المختصين والمشتغلين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لقياس النقطتين المذكورتين آنفاً.

#### أداة الدراسة

لمعرفة مدى تداولية الجمل في المستوى المبتدئ من كتاب مفتاح العربية تم إعداد استبانة تضمنت 128 جملة وتركيباً (مع بعض الكلمات) أعطيت كل جملة رقم من 1 حتى 128 ليمثل كل رقم قيمة، وقد تم اختيار هذه الجمل بشكل عشوائي من كتاب مفتاح العربية المستوى المبتدئ الأدنى/ المحادثة والاستماع.

وقد اعتمدت الدراسة على متغيرين: الاستعمال اللغوي ومناسبة اللغة للمستوى. لذلك تضمنت الاستبانة سؤالين:

الأول: هل الجمل والعبارات التالية متداولة؟ ووضعنا ثلاثة خيارات هي: نعم متداولة، أحياناً متداولة، ليست متداولة. وهو السؤال المحوري للدراسة

الثاني: هل الجمل والعبارات التالية مناسبة للمستوى A1؟ ووضعنا خيارين للإجابة، نعم مناسبة، لا ليست مناسبة. وهو سؤال عام مهم لا بد منه أيضاً لمعرفة مدى مناسبة الجمل المختارة للمستوى A1، إذ لا فائدة من كون الجمل مستعملة ومتداولة إلا أنها غير مناسبة للمستوى.

#### عينة الدراسة:

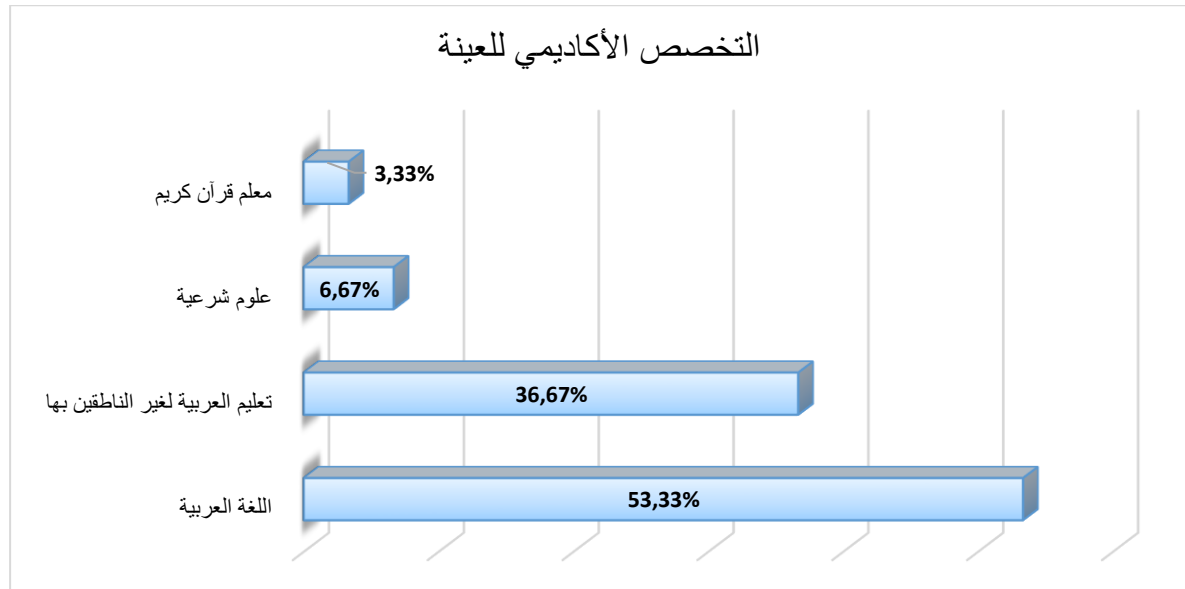
تم اختيار عينة الدراسة من خبراء ومدرسين للغة العربية لغير الناطقين بها ممن يحملون شهادات تعليماً تخولهم للتدريس في هذا المجال.

وراعينا في اختيار العينة سنوات الخبرة المختلفة في التدريس وتعدد التخصصات (لغة عربية – شريعة)

#### نتائج الدراسة التطبيقية

#### أولاً- الخصائص العامة لعينة الدراسة

#### 1- التخصص الأكاديمي

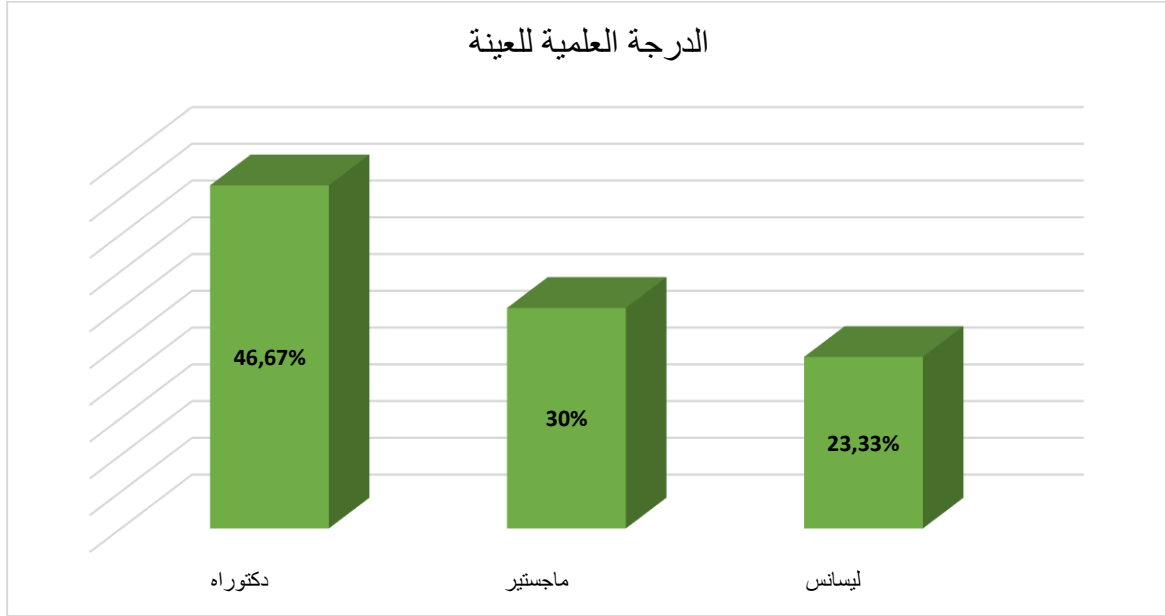


شكل رقم (1) يبين التخصص الأكاديمي للعينة

Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

كما هو ظاهر من الشكل رقم (1) فإن أكثر من نصف عينة البحث مختصون باللغة العربية، و36% مختصون بتعليم العربية لغير الناطقين بها، أما الباقي فهم مختصون بالعلوم الشرعية لكنهم يحملون خبرة تدريسية في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

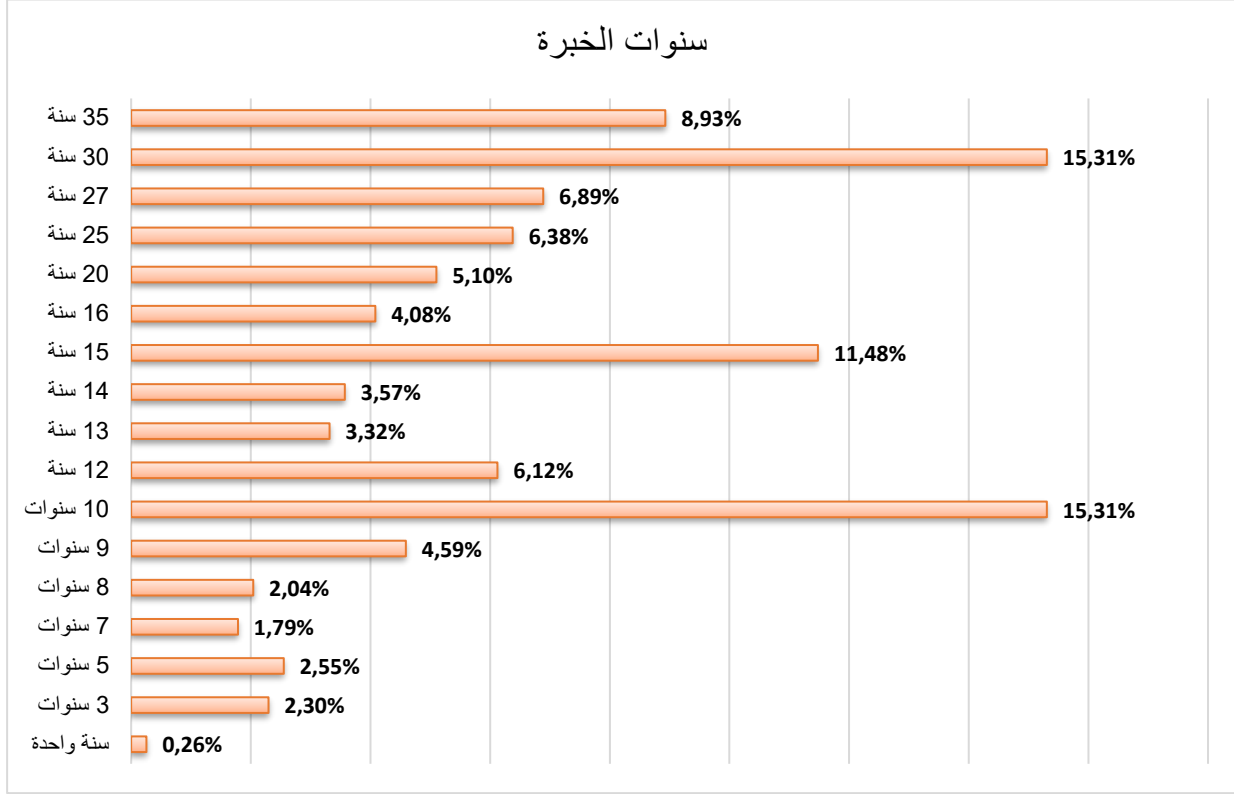
## 2- الدرجة العلمية للعينة



شكل رقم (2) يبين الدرجة العلمية للعينة

كما هو ملاحظ من الشكل رقم (2) فإن قرابة نصف المستجيبين يحملون شهادة دكتوراه، وثلاثون بالمئة يحملون شهادة ماجستير، وأكثر من 20% يحملون شهادة ليسانس

## 3- سنوات الخبرة



شكل رقم (3) يبين سنوات الخبرة للعينة

كما هو ملاحظ من الشكل رقم (3) فإن غالبية المستجيبين يملكون سنوات خبرة كافية في التدريس، مما يمكنهم من الإجابة عن أسئلة الاستبانة بشكل موضوعي.

## ثانياً: تداولية الجمل

جدول رقم (1) يبين رأي العينة في تداول الجمل المتعلقة بالمستوى المبتدئ في سلسلة مفتاح العربية

مج	لا، ليست متداولة	أحياناً، متداولة في بعض المواقع	نعم، متداولة	العبارة/ الكلمة	
100	3.3	16.7	80	صباح الخير	1
	3	20	77	مساء الخير	2
	20	20	60	إلى اللقاء	3
	-	13.33	86.67	مع السلامة	4
	10	53.33	36.67	انظر جيداً	5
	10	30	60	عفواً، لا أعرف	6
	3.33	16.67	80	لا، لا أعرف	7
	3.33	26.67	70	أدرس العربية لأفهم القرآن	8
	16.67	26.67	56.66	صديقي عُدي يدرس في كلية الطب	9
	3.33	13.33	83.34	ما فهمت يا أستاذ	10
	3.33	33.34	63.33	لا أعرف بالضبط	11
	3.33	16.67	80	عندي سؤال لو سمحت- تفضل	12



Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

	3.33	20	76.67	هل يمكن أن أخرج/ أدخل	13
	10	30	60	هل هناك غياب؟	14
	3.33	16.67	80	انتبه لو سمحت	15
	3.33	6.67	90	أهلاً إيمان	16
	3.33	23.33	73.34	كم شخصاً في أسرتك؟	17
	3.33	16.67	80	ما شاء الله	18
	3.33	6.67	90	حفظهم الله	19
	3.33	6.67	90	تشرفت بمعرفتك	20
	3.33	16.67	80	سيدة نور- أنسة	21
	6.67	10	83.33	حماء الله	22
	3.33	23.33	73.34	معك حق	23
	3.33	23.33	73.34	عنده أعمام لكن ما عنده أخوال	24
	6.67	10	83.33	خير إن شاء الله	25
	3.33	23.33	73.34	مبارك إن شاء الله- بارك الله فيك	26
	10	43.33	46.67	يا الله!	27
	6.67	41.63	51.67	لا حول ولا قوة إلا بالله	28
	3.33	16.67	80	الله أعلم	29
	13.33	43.67	43	أين عقلك؟	30
	6.67	37	56.33	على عيني ورأسي	31
	6.67	6.67	86.66	سلمت يداك	32
	3.33	16.67	80	سلمك الله	33
	10	46	44	ادعُ/ أدعي لي	34
	13.33	13.34	73.33	بالتوفيق يا رب	35
	3.33	16.67	80	دائماً- عادة- أحياناً- نادراً	36
	10	43.33	46.67	رمضان كريم- الله أكرم	37
	10	40	50	صياما مقبولاً	38
	3.33	16.67	80	تقبل الله صيامكم - منا ومنكم	39
	3.33	16.67	80	اللهم إني صائم	40
	13.33	43.67	43	أصبحنا وأصبح الملك لله	41
	3.33	6.67	90	بسم الله الرحمن الرحيم (قبل الطعام)	42
	3.33	6.67	90	الحمد لله (بعد الطعام)	43
	3.33	16.67	80	تصبح على خير- وأنت من أهله	44
	3.33	16.67	80	عصير طبيعى	45
	13.33	43.67	43	مشروبات غازية	46
	3.33	6.67	90	فكرة جيدة	47
	3.33	16.67	80	ما رأيك في كذا... ما رأيك أن...	48

	3.33	16.67	80	لا بأس	49
	3.33	6.67	90	كلامك صحيح	50
	3.33	16.67	80	فكرة رائعة	51
	10	43.33	46.67	بطاطا مقلية	52
	3.33	6.67	90	لحم مشوي- لحم مقلي	53
	13.33	43.67	43	لحم مسلوقة	54
	44	42.67	13.33	عصافير بطني ترقزق	55
	3.33	6.67	90	أنا جائع جدا	56
	10	43.33	46.67	الطعام الدسم	57
	3.33	16.67	80	أشعر بالتعب	58
	16.67	37.33	46	بنطال جنز	59
	3.33	16.67	80	كنزة- تنورة	60
	44	42.67	13.33	ربطة عنق	61
	3.33	6.67	90	محجبة	62
	10	43.33	46.67	سافرة	63
	3.33	16.67	80	أليس كذلك؟؟ بلى	64
	3.33	11.67	85	أعمل مع صديقي في نفس الشركة	65
	74	12.67	13.33	الشبكة العنكبوتية	66
	10	43.33	46.67	ملابس شعبية	67
	3.33	16.67	80	أريد أن أجرب هذا القميص	68
	3.33	16.67	80	القميص مناسب لك	69
	74	12.67	13.33	الوسادة على الأريكة	70
	74	12.67	13.33	دجاج الكاري والبرياني	71
	3.33	6.67	90	المعكرونة مع الجبن	72
	3.33	16.67	80	صحة وعافية- على قلبك	73
	80	16.67	3.33	سفرة دائمة	74
	3.33	16.67	80	بالصحة والهناء	75
	80	16.67	3.33	تناول فطور الأمير وغداء الوزير وعشاء الوزير	76
	3.33	6.67	90	فرصة سعيدة/ وأنا أيضا	77
	3.33	6.67	90	أين تسكن؟	78
	3.33	6.67	90	ما جنسيتك؟	79
	3.33	6.67	90	ما لغتك؟	80
	3.33	16.67	80	هل تتكلم الفرنسية؟	81
	3.33	6.67	90	هذا صديقي	82
	13.33	13.34	73.33	هو مدير شركة	83

Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

	3.33	6.67	90	ما عاصمة بلدك	84
	74	12.67	13.33	میراة	85
	3.33	16.67	80	قلم رصاص	86
	74	12.67	13.33	سبورة	87
	3.33	6.67	90	معهد اللغات	88
	3.33	6.67	90	أدرس العربية	89
	3.33	6.67	90	لأفهم القرآن	90
	3.33	6.67	90	متقاعد/ متقاعدة	91
	13.33	13.34	73.33	عندي أربعة إخوة	92
	13.33	13.34	73.33	عندي ثلاث أخوات	93
	3.33	16.67	80	عمري ست وعشرون سنة	94
	3.33	16.67	80	عمره ثلاثون	95
	3.33	16.67	80	تبلغ من العمر تسع عشرة سنة	96
	3.33	16.67	80	تتكون أسرتها من خمسة أشخاص(عدد)	97
	3.33	6.67	90	أرملة/أرمل	98
	13.33	13.34	73.33	عمره أربع وثلاثون سنة	99
	63.33	13.34	23.33	أريكة	100
	3.33	16.67	80	موقف	101
	16.66	13.34	73	هل البيت فارغ أو مفروش؟	102
	26.66	33.34	43	لكن الحمّام ضيق	103
	3.33	16.67	80	المزهرية	104
	3.33	16.67	80	الوسادة	105
	46.66	33.34	23	مبعر	106
	13.33	13.34	73.33	البناء ليس فيه مصعد	107
	13.33	13.34	73.33	أمل أن تفهم الرسالة	108
	3.33	16.67	80	الساعة الحادية عشرة	109
	3.33	16.67	80	الساعة الثانية عشرة	110
	3.33	16.67	80	الساعة الواحدة والرّبع/ والثّلاث/ والنصف	111
	3.33	16.67	80	الساعة الرابعة إلا خمس دقائق/ عشر دقائق/	112
	3.33	16.67	80	يجب ان أدرس/ أنام	113
	36.66	33.34	33	عَوامة (حلويات)	114
	3.33	16.67	80	بالنسبة لي أنا كذا...	115
	3.33	16.67	80	ما رأيك في كذا.. ما رأيك أن..	116
	3.33	16.67	80	أستيقظ مبكرا لأذهب لعملي	117
	36.66	33.34	33	سلطة بقونوس	118

119	لا تأكل الطعام	33	33.34	36.66
120	أعتقد أن الطعام الهندي لذيذ	80	16.67	3.33
121	شعر أملس	80	16.67	3.33
122	شعر مجعد			
123	ستشعر بالتعب يا عزيزي	50	16.67	33.33
124	سيمارس سميح الرياضة ليخفف وزنه	73.33	13.34	13.33
125	سُترة (ألبة)	80	16.67	3.33
126	ملابس عملية			
127	أليس كذلك، بلي	80	16.67	3.33
128	الكنزة كبيرة لكنها واسعة	23	33.34	46.66

من خلال هذا الجدول نلاحظ ما يلي:

- عددا كبيرا من الجمل حصل على نسبة مئوية تزيد على 70% من الاستجابات التي ترى أنها متداولة.
  - غالبية الجمل حصلت على نسبة مئوية تزيد على 50% من الاستجابات التي ترى أنها متداولة.
  - 28 جملة فقط من 128 جملة حصلت على نسبة أقل من 50 من الاستجابات التي ترى أنها غير متداولة، وهذه الجملة هي: رقم (5- 27-30-34-37-47-52-54-55-57-59-61-63-66-67-70-71-74-76-85-87-100-103-106-114-118-119-128)
  - يمكن تفسير الأمر بتداول بعض العبارات أو عدم تداولها في تجربة الخبير من عينة الدراسة، أو ارتباط وشيوع بعض الجمل في بيئته المحلية وعدم شيوع جملا أخرى. هذا إضافة إلى تباين خبرات المختصين من عينة الدراسة، وهو ما يؤثر بالضرورة على التجربة التعليمية المتعلقة بكل مختص أو خبير.
  - ويمكن تفسير ذلك أيضا باختلاف الاستعمال اللغوي وفقا للعرف الثقافي أو الديني أو الاجتماعي، فما يستعمل في هذا المجتمع قد لا يستعمل في مجتمع آخر، كما في عبارات الأعياد والتبريكات والزواج وهكذا، مثلا:
  - الجملة رقم(45) يرى ما نسبته من المستجيبين 43% أنها غير متداولة، ويرى 43% أنها نادرة الاستعمال، وهو أمر يمكن أن يعزى إلى اختلاف الثقافة فيما يستعمل من الكلمات في بعض المواقف أو بعض المسميات. وما هو ينطبق على الجمل رقم (71) 74 و76 و85 و87 و114 و) إذ إن العرف الاستعمالي لبعض الجمل والكلمات هو السائد وليس الشيع أو التداول
  - كذلك الجملة رقم(66) إذ يرى ما نسبته 13% فقط أنها غير متداولة وهو ما يمكن تفسيره باستعمال الكلمة البديلة شائعة الاستعمال وهي الانترنت علما أنها ليست عربية
  - مع ذلك يرى الباحث أن عددا من الجمل( 28) السابقة متداولة وشائعة الاستعمال على الرغم من آراء المستجيبين السابقة:
- مثلا الجملة رقم (5) : "انظر جيدا" التي يرى 36:67% من المستجيبين أنها غير متداولة، نرى أن كلماتها سهلة ومفهومة ومستعملة ولا تختص بثقافة دون أخرى، لذلك من المستغرب ألا تصل نسبة القبول إلى 50%.
- كذلك العبارة رقم(27) "يا الله" التي يرى 46:67% من المستجيبين أنها غير متداولة، ولا أظن أن أحدا لا يستعملها عند التعجب أو التضجر. لذلك المفترض أنها متداولة وشائعة الاستعمال.
- كذلك الجملة رقم (44) "ادع لي أو ادعي لي" التي يرى 46% أنها غير متداولة، فهي جملة طلب الدعاء التي تقوم على فعل الأمر للمذكر أو المؤنث، وهو أمر ثقافي ديني معروف ومتداول لدى المسلمين والناطقين بالعربية.

Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

-تنوعت مظاهر تداولية اللغة التي ظهرت فيها الجمل، من هذه المظاهر:

التعبيرات اليومية المتداولة كالتحيات والسلام والسؤال عن الحال

التعبيرات الثقافية التي تقال في بعض المواقف أو المناسبات مثل رمضان أو العيد أو العرس أو دعوة الطعام مثل: رمضان كريم- الله أكرم، صياما مقبولاً- مبارك... حماه الله، على عيني ورأسي

التعبير الاصطلاحي التي تقال في بعض المواقف مثل: عصافير بطني تترقزق

### ثالثاً -مناسبة الجمل للمستوى A1

جدول رقم (2) يبين مناسبة الجمل للمستوى A1

مج	غير مناسبة للمستوى A1	مناسبة للمستوى A1	الكلمة/ العبارة	
100	3.33	96.67	صباح الخير	1
	3.33	96.67	مساء الخير	2
	16.67	83.33	إلى اللقاء	3
	-	100	مع السلامة	4
	13.33	86.67	انظر جيداً	5
	7	93	عفواً، لا أعرف	6
	3.33	96.67	لا، لا أعرف	7
	3.33	96.67	أدرس العربية لأفهم القرآن	8
	13.4	86.6	صديقي عُدي يدرس في كلية الطب	9
	-	100	ما فهمت يا أستاذ	10
	16.67	83.33	لا أعرف بالضبط	11
	3.33	96.67	عندي سؤال لو سمحت- تفضل	12
	6.67	93.33	هل يمكن أن أخرج/ أدخل	13
	3.33	96.67	هل هناك غياب؟	14
	6.67	93.33	انتبه لو سمحت	15
	-	100	أهلاً إيمان	16
	6.67	93.33	كم شخصاً في أسرتك؟	17
	-	100	ما شاء الله	18
	3.33	96.67	حفظهم الله	19
	-	100	تشرفت بمعرفتك	20
	-	100	سيدة نور- أنسة	21
	13.33	86.67	حماة الله	22
	10	90	معك حق	23
	26.66	73.34	عنده أعمام لكن ما عنده أخوال	24

	-	100	خير إن شاء الله	25
	3.33	96.67	مبارك إن شاء الله- بارك الله فيك	26
	3.33	96.67	يا الله! (للتعجب)	27
	16.67	83.33	لا حول ولا قوة إلا بالله	28
	10	90	الله أعلم	29
	6.67	93.33	أين عقلك؟	30
	6.67	93.33	على عيني ورأسي	31
	6.67	93.33	سلمت يداك	32
	6.67	93.33	سلمك الله	33
	16.65	83.35	ادع/ أدعي لي	34
	6.67	93.33	بالتوفيق يا رب	35
	3.33	96.67	دائما- عادة- أحيانا- نادرا	36
	20	80	رمضان كريم- الله أكرم	37
	16.65	83.35	صياما مقبولاً	38
	3.33	96.67	تقبل الله صيامكم - منا ومنكم	39
	3.33	96.67	اللهم إني صائم	40
	26.66	73.34	أصبحنا وأصبح الملك لله (عندما نستيقظ)	41
	3.33	96.67	بسم الله الرحمن الرحيم (قبل الطعام)	42
	-	100	الحمد لله (بعد الطعام)	43
	-	100	تصبح على خير- وأنت من أهله	44
	3.33	96.67	عصير طبيعي	45
	3.33	96.67	مشروبات غازية	46
	-	100	فكرة جيدة	47
	16.65	83.35	ما رأيك في كذا... ما رأيك أن...	48
	3.33	96.67	لا بأس	49
	3.33	96.67	كلامك صحيح	50
	3.33	96.67	فكرة رائعة	51
	26.66	73.34	بطاطا مقليّة	52
	3.33	96.67	لحم مشوي- لحم مقلي	53
	26.66	73.34	لحم مسلوق	54
	47.33	52.67	عصافير بطني ترفزق	55
	3.33	96.67	أنا جائع جدا	56
	3.33	96.67	الطعام الدسم	57
	3.33	96.67	أشعر بالتعب	58
	26.66	73.34	بنطال جنز	59
	3.33	96.67	كنزة- تنورة	60

Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

	3.33	96.67	ربطة عنق	61
	-	100	محجبة	62
	26.66	73.34	سافرة	63
	3.33	96.67	أليس كذلك؟؟ بلى	64
	3.33	96.67	أعمل مع صديقي في نفس الشركة	65
	46.66	53.34	الشبكة العنكبوتية	66
	16.65	83.35	ملابس شعبية	67
	3.33	96.67	أريد أن أجرب هذا القميص	68
	3.33	96.67	القميص مناسب لك	69
	16.65	83.35	الوسادة على الأريكة	70
	16.65	83.35	دجاج الكاري والبرياني	71
	-	100	المعكرونة مع الجبن	72
	-	100	صحة وعافية- على قلبك	73
	16.65	83.35	سفرة دائمة	74
	3.33	96.67	بالصحة والهناء	75
	56.66	43.34	تناول فطور الأمير وغداء الوزير وعشاء الوزير	76
	-	100	فرصة سعيدة/ وأنا ايضا	77
	-	100	أين تسكن؟	78
	-	100	ما جنسيتك؟	79
	-	100	ما لغتك؟	80
	-	100	هل تتكلم الفرنسية؟	81
	-	100	هذا صديقي	82
	3.33	96.67	هو مدير شركة	83
	3.33	96.67	ما عاصمة بلدك	84
	3.33	96.67	مبرة	85
	-	100	قلم رصاص	86
	3.33	96.67	سبورة	87
	3.33	96.67	معهد اللغات	88
	-	100	أدرس العربية	89
	-	100	لأفهم القرآن	90
	-	100	متقاعد/ متقاعدة	91
	3.33	96.67	عندي أربعة إخوة	92
	3.33	96.67	عندي ثلاث أخوات	93
	-	100	عمري ست وعشرون سنة	94
	-	100	عمره ثلاثون	95
	16.65	83.35	تبلغ من العمر تسع عشرة سنة	96

	3.33	96.67	تتكون أسرتها من خمسة أشخاص	97
	3.33	96.67	أرملة/أرمل	98
	3.33	96.67	عمره أربع وثلاثون سنة	99
	3.33	96.67	أريكة	100
	3.33	96.67	موقد	101
	3.33	96.67	هل البيت فارغ أو مفروش؟	102
	16.65	83.35	لكن الحمام ضيق	103
	3.33	96.67	المزهرية	104
	3.33	96.67	الوسادة	105
	16.65	83.35	مبعثر	106
	16.65	83.35	البناء ليس فيه مصعد	107
	3.33	96.67	أمل أن تفهم الرسالة (المد)	108
	3.33	96.67	الساعة الحادية عشرة (الأعداد)	109
	3.33	96.67	الساعة الثانية عشرة	110
	3.33	96.67	الساعة الواحدة والربع/ والثلاث/ والنصف	111
	3.33	96.67	الساعة الرابعة إلا خمس دقائق/ عشر دقائق/ ربعا	112
	3.33	96.67	يجب ان أدرس/ أنام	113
	16.65	83.35	عَوامة (حلويات)	114
	3.33	96.67	بالنسبة لي أنا كذا...	115
	3.33	96.67	ما رأيك في كذا.. ما رأيك أن..	116
	3.33	96.67	أستيقظ مبكرا لأذهب لعملي	117
	16.65	83.35	سلطة بقونوس	118
	3.33	96.67	لا تأكل الطعام	119
	3.33	96.67	أعتقد أن الطعام الهندي لذيذ	120
	3.33	96.67	شعر أملس	121
	3.33	96.67	شعر مجعد	122
	3.33	96.67	ستشعر بالتعب يا عزيزي	123
	3.33	96.67	سيمارس سميح الرياضة ليخفف وزنه	124
	3.33	96.67	سترة (البسة)	125
	3.33	96.67	ملابس عملية	126
	3.33	96.67	أليس كذلك، بلى	127
	16.65	83.35	الكنزة كبيرة لكنها واسعة	128

كما هو ملاحظ من الجدول فإن:

- جميع الجمل حصلت على نسبة مئوية عالية من الاستجابات التي ترى تلك أن الجمل مناسبة للمستوى A1



Ana dili Arapça olmayanlar için hazırlanmış Arapça öğretim kitaplarında yaygın kullanımlar A1 seviyesi için hazırlanmış olan "Miftahü'l-Arabiyye"nın (Konuşma ve Dinleme) serisindeki cümleler üzerine bir analitik çalışma / Esved, H.

- جملة واحدة فقط حصلت على نسبة أقل من 50% وهي الجملة رقم(76- تناول فطور الأمير وغداء الوزير وعشاء الوزير) التي حصلت على نسبة: 43:43 فقط. يمكن تفسير ذلك بأنها تناسب المستوى لأنها صعبة قليلاً فضلاً عن طولها، دون أن ننسى أنها غير متداولة أيضاً.
- لا يتفق الباحث مع بعض الإجابات ويرى أن عدداً من الجمل السابقة لا يناسب المستوى A1، خصوصاً تلك التي تحتوي على أرقام مركبة منها الجملة رقم (112) الساعة الرابعة إلا خمس دقائق/ عشر دقائق/ ربعاً) ورقم (111) الساعة الواحدة والربع/ والثلاث/ والنصف) و(رقم (110) الساعة الثانية عشرة) و(رقم (109) الساعة الحادية عشرة) وذلك لاستعمال الأرقام المركبة وأجزاء الساعة، وهو موضوع صعب جداً على العرب فكيف الأجانب في المستوى المبتدئ.

### النتائج

بعد هذه الدراسة المطولة التي تقوم على تحليل الجمل والتراكيب المستعملة في سلسلة مفتاح العربية المستوى المبتدئ A1 (المحادثة والاستماع) نستطيع أن نقول:

- إن اللغة التي كتب بها المستوى المبتدئ A1 في كتاب مفتاح العربية متداولة وشائعة الاستعمال بين الناس. وهو جواب السؤال الأول من الدراسة.
- إن الجمل والتراكيب التي كتب بها المستوى المبتدئ A1 في كتاب مفتاح العربية مناسبة للمستوى المبتدئ A1، وهو جواب السؤال الثاني. ويمكن استخدام النتائج المستخلصة من هذه الدراسة في تحسين وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا والعالم العربي، من خلال تقديم معلومات شاملة حول شيوع التراكيب والجمل في اللغة العربية ومدى تأثيرها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويمكن أن تكون هذه الدراسة مرجعاً إضافياً في هذا المجال لجمع التراكيب والجمل الشائعة في اللغة العربية المعاصرة.

### التوصيات

- توصي هذه الدراسة بإجراء تقييم لجمل وتراكيب كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها للتأكد من مراعاتها لمعايير اختيار الجمل
- توصي هذه الدراسة بإجراء تقييم لجمل وتراكيب كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها للتأكد من مناسبتها للمستوى اللغوي
- توصي هذه الدراسة بالاهتمام بمعايير اختيار الجمل والتراكيب لتعليم العربية لغير الناطقين بها
- متابعة تحليل بقية أجزاء السلسلة للتأكد من المعيارين السابقين
- جمع الجمل والتراكيب الشائعة في اللغة العربية على غرار الكلمات الشائعة

### المصادر والمراجع

- أبو عمشة، خالد وآخرون: الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 2017م.
- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، تأليف مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي، ترجمة د. عبد الناصر عثمان صبير، معتصم يوسف مصطفى، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى 2016.
- أنيس، إبراهيم: من أسرار العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة 1966م.
- الرهبان، أحمد وآخرون: مفتاح العربية، سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، أكرم للنشر، إسطنبول، الطبعة الثانية، 2018.
- الزمخشري، جار الله: المفصل في صنعة الإعراب؛ تحقيق: علي بو ملح، مكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الأولى 1993.
- شحادة، حسن، النجاز، زينب: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى 2003م.

- طعيمة، رشدي : تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، 1410هـ-1989م.
- طعيمة، رشدي: المهارات اللغوية مستويات تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثانية، 2004م.
- عبد الحميد السيد، مصطفى: دراسات في اللسانيات العربية بنية الجملة العربية التراكيب النحوية والتداولية، دار الحامد عمان، ط1، 2002م.
- الغالي، ناصر عبد الله، عبد الله، عبد الحميد: أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام.
- محمد حسين، مجدي: الجملة الاسمية، دار ابن خلدون للنشر، 2004م.
- محمد علي، أحمد حسن وآخرون: تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في ثانويات الأئمة والخطباء في ضوء المهارات اللغوية، مطبوعات صونجاغ، أنقرة، الطبعة الأولى 2022.

-ACTFL, *Actfl Performance Descriptors for Language Learners Second printing* (American Council on The Teaching of Foreign Languages, 2015)

### Kaynakça

- Ebû 'Amşe Hâlid vd., *ed-Delîlu't-tedribî fi tedrisi mehârâtî'l-lugati'l-'Arabiyye ve 'Anâsiri'hâ li'n-nâtikîne bigayri'hâ en-nezariyye ve't-tatbîkiyye*, Merkezu'l-Melik Abdillâh lihidmeti'l-lugati'l-'Arabiyye, el-Memleketu'l-'Arabiyye es-Su'ûdiyye, 1. Baskı, 2017.
- el-Îtâru'l-merci'î el-urûbî el-muştereku lite'allumi'l-lugâti ve ta'lîmihâ ve tekyîmihâ*, Avrupa Meclisindeki Uzmanlar, trc., Abdunnâsir Osman Sabîr, Mu'tasım Yusuf Mustafa, Câmi'atu Ummi'l-Kurâ, el-Memleketu'l-'Arabiyye es-Su'ûdiyye, 1. Baskı, 2016.
- İbrahim Enîs, *Min esrârî'l-'Arabiyye*, Mektebetu'l-anglo el-Mısriyye, 3. Baskı, 1966.
- Ahmet er-Ruhbân vd., *Miftâhu'l-'Arabiyye; Silsiletun fi ta'lîmî'l-'Arabiyye li'n-nâtikîne bigayri'hâ*, Akdem li'n-neşr., İstanbul, 2. Baskı, 2018.
- Zemahşerî Cârullâh, *el-Mufasssal fi san'at'i'l-irâb*, thk., Ali Ebû Melhem, Mektebetu'l-hilâl, Beyrut, 1. Baskı, 1993.
- Hasan Şehâde Zeynep en-Neccâr, *Mucemu'l-mustelehâtî't-terbeviyye ve'n-nefsiyye*, ed-Dâru'l-Mısriyye el-Lubnaniyye, 1. Baskı, 2003.
- Tuayme Ruşdî, *Talîmu'l-'Arabiyye li-gayri'n-nâtikîne bihâ; Menâhicuhu ve esâlîbuhu*, menşûrât'l-munezzemeti'l-İslâmiyye li't-terbiyye ve'l-'ulûmi ve's-seğâfe, Icesco er-Ribât, 1989/1410.
- Tuayme Ruşdî, el-Mehârâtu'l-lugaviyye; *Musteveyâtu tedrisihâ su'ûbâtuhâ*, Dâru'l-fikri'l-'Arabî, Kahire, 2. Baskı, 2004.
- Abdulhamid es-Seyyid Mustafa, *Dirâsâtun fi'l-lisâniyyâtî'l-'Arabiyye; Binyetu'l-cumleti'l-'Arabiyye et-terâkibu'n-nahviyye ve't-tedâvuliyye*, Dâru'l-hâmid, Amman 1. Baskı, 2002.
- el-Gâlî Nâsiru Abdullah, Abdulhamid, *Ususu idâdi'l-kutubi't-te'lîmiyye ligayri'n-nâtikîne bi'l-'Arabiyye*, Dâru'l-İtisâm
- Muhammed Huseyin Maecdî, *el-Cumletu'l-ismiyye*, Dâru İbni Haldun li'n-naşr, 2004.
- Muhammed Ali Ahmed hasan vd., *Tehlîlu kutubi'l-lugati'l-'Arabiyye ve tekvîmuhâ fi sâneviyyâtî'l-eimmeti ve'l-hutebâ fi zavi'l-mehârâtî'l-lugaviyye*, Metbû'âtu sonçağ Ankara, 1.Baskı 2022.

## 从汉学到中国学：土耳其中国研究的发展历程及其特征

Tianju LI<sup>1</sup>

Sema GÖKENÇ GÜLEZ<sup>2</sup>

**APA:** Li, T. & Gökenç Gülez, S. (2023). 从汉学到中国学：土耳其中国研究的发展历程及其特征. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1209-1221. DOI: 10.29000/rumelide.1346625.

### 摘要

土耳其地处欧亚非交汇地带，对于东方和西方而言，它在政治、宗教、历史和经济等维度，都具有多重身份和特殊意义。20世纪30年代，土耳其汉学正式创立，其初始目的是通过中国古代典籍研究突破历史，而非中国本身，这明显有别于欧美汉学。安卡拉大学汉学系的发展史是20世纪土耳其汉学的缩影，历任汉学系主任为汉学发展做出了重要贡献。土耳其的中国学在冷战时期开始萌芽，但直到21世纪才获得快速、全面的发展，且在近年来更加突显本国立场，有意识摆脱西方中心主义。当前，土耳其的汉学和中国学处于并重发展、相互促进的状态：传统汉学具有持久的吸引力，在多所高校迭代发展，但尚未出现较有影响力的学派或流派；中国学获得蓬勃发展，各类平台和成果不断增多，研究领域有望得到拓展，但在全面、客观认知中国的方面还有待进一步改善。本文首先将考察土耳其汉学从创立到现在的发展历程，同时分析与评估土耳其的中国研究发展成果，以及土耳其汉学与中国学研究的特征。

**关键词:** 汉学；土耳其汉学；中国研究；土耳其中国研究

## 70. Geleneksel Sinoloji'den Çağdaş Çin Araştırmalarına: Türkiye'deki Çin Araştırmalarının Gelişimi ve Özellikleri

### Öz

Avrupa, Asya ve Afrika kıtalarının kesişim noktasında yer alan Türkiye, hem Doğu hem de Batı için siyasi, dini, tarihi gibi birçok açıdan çoklu kimliğe sahiptir. 1930'lı yıllarda Türkiye'de kurulan Sinoloji kürsüsünün başlangıçtaki amacı, Çin'i araştırmaktan ziyade Çin kaynakları üzerinden Türk tarihini araştırmaktır. Bu durum, amacı sadece Çin'i araştırmak olan Avrupa ve Amerikan Sinolojisinden farklılık göstermektedir. Ankara Üniversitesi'ndeki Sinoloji kürsüsü, Sinoloji'nin Türkiye'deki gelişme sürecinin somut bir örneğidir. Sinoloji kürsüsünün kurulmasından itibaren görev yapan tüm araştırmacılar Türkiye'deki Sinolojinin gelişmesine önemli katkılar sunmuşlardır. Öte yandan, Türkiye'deki Çağdaş Çin Çalışmaları ise Soğuk Savaş döneminde filizlenmeye başlamış, ancak 21. yüzyıla kadar hızlı ve kapsamlı bir gelişme sağlayamamıştır. Son yıllarda, Türkiye'deki Çin Çalışmaları Batı-merkezcilik yerine kendi konumunda ön plana çıkmıştır. Günümüzde ise Türkiye'deki Sinoloji ve Çağdaş Çin Çalışmaları karşılıklı gelişme üzerine vurgu yapmaktadır. Geleneksel Sinoloji Türkiye'de üniversitelerde geliştirilmeye devam etmektedir. Çağdaş Çin Çalışmaları ise Sinoloji'ye göre daha fazla platformda yer bularak hızla gelişmeye devam etmektedir.

<sup>1</sup> Executive Editor of International Social Sciences Journal, Shanghai Academy of Social Sciences; Ph.D. Student of Institute of China Studies, Shanghai Academy of Social Sciences (Shanghai, China), tjlee@sass.org.cn, ORCID ID: 0009-0006-3907-6629 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346625]

<sup>2</sup> Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Science and Literature, Department of Eastern Languages and Literatures, Department of Chinese Language and Literature (Nevşehir, Türkiye), gokencsema@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1787-9328.

Bununla birlikte, Çin'i daha kapsamlı ve tarafsız anlamak amacıyla geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, öncelikle Türkiye'de Sinoloji'nin kuruluşundan günümüze kadar gelişim süreci ele alınarak, Türkiye'deki Çağdaş Çin Araştırmalarının gelişimi ve bu alandaki çalışmalar analiz edilecek ve Türk Sinolojisi ve Çin araştırmalarının özellikleri kapsamlı bir şekilde incelenecektir.

**Anahtar kelimeler:** Sinoloji, Türk Sinolojisi, Çin Araştırmaları, Türkiye'deki Çin Araştırmaları

## From traditional Sinology to Contemporary China Studies: The development of Chinese Studies in Türkiye and its characteristics

### Abstract

Türkiye is located at the intersection of Europe, Asia and Africa. For both the East and the West, it has multiple identities and special meanings in terms of political, religious, historical and economic dimensions. In the 1930s, Turkish Sinology was officially established and its initial purpose was to study Turkic history through ancient Chinese classics, rather than China itself. This is obviously different from European and American Sinology. The development history of the Sinology Department of Ankara University is the epitome of Turkish Sinology in the 20th century. The previous directors of the department of Sinology have made important contributions to the development of Sinology. Türkiye's Contemporary China Studies began to sprout during the Cold War, but it did not achieve rapid and comprehensive development until the 21st century. In recent years, Türkiye's China Studies has been more prominent in its own position instead of Western-centrism. At present, traditional Sinology and Contemporary China studies in Türkiye are in a state of equal emphasis on development and mutual promotion: traditional Sinology has a lasting attraction and has been developed iteratively in many universities, but we still cannot find an academic school in this area; Contemporary China Studies in Türkiye is booming with more platforms and achievements, and the research field is expected to expand. However, the comprehensive and objective understanding of China needs to be further improved. This paper will firstly investigate the development process of Turkish Sinology from its foundation to the present, and at the same time analyze and evaluate the development achievements of Contemporary China studies in Türkiye, as well as the characteristics of Turkish Sinology and Chinese studies.

**Keywords:** Sinology, Sinology in Türkiye, Modern China Studies, Development of China Studies in Türkiye

### 一、土耳其汉学的创立和发展

相对于欧洲汉学或美国汉学，土耳其汉学<sup>3</sup>形成和创立的时间较晚，也独具自己的特色。1923年，土耳其共和国在奥斯曼帝国的废墟上成立，随后进入世俗化、现代化和西方化的改革进程。如何重塑国民的民族自信心、构建现代国家的民族史观，逐渐成为土耳其共和国缔造者思考的重点。正是在这一时期，土耳其学者兼作家侯赛因·加希特·亚尔钦（Hüseyin Cahit Yalçın）将法国18世纪历史学家德金（Joseph de Guignes）的作品《匈奴、突厥、蒙古及其他西方鞑靼人通史》翻译为当时的奥斯曼土耳其语。<sup>4</sup> 由

<sup>3</sup> 本文所称“汉学 (Sinology)”，指传统中国文化研究，包括语言、哲学、历史等领域；“中国学 (China Studies)”指当代中国研究，包括政治、经济、社会等领域。同时，两者也并不是界限分明的，这一点在正文中也有提及。

<sup>4</sup> 当时土耳其的语言改革刚刚起步，远未完成，故该著作仍被译为改革前的奥斯曼土耳其语，于1923—1925年先后出版卷。后来该译著又以改革后的土耳其语多次出版。最新版见：Joseph, D.G. (2018). *Hunların, Türklerin, Moğolların ve Daha Sair Batı Tatarlarının Tarih-i Umumisi*. (Hüseyin Cahit Yalçın Çev.). İstanbul: Ötügen Neşriyat.

于德金的著作主要参考了中国南宋时期著名学者朱熹所编纂的《资治通鉴纲目》，<sup>5</sup> 这使得土耳其史学界认识到中国古代典籍对研究突厥历史的重要性，从侧面印证了在中东地区流传的一句古谚——“学问虽远在中国，亦当求之”。

1935年，“国父”穆斯塔法·凯末尔·阿塔图尔克 (Mustafa Kemal Atatürk) 亲自协助筹建了土耳其安卡拉大学汉学系。这是当时整个中东地区成立最早的汉学系，由是土耳其汉学在建制上得以正式创立。自此之后，一直到20世纪末，安卡拉大学汉学系始终是土耳其全国绝无仅有的汉学研究机构。<sup>6</sup> 因此，从某种程度上说，安卡拉大学汉学系的发展史就是土耳其20世纪汉学史的一个缩影，而系主任的研究专长和工作重心又对该学科的发展起到重要的作用。

安卡拉大学汉学系设立的目的是研究中亚突厥历史，用中文作为源语言。在那个阶段，土耳其培养的人才不足以满足语言、历史和地理学院尤其是汉学系的需要。因此，在刚设立这些系的时候，广泛采用外国学者。在此期间，土耳其主要是受益于德国的学者 (Sezen, 2011, 156页)。

汉学系的首位负责人是德国著名的突厥学家葛玛丽 (Annemarie von Gabain)，她专长于研究古代突厥的语言、历史、宗教和文化等。她在古土耳其语与维吾尔语的领域有许多研究作品。葛玛丽从1935年至1937年在安卡拉大学语言与历史-地理学院的汉学系担任担任客座教授 (İnce Erdoğan, 2017: 351页)。她的代表作有《古代突厥语法》《回鹘文残卷研究》等。<sup>7</sup> 葛玛丽在安卡拉大学工作的时间只有两年，在土耳其期间主要参与筹建汉学系。

随后正式担任汉学系主任，并为土耳其汉学起到奠基作用的是德国学者沃尔夫拉姆·艾伯哈 (Wolfram Eberhard)。艾伯哈离开纳粹统治下的德国，辗转抵达土耳其，于1937—1948年间主持汉学系工作，被誉为土耳其汉学的先驱。艾伯哈运用社会学、人类学和民族学等研究方法。

艾伯哈在汉学领域和学术界奠定了重要基础。比如：1938年，为了帮助汉学系的学生和研究远东的学者正确使用中文名字发音，他准备了德语、英语和法语比较的“土耳其字母表中的汉语音节转录”。1939年，为了帮助学初级汉语的人，他选用了柏林大学博士埃里希·豪尔的《文言短篇》讲义。1940年，他以问答的形式写作“学初级汉语的人最重要的切入点” (Sarıtaş, 2011, 100页)。

艾伯哈于1942年、1947年完成了专著《中国北方邻族》<sup>8</sup>《中国历史》<sup>9</sup>，为土耳其学者提供了研究中亚突厥史的重要资料。其中，《中国北方邻族》时间跨度长达千年，详述了古代中国周边其他民族和部落的文化，注重各民族部落间的关联，尤其是突厥的发展演变，在土耳其史学界具有重要地位。1946年，艾伯哈出版《汉学入门》，这部作品结合汉学的普遍特点和土耳其的实际情况，为土耳其开展汉语教学和汉学研究起到了指导作用。<sup>10</sup> 此外，艾伯哈虽然并不专于研究语言学，但十分强调掌握外语的基本规律对研究历史的重要性，他本人即能使用多种语言进行研究。为使土耳其学者更好地理解指称汉语世界中的习惯表达（如古代诸多民族部落的名称），他创造性地制定了用土耳其语字母转换成汉语的发音表，并运用在《中国北方邻族》和《汉学入门》中。关于中国文学的研究，艾伯哈的研究作品是现在的

<sup>5</sup> 吕承璈：《长城外的记忆，万里寻古——从安卡拉大学汉学系看土耳其汉学研究》，台湾大学政治学系中国大陆暨两岸关系教学与研究センター2015年版，第3页。

<sup>6</sup> 在整个20世纪，继安卡拉大学之后，直到1996年和1998年，在土耳其高校中，才成立新的中文系，分别是法提赫大学、埃尔吉耶斯大学。这两所大学的中文系主要以教授汉语语言为主，尚谈不上汉学研究。

<sup>7</sup> 耿世民：“维吾尔学大师葛玛丽教授逝世十周年”，《西域研究》2003年第4期。

<sup>8</sup> Wolfram Eberhard, *Çin'in Şimal Komşuları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1942.

<sup>9</sup> Wolfram Eberhard, *Çin Tarihi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1947.

<sup>10</sup> İsenbike Togan, *Türkiye'deki Sinoloji Çalışmaları: Türkiye'de Sinoloji'nin 80.Yılı ve I. Sinoloji Konferansı Bildiri Kitabı*. İstanbul: Mart, s.15.

中国文学研究中最重要资料之一，包括“中国散文”<sup>11</sup>、“中国民间故事”<sup>12</sup>、“中国小说在中国人生活中的地位”<sup>13</sup>。艾伯哈对土耳其汉学在不同的领域与研究层面上做出了很大的贡献。比如，他把中国历史语料库以及各个时期百科全书作品收藏于安卡拉大学。目前，安卡拉大学的图书馆大约有一万本中文书籍 (Saritaş, 2011, 102页)。总的来说，艾伯哈的很多研究成果在土耳其学界都具有开创意义，现在无论是土耳其学者，还是西方学者，或中国学者，提及土耳其汉学，首要研究的对象就是艾伯哈。

艾伯哈的学生沐德累 (Muhaddere Nabi Özerdim) 是土耳其本土的第一代汉学家，她接替了汉学系主任的位置。她于1935年在安卡拉大学开始读汉学系本科，于1983年从安卡拉大学汉学系退休。这意味着她为汉学奉献了近50年，执掌该系长达30多年 (1949—1983年)。

沐德累于1944年进入汉学系，作为助教工作。1943年，她在艾伯哈的指导下撰写以“公元4-5世纪中国北方突厥国的诗歌”博士论文。1951年，她作为副教授工作；1958年，作为访问学者赴台湾地区，进行学术研究约9个月。沐德累在1963年任汉学系主任，于1969年当上教授。于1983年退休的沐德累在1991年去世 (Okay, 1993, 87-95页)。

她曾于1946—1948年在南京和北平研修，后又于20世纪50年代到台湾政治大学访学。<sup>14</sup> 沐德累的研究专长是古代中国哲学、文学和中亚突厥史。受益于艾伯哈的专业培养以及到中国实地访问，沐德累具有很高的汉学素养，她把中国一批重要的典籍首次从汉语直接翻译 (全译或摘译) 成土耳其语，包括《孟子》《论语》《大学》《中庸》《诗经》<sup>15</sup>《尚书》等。沐德累其他的代表作还有：《中国史料中的西域城市》《吐鲁番城市遗址的维吾尔住宅》等。<sup>16</sup>

沐德累在20世纪40年代游学中国，写了“中国古代笔记”一书。这本书是很特殊的作品，因为它是一名土耳其学者在现场的观察记录。虽然这本书的出版年份是1987年，但是构成本书的文章在20世纪40年代后期已在Ulus、Cumhuriyet、Yeni Asır报纸和 Ülkü杂志上发表。这本观察中国的书有17个标题。这些标题是：第一次接触中国，中国和外国人，中国对阿塔图尔克的认知，专访蒋介石夫人，北平市，北平颐和园、长城之旅，参观孔子庙，北平婚礼，北平中餐厅——北京烤鸭，在清真餐厅吃蒙古餐，我住的街道，中国的戏剧，中国的女人，中国的天堂——杭州，乡村生活，南京，共产党人 (Sezen, 2011, 160页)。

从这些标题可以看出，沐德累书内反映了当时中国社会、文化的基本情况。值得一提的是，沐德累担任系主任期间，中土两国于1971年建立外交关系，安卡拉大学汉学系在这之后开始教授简体字，而此前教学和研究都是使用繁体字。不过，采用简体字教学并未改变汉学系挖掘中国古代史籍、研究突厥历史的重心。沐德累教授写作五种译本、许多的发表奠定了土耳其中文写作的基础，对培养未来的汉学家做出重大的贡献。同时，她在很多国际学术会议上代表了土耳其。

在沐德累之后先后担任系主任的分别是白根 (Ahmet Rıza Bekin, 1983—1988年在任) 和欧钢 (Pulat Otkan, 1988—2005年在任)。白根利用掌握维吾尔语的优势，专长于研究19世纪后期的中国新疆史，

<sup>11</sup> Wolfram Eberhard, *Çin Denemeleri*, Almanca'dan Türkçe'ye Çev: Nusret Hızır, MEB Yayınları, Çin Klasikleri Serisi, Ankara 1942.

<sup>12</sup> Wolfram Eberhard, *Çin Halk Hikâyeleri*, Almanca'dan Türkçe'ye Çev: Hayrunnisa Boratav, MEB Yayınları, Çin Klasikleri Serisi, Ankara 1944.

<sup>13</sup> Wolfram Eberhard, *Çin Romanının Çin Hayatındaki Yeri*, DTCF Dergisi, Sayı 3-4, 1945.

<sup>14</sup> 值得交待的背景是：土耳其与中华民国在1934年建立了外交关系。1949年后，土耳其与台当局保持外交关系，直到1971年与其断交，并与中华人民共和国建交。

<sup>15</sup> Muhaddere Nabi Özerdim, *Shih Ching'den (Şarkılar-Türküler Kitabı) Seçmeler*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Doğu Dilleri Dergisi, Cilt II, Sayı 3, 1977.

<sup>16</sup> 吕承恩：《长城外的记忆，万里寻古——从安卡拉大学汉学系看土耳其汉学研究》，台湾大学政治学系中国大陆暨两岸关系教学与研究中心2015年版，第26页。

于1981年出版了《丝绸之路》<sup>17</sup>。他还曾翻译中国于1973年出版的《丝绸之路汉唐织物》。<sup>18</sup> 白根还是首位公费留学台湾地区的土耳其学者。欧钢专长于研究拓跋魏史，代表作有《五胡乱华对中国文化、经济、社会的影响》《拓跋魏时期的政治社会研究》。他也曾在台湾地区学习，但返土后他与中国大陆交流更为密切，曾多次到大陆访学，还促成了首个中土两国留学生交换项目。<sup>19</sup>

进入21世纪，负责安卡拉大学汉学系的是欧凯（Bülent Okay, 2005—2018年在任）。与白根、欧钢一样，欧凯也曾于20世纪70年代后期赴台湾地区留学，后来与海峡两岸学术交往均为密切。欧凯专长于研究隋唐史和古代中国神话，代表作有《隋唐汉化胡人对中国文化的贡献》《新旧唐书评介》《隋书评介》《中土原始神话比较研究》等。他还通过中国史料编撰了土耳其首部孔子研究专著，即《孔子》。<sup>20</sup>在此基础上，后来又出版了《孔子与中国哲学的基础》<sup>21</sup>。欧凯教授发表的“修筑长城原因的不同看法”文章也值得关注。

长城是土耳其认知中国的一个重要元素。许多土耳其人认为，历史上中国人因为害怕突厥人而修建了长城。欧凯在发表的文章中强调：“虽然土耳其人觉得长城是为了阻止北方的突厥和蒙古人入侵中国而建，但这种说法不可信，这座以数百万中国人的生命为代价建造的宏伟建筑不只是防御目的。中国修建长城的政治原因比军事原因更重要。在我们看来，修建这堵墙的主要目的是标示中国农业社会和游牧民族之间的边界（Okay, 1993, 29页）。”

据欧凯讲述，他接任系主任时，汉学系面临的情形并不乐观，当时缺乏官方政策支持，教学研究人员数量不足（Okay, 2015, 29-30页），原有的中国史料也因人为的原因多有散失。<sup>22</sup>在这种情形下，欧凯高度重视汉学人才的代际传承，积极寻求土中两国政府的支持，培养了一大批青年汉学家在全土逐渐开枝散叶。<sup>23</sup>他还先后参与筹建和规划了土耳其部分高校和高中的中文学历教育或选修课项目（Okay, 2015, 30页）。

目前担任安卡拉大学汉学系主任的是古尔罕·克里伦（Gürhan Kırilen, 2019年就任至今）。他的博士、硕士和学士学位均在安卡拉大学汉学系获得，主要研究领域是古代中国历史、哲学和文学，代表作有《中国古籍中的外国人：夷、狄、戎、胡》《佛教与中亚：玄奘游记》等。<sup>24</sup>古尔罕于2012—2013年在台湾政治大学访学。包括他在内的多位系主任均具有台湾地区学习经历，反映了安卡拉大学汉学系与台湾地区深厚的学术渊源。古尔罕也曾于2018年在西安参加中国文旅部主办的“青年汉学家研修计划”。

本科毕业于安卡拉大学汉学系的阿尤布·撒勒塔史博士（Eyüp Sarıtaş），于2010年以来担任伊斯坦布尔大学文学院汉语言系主任。他主要的研究领域是社会人文、历史、土耳其通史、民俗学、汉语言文学。阿尤布教授于2010年出版了“中国匈奴研究”<sup>25</sup>、“伊斯兰教之前突厥人的生活文化：据中国考古考证”<sup>26</sup>，2012年出版了“黄种回鹘”<sup>27</sup>，2015年出版了“撒拉族史”<sup>28</sup>，2016年出版了“中国乡村文学的过去和现在”<sup>29</sup>等。阿尤布教授也发表关于匈奴历史、文化、生活和儿童文学的文章。阿尤布教授

<sup>17</sup> Ahmet Rıza Bekin, *İpek Yolu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 1981.

<sup>18</sup> 施宝义：“土耳其的汉语教学”，《世界汉语教学》1989年第3期。

<sup>19</sup> 胡振华：“土耳其著名汉学家、教育家欧钢教授”，《民族教育研究》2004年第4期。

吕承璵：《长城外的记忆，万里寻古——从安卡拉大学汉学系看土耳其汉学研究》，台湾大学政治学系中国大陆暨两岸关系教学与研究中心2015年版，第33页。

<sup>21</sup> Bülent Okay, *Konfüçyüs ve Çin Felsefesinin Temelleri*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2017.

<sup>22</sup> 吕承璵：《长城外的记忆，万里寻古——从安卡拉大学汉学系看土耳其汉学研究》，台湾大学政治学系中国大陆暨两岸关系教学与研究中心2015年版，第120页。

<sup>23</sup> 例如，埃尔吉耶斯大学中文系和内夫谢希尔大学中文系的系主任和很多教师都曾师从欧凯。

<sup>24</sup> 古尔罕学术简历，2022年7月1日（<http://cv.ankara.edu.tr/kirilen@ankara.edu.tr>）。

<sup>25</sup> Eyüp Sarıtaş, *Çin'de Hun Araştırmaları*, Selenge Yayınları, 2010.

<sup>26</sup> Eyüp Sarıtaş, *İslamiyet'ten Önce Türklerde Hayat*, Scala Yayıncılık, 2010.

<sup>27</sup> Eyüp Sarıtaş, *Sarı Uygurlar*, Selenge Yayınları, 2012.

<sup>28</sup> Eyüp Sarıtaş, *Salar Türkleri*, Demavend Yayınları, 2015.

<sup>29</sup> Eyüp Sarıtaş, *Çin Köy Edebiyatının Dünü ve Bugünü*, Demavend Yayınları, 2016.

在“自1935年以来土耳其的中国研究总论”的文章中强调：“土耳其的汉学研究在两个不同层面继续发展。第一个是直接考察中国文化各个方面的研究，包括汉语语法、文学、地理和文化等科目。只有汉学家研究这些问题，其他非汉学家的土耳其学者使用西方语言撰写作品。第二个是，基于从汉代以前到现代的中文文献，研究突厥历史和文化。”虽然第二类研究是属于中亚和内亚土耳其历史，但因为主要根据中国资料进行研究，他认为这些领域也可以在汉学范围内进行评估 (Saritaş, 2011, 99页)。

现在在土耳其汉学界还有一位引人瞩目的青年汉学家——吉来 (Giray Fidan)，现任安卡拉哈吉巴伊拉姆大学 (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi) 汉语言文学系系主任，曾任奥坎大学 (Okan Üniversitesi) 孔子学院外方院长。吉来也毕业于安卡拉大学汉学系，曾先后在北京语言大学、中央民族大学研修。吉来出版了多部研究中国历史的专著，如《奥斯曼帝国火器向中国的传入与中国的奥斯曼人》《时间无法打败的国家：中国》等。<sup>30</sup> 他还翻译了一批中国古代典籍和现当代小说，前者包括《孙子兵法》《论语》《庄子》，后者包括张炜《古船》、阿乙《下面，我该干些什么》、格非《隐身衣》、霍达《穆斯林的葬礼》<sup>31</sup>、还有老舍《猫城记》<sup>32</sup>、路遥《平凡的世界》<sup>33</sup> 等作品。吉来汉学研究的一个特点是，通过近代中国的材料，尤其是这一时期中国人在土耳其的游记和评述，来观照奥斯曼帝国晚期、土耳其共和国初期的历史，以此来对比分析奥斯曼帝国与近代中国在西方冲击下的变革之路和命运走向。这方面的典型作品是《中国人眼中的奥斯曼帝国：康有为突厥游记》<sup>34</sup>《共和国的中国客人》<sup>35</sup>

另外值得提及的是，安卡拉大学历史系的一批学者也注重对一手中国史料的使用，对古代突厥史的研究做出了重要贡献，代表学者有巴哈丁·厄盖尔 (Bahaeddin Ögel)、阿依谢·奥纳特 (Ayşe Onat)<sup>36</sup> 等。相比而言，历史系在历史研究方法论方面更加成熟，而汉学系具有语言方面 (含古汉语、现代汉语) 的优势。在实际工作中，这两个系如果能加深合作，<sup>37</sup> 则有利于进一步提升土耳其汉学的研究水平。

总体来看，土耳其共和国在成立后迫切需要进行世俗化改革，重新构建并叙述民族史观，而中国古代典籍记载了突厥西迁之前的历史，在这样的背景下，安卡拉大学汉学系应运而生。在“凯末尔主义”占绝对主导地位的时期，安卡拉大学汉学系获得官方大力支持，其研究成果也对土耳其新的身份构建起到了至关重要的作用。随着学科初创时特殊历史使命的基本完成，土耳其汉学逐渐走向更加专业化的发展道路。不过，时至今日，土耳其汉学界还未出现一个成体系、有传承的学派或流派。

## 二、土耳其中国学的兴起

在整个20世纪，安卡拉大学汉学系及历史系引领了土耳其汉学的发展，但土耳其关于当代中国真实情况的研究成果却非常匮乏。以冷战时期为例，当时土耳其关于中国 (大陆) 的主要信息来源是：(1) 西方媒体和学界，这与土耳其当时全面倒向资本主义阵营有关；(2) 土耳其国内的左翼组织，这些组织的成员通过翻译和宣传来自苏联东欧关于中国革命的二手资料，在客观上加深了“红色中国 (Kızıl Çin)”的刻板印象；(3) 台湾地区，如安卡拉大学汉学系和历史系的很多学者均留学台湾地区，海峡两岸的敌对状态对于土耳其真正了解中国造成了障碍 (Ergenç, 2015, 110页)。这些信源无疑都伴随着明显的意识形态影响，导致土耳其对中国的认知存在隔膜和严重偏差。

<sup>30</sup> 汤国忠：“穿越丝绸之路的神笔——土耳其青年汉学家吉来的汉译历程”，《中华读书报》2020年4月29日，第18版。

<sup>31</sup> 译世界：《穆斯林的葬礼》土耳其语版上市，80后汉学家吉来分享翻译技巧》，2021年5月11日 (<https://mp.weixin.qq.com/s/qTcrPovBS7JaJ-XoIptusA>)。

<sup>32</sup> Lao She, 老舍, *Kedi Gezegeni*, Trans. Giray Fidan, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul: 2022.

<sup>33</sup> Lu Yao, 路遥, *Sıradan Dünya*, Trans. Giray Fidan ve Tang Guozhong, Everest Yayınları, İstanbul, 2023.

<sup>34</sup> Giray Fidan, Çin'den Görünen Osmanlı: Çinli Düşünür ve Devlet Adamı Kang You Wei in Türk Seyahatnamesi, İstanbul: Yeditepe Yayınevi, 2013.

<sup>35</sup> Giray Fidan, *Cumhuriyet'in Çinli Misafirleri*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2019.

<sup>36</sup> 同汉学系的一些学者一样，这里列举的历史系的两位学者也都曾在台湾地区学习。

<sup>37</sup> 据欧凯讲述，安卡拉大学汉学系和历史系之间存在激烈的竞争，而不是优势互补。



随着冷战的结束和中国的日益崛起，土耳其开始重视对当代中国的深入认识和直接研究，而首要解决的问题就是语言的障碍。1996年，法提赫大学 (Fatih Üniversitesi) 成为继安卡拉大学之后土耳其第二所开设汉语专业的高校。<sup>38</sup> 自彼时起，又有多所高校开设汉语专业或中国语言文学系，提供学历教育。这类高校有埃尔吉耶斯大学 (Erciyes Üniversitesi)、奥坎大学 (Okan Üniversitesi)、伊斯坦布尔大学 (İstanbul Üniversitesi)、内夫谢希尔哈吉柏克塔什外利大学 (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)、安卡拉哈吉巴伊拉姆大学 (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)。<sup>39</sup> 此外，还有很多高校开设有汉语选修课。在埃尔吉耶斯大学、伊斯坦布尔大学和内夫谢希尔大学的汉语言文学系，除了教授语言之外，还提供中国文化、历史、哲学等课程。截至2023年6月，这三所大学除了内夫谢希尔大学外，其余两所大学都有本科四年级学生。内夫谢希尔大学因从2021年开始招生，所以目前只有一年级和二年级的学生。奥坎大学和安卡拉哈吉巴伊拉姆大学有汉语言文学系，重点工作是翻译理论和实践，比如：翻译中国当代文学作品、中国古籍、中国资料。

与此同时，中土合作建立的孔子学院也为土耳其汉语人才培养和中国研究兴起播下希望的种子。自2008年起，已有4所孔子学院在土耳其的高校运行，其中一所在首都安卡拉，另外三所则位于最大城市伊斯坦布尔。<sup>40</sup> 其中，海峡大学孔子学院在常规的汉语教学和文化传播工作之外，还积极促进中土两国学者学术交流，已累计举行了五届“中国—土耳其论坛”，成为目前由中国和土耳其学者共同参与的、延续性最长的学术会议机制。每届论坛研讨的主题聚焦于中土两国的历史、哲学、人文交流和经贸合作等，为土耳其的汉学和中国学的发展起到了促进作用。位于安卡拉的中东技术大学孔子学院已多次举行“土耳其—中国教师发展论坛”，其他孔子学院也组织了很多关于中国文化和语言的活动。比如：为不同年级的汉语专业本科生举行绘画比赛、诗歌朗诵比赛、摄影比赛、写作比赛、书法比赛、唱歌比赛等。孔子学院举办的这些活动不只是鼓励学汉语的学生，也使得更多土耳其人了解中国。

土耳其教育部于2013年决定在全国五个城市的几所学校提供汉语教育，开设中文课的学校数量因此增加。近年来土耳其的中国游客数量不断增加，对华贸易额突破150亿美元，以及中国决定在土耳其建立中国工业园，所以土耳其教育部、贸易和旅游教育总局共同决定在学校课程中增加中文课。<sup>41</sup> 土耳其科学技术研究委员会的试点学校“Ayrancı阿纳托利亚高中”在2013—2014学年开始中文教育，这是教育部第一所以汉语为第一外语的高中学校。在土耳其其他高中，很多学校将汉语列为选修课，并聘有外教。<sup>42</sup>

土耳其高校中的中文系和孔子学院的逐渐设立，为中国学的兴起奠定了重要的知识基础。与此交汇的宏观背景是，中土两国于2010年建立战略合作关系，双方在经贸投资、文化旅游和教育科研等方面的合作上了一个新的台阶。在这一时期前后，关于当代中国的研究平台和成果开始不断涌现。

2009年，海峡大学亚洲研究中心 (Asya Çalışmaları Merkezi) 成立，是土耳其高校中首个研究亚洲的专门机构，主要聚焦于东亚三国，即日本、中国和韩国的历史文化和当代社会发展，目前已产生关于当代中国研究的多部作品。其中，由历史学家塞尔柱克·艾森贝尔 (Selçuk Esenbel) 领衔主编的论文集《在土耳其思考中国：基于新视角的政治、经济和文化关系》<sup>43</sup> 于2013年出版，被视为土耳其摆脱西方中心主义、立足本国立场研究中国的开山之作。这本论文集关注的议题十分广泛，包括近代中土两国的革

<sup>38</sup> 因土耳其国内政治原因，该校于2016年被关闭。

<sup>39</sup> 这里所列5所高校开设中文系的时间分别是1998年、2005年、2009年、2021年、2021年。资料更新至2023年6月。

<sup>40</sup> 按成立时间排序，这4所孔子学院所在的高校分别是中东技术大学（2008年）、海峡大学（2008年运行，2010年挂牌）、奥坎大学（2013年）、睥迪特派大学（2017年）。

<sup>41</sup> 相关新闻：<https://t24.com.tr/haber/cince-dil-dersine-5-ilde-7-lisede-baslandi,6304>。

<sup>42</sup> 相关新闻：<https://www.trthaber.com/haber/turkiye/lisede-cince-dersi-basliyor-86382.html>。

<sup>43</sup> Selçuk Esenbel, İsenbike Togan and Altay Atlı (ed.), *Türkiye'de Çin'i Düşünmek: Ekonomik, Siyasi ve Kültürel İlişkilere Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2013.

命、冷战时期两国关系的变迁、当前双边贸易的发展和关于“中国模式”的争论等，极具时代性、现实性，与安卡拉大学汉学系专于研究古代中国和突厥形成明显区别。

在随后的几年中，以当代中国研究为主题的学术会议也逐渐增多。2014年，马尔马拉大学政治学系和智库“战略研究中心”（*Stratejik Araştırmalar Merkezi*）合办以“从比较视角看中国和土耳其：经济、政治与社会”为主题的论坛。该智库直属于土耳其外交部，在土耳其对外政策制定中扮演重要角色。这次会议的发言者全部关注当代中国的国情和政策，突出本国利益和立场，开创了中国研究的先例（*Ergenç, 2015, 115页*）。

2015年和2017年，中国驻土耳其大使馆联合当地文化机构和智库，连办了两届“中国学会议”，<sup>44</sup> 汇集了全土耳其重要的汉学家和中国问题研究专家，堪称规模空前。这两届“中国学会议”研讨的议题更加广泛，涵盖有：土耳其汉学史与东亚研究，汉语教育与孔子学院，土耳其与“一带一路”（*The Belt and Road Initiative*），中土软实力对比，双边贸易和投资，等等。不过遗憾的是，这一首次以“中国学”命名的学术论坛未能形成机制延续下来。

2021年，首届“汉学和中国研究研讨会”以线下、线上相结合的方式召开，由土耳其在华学生会、土耳其《“一带一路”季刊》<sup>45</sup>、中土多所高校和中国大使馆等机构联合举行，参会者主要是土耳其的学者和硕博研究生。这次研讨会关注的主要议题有：中国语言学、翻译学和文学，“一带一路”与多极格局中的中国，中国科技的发展及海外应用，中国和土耳其的民间交往与相互认知，等等。总体来看，相比以往的会议，这次讨论范围进一步扩大，且富有前沿性、时效性，“中国学”气息浓厚，比如有学者分析中国短视频应用TikTok在土耳其的影响、在土华人的跨文化交际。另一个特色是，发表演讲的青年学者和硕博研究生在全体参会者中占了较大的比例，其中有不少在中国留学的土耳其学生。这显示出，土耳其的汉学和中国学研究人才队伍在数量上不断增加，且背景更加多元化。

与上述研究机构和学术会议同步引人瞩目的是，最近10多年以来，土耳其涌现了一批以社会科学方法研究当代中国的青年学者，有力推动了土耳其中国学的发展。海峡大学亚洲研究中心的阿塔伊·阿特勒（*Altay Atlı*）专长于国际政治经济、欧亚经贸关系、“一带一路”等方面的研究，代表作有《中国与自由主义国际秩序的关系：以亚投行为例》<sup>46</sup>《新冠疫情是否会终止全球化？》<sup>47</sup>。在他看来，中国积极的国际参与并不会改变目前西方主导的国际秩序，而是对其作一定的补充，以服务于中国的国家利益。查达什·云戈尔（*Çağdaş Üngör*）任教于马尔马拉大学政治学系，研究领域集中在中土人文交流、当代中国政治，尤其特色的是冷战时期中国对土耳其左翼的影响。她的代表作有《亚太研究新视野》<sup>48</sup>《中国与土耳其的接触：冷战时期的中国土语广播》<sup>49</sup>。云戈尔发现，无论是在新中国成立后不久，还是在21世纪的今天，中国都高度重视对外宣传，其中在冷战时期着重意识形态宣传，而改革开放后则通过公共外交提升国家软实力。她同时指出，中国和土耳其同为新兴市场国家，基于二者的利益诉求和文化背景，中土两国在“软实力战略”方面既有相似点，又有不同点。洁兰·埃尔根齐（*Ceren Ergenç*）目前在位于苏州的西交利物浦大学中国研究系任教。她的研究专长是当代中国与东亚的政治和国际关系，注重世

<sup>44</sup> 两届会议的全称分别是“土耳其汉学八十年暨首届中国学会议”“‘一带一路’中土合作论坛暨土耳其第二届中国学会议”，从中可以管窥从汉学到中国学的演进。

<sup>45</sup> 《“一带一路”季刊》（*Belt & Road Initiative Quarterly*）于2019年创刊，发表“一带一路”、中土经贸合作、当代中国社会等方面文章，每期分别有土耳其语版和英语版，参见<http://briqjournal.com>。

<sup>46</sup> Altay Atlı and Zeynepcan Akar, “China’s Relationship with the Liberal International Order: The Case of the Asian Infrastructure Investment Bank,” *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, Vol. 8, Iss. Özel Sayı, 2020.

<sup>47</sup> Altay Atlı, “Will COVID-19 Spell the Death of Globalization?” in Center for Strategic Research, Ministry of Foreign Affairs, Republic of Turkey(ed.), *The Post-COVID-19 Global System: Old Problems, New Trends*, Ankara: MATSA Printing House, 2020, pp. 58-61.

<sup>48</sup> Çağdaş Üngör(ed.), *Asya Pasifik Çalışmalarında Yeni Ufuklar*, İstanbul: Küre Yayınları, 2020.

<sup>49</sup> Çağdaş Üngör, “China Reaches Turkey? Radio Peking’s Turkish Language Broadcasts during the Cold War,” *All Azimuth*, Vol. 1, No. 1, 2012.

界性的历史视野和区域研究的方法。埃尔根齐的代表作有《作为方法论的东南亚：当代东南亚区域主义中的再中心进程与机制》<sup>50</sup>《重思“国际”理论和方法论的争辩》<sup>51</sup>。埃尔根齐认为，区域研究始终伴随着学术优先还是政治优先的问题，<sup>52</sup>在方法论上的体现则是“西方中心论”与“反西方中心论”的碰撞，如关于东亚（尤其是中国）的研究范式变迁就是这方面的范例。这里提及的三位中国研究学者都在西方国家（澳大利亚或美国）获得硕士或博士学位，也都曾在中国的高校访学或工作过，这样的经历拓宽了新生代学者的视野，使其研究成果既引入了国际学术范式，又更契合当代中国实践，具有较高的参考价值。

### 三、土耳其汉学与中国学研究的特征

土耳其的汉学正式创立至今已有80余年，中国学在冷战时期开始萌芽，又自世纪之交得到快速发展。经过几代学者的接续努力和中土学术交流的深化，汉学和中国学都取得了丰硕的成果，并具有与土耳其历史和国情密切相关的鲜明特征。

**首先，从汉学和中国学的发展脉络来看**，两者在发展之初都不可避免地受到了一定的局限。就土耳其汉学而言，其创立之初的主要目的是通过中国古代典籍研究突厥历史，重塑土耳其人的民族自信心，而不是研究中国本身。因此，汉学成为构建土耳其民族史观的一种工具，这带来的影响十分深远。例如在1997年，土耳其启动了一项堪称“探源工程”的“土耳其世界的历史”研究计划，目的是将中国史籍中关于匈奴和突厥的资料全部译为土耳其语，供汉学家和历史学家研究和评估（Saritaş, 2011）。也就是说，汉学在创立几十年后，仍未跳脱出为突厥学服务的窠臼，客观地看，这框定了土耳其汉学的全面发展。就土耳其的中国学而言，它在冷战时期起步，一开始就带有浓厚的意识形态色彩，加上语言和地理的隔阂，这一时期未能产生具有较大价值的作品。

**其次，从汉学和中国学的研究范式来看**，汉学起初深受德国学者熏陶，冷战后又一度受到台湾地区教育模式的影响；而中国学也曾经主要通过西方的思维模式看中国，直到2010年前后逐渐强调本国立场。具体而言，来自德国的葛玛丽、艾伯哈为土耳其汉学的创立和发展做出重要贡献，使土耳其的汉学在短时间内就达到了国际水平，<sup>53</sup>他们的学生在一定程度上承袭了德国研究范式。在这之后，汉学系的主任自沐德累起，都曾赴台湾地区访学或留学，受到台湾地区的学术训练。后来在进行东亚研究包括当代中国研究时，“土耳其始终以西方的视角来审视自己，因而没有认清自己（Ergenç, 2015, 115页）。”自中土两国建立战略合作关系以来，土耳其开始更加重视从本国利益和价值取向出发，来研究当代中国。例如，除上文提到的一系列学术平台和研究成果外，值得关注的还有伊斯廷耶大学(İstinye Üniversitesi)成立的土耳其首个“一带一路”研究中心(Kuşak ve Yol Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi)。该中心自2020年成立以来，组织召开了多场本土和国际性的学术研讨会，相关学术成果也具有较高的质量。然而，在试图跳出西方中心论、强调本国立场的同时，土耳其对当代中国的认知和判断，一时还难以达到全面、客观和立体，这一点在土耳其的舆论场、学术界都不同程度地存在。为消除认知偏差和刻板印象，促进民心相通，两国学者未来还有很多工作要做。

**最后，从汉学和中国学的相互关系来看**，两者处于并重发展、相互促进的状态。无论是土耳其本国学者，还是中国学者，都认为这两个学科在土耳其仍然不够成熟，相比欧美的汉学和中国学有很大差距，目前也还没有形成有影响的学派或流派。在冷战时期，土耳其汉学发展尚未足够深入，同时，对于当代中国的研究也逐渐开始起步。客观地说，这时的汉学还未能为中国学奠定扎实基础。在今天的西方学界，

<sup>50</sup> Ceren Ergenç(ed.), *ASEAN as Method: Re-centering Processes and Institutions in Contemporary Southeast Asian Regionalism*, Routledge, 2021.

<sup>51</sup> Ceren Ergenç and D. Akder, *Rethinking the “International” Theoretical and Methodological Debates*, Heretik Press, 2017.

<sup>52</sup> [土耳其] 洁兰：《土耳其东亚研究史之我见》，土耳其汉学八十年暨首届中国学会议论文，伊斯坦布尔，2015年3月，第102页。

<sup>53</sup> Eyüp Saritaş, “On the General Characteristics of Sinology Researches in Turkey,” *Humanities and Social Sciences*, Vol. 3, No. 6, 2015.

尤其是美国学界，政治学、经济学、社会学等社会科学的研究方法被广泛运用于中国学，其学术影响相对于传统汉学获得了一定的优势。而在土耳其，中国学还未取得这样的地位，一方面，汉学基于几十年的积累，目前在土耳其多所高校的重视下，走向了深入发展的新阶段；另一方面，中国学步入正式发展轨道不久，吸引了源源不断的新生代学者，但相关成果仍有待进一步充实，呈现出与汉学并重发展的态势。另外，在实际研究中，汉学和中国学也并不是截然分立，而是交织融合的，两者可以相互促进，如上文提到的青年学者吉来就是这方面的典型代表。

受新冠疫情冲击，2020年以来，中土两国面对面的交流互访受到了影响，但土耳其学界对中国研究的兴趣并未减弱。在两国官方和学者的支持下，近年连续举行多场线上学术研讨会，取得丰厚成果，中国研究保持了良好的发展势头。但同时也要看到，时至今日，土耳其还没有一个吸纳全国汉学家和中国学家的汉学研究协会，也没有一份专门的汉学刊物，这是今后可以补的短板。当前，全球正努力克服疫情影响，同为新兴市场的中土两国也将进一步扩大沟通合作，土耳其汉学和中国学未来的发展值得我们长期关注。

### 参考文献

- Atlı, A. (2020). Will COVID-19 Spell the Death of Globalization? in Center for Strategic Research, Ministry of Foreign Affairs, Republic of Turkey (ed.). *The Post-COVID-19 Global System: Old Problems, New Trends*, MATSA Printing House. s.58-61.
- Atlı, A. ve Akar, Z. (2020). China's Relationship with the Liberal International Order: The Case of the Asian Infrastructure Investment Bank. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*. Vol. 8, Özel Sayı.
- Bekin, A. R. (1981). İpek Yolu. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Eberhard, W. (1942). *Çin Denemeleri*. (Nusret Hızır, Çev.). MEB Yayınları, Çin Klasikleri Serisi.
- Eberhard, W. (1942). Çin Romanının Çin Hayatındaki Yeri. *Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Dergisi*. Sayı 3-4.
- Eberhard, W. (1942). Çin'in Şimal Komşuları. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Eberhard, W. (1944). *Çin Halk Hikâyeleri* (Hayrunnisa Boratav, Çev.). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Eberhard, W. (1947). *Çin Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ergenç, C. (2015). Türkiye'deki Doğu Asya Çalışmalarına Genel Bir Bakış. Türkiye'de Sinoloji'nin 80.Yılı ve I. Sinoloji Konferansı Bildiri Kitabı. Mart, s. 103-104.
- Ergenç, C. (2021). ASEAN as Method: Re-centering Processes and Institutions in Contemporary Southeast Asian Regionalism. *Routledge*.
- Ergenç, C. ve D. Akder (2017). *Rethinking the "International" Theoretical and Methodological Debates*, Heretik Press.
- Fidan, G. (2013). *Çin'den Görünen Osmanlı: Çinli Düşünür ve Devlet Adamı Kang You Wei in Türk Seyahatnamesi*. Yeditepe Yayınevi.
- Fidan, G. (2019). *Cumhuriyet'in Çinli Misafirleri*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Joseph, D. G. (2018). *Hunların, Türklerin, Moğolların ve Daha Sair Batı Tatarlarının Tarih-i Umumisi*. (Hüseyin Cahit Yalçın, Çev.) Ötüken Neşriyat.
- İnci Erdoğan, İ. (2017). Türkiye'deki Sinoloji Çalışmalarında Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nin Yeri ve Önemi. *DTCF Dergisi*, 57.1, s. 341-356.
- Okay, B. (1993). Çin Seddi'nin Yapılışı Hakkında Değişik Bir Görüş. *Türk Tarih Kurumu Belleten Dergisi*. Cilt: 57, Sayı: 218, 27 – 40.
- Okay, B. (1993). Prof. Dr. Muhaddere Nabi Özerdim (1916-19.12.1991). *Doğu Dilleri*, 5(2): 87-95.

- Okay, B. (2015). Türkiye'de Sinoloji Araştırmalarının Bugünü ve Geleceği. Türkiye'de Sinoloji'nin 80.Yılı ve I. Sinoloji Konferansı Bildiri Kitabı. Mart, s. 29-30.
- Okay, B. (2017). *Konfüçyüs ve Çin Felsefesinin Temelleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Özerdim, M. N. (1977). Shih Ching'den (Şarkılar-Türküler Kitabı) Seçmeler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri Dergisi*. Cilt II, Sayı 3.
- Sarıtaş, E. (2010). *Çin'de Hun Araştırmaları*. Selenge Yayınları.
- Sarıtaş, E. (2010). *İslamiyet'ten Önce Türklerde Hayat*. Scala Yayıncılık.
- Sarıtaş, E. (2011). 1935 Yılından İtibaren Türkiye'de Yapılan Çin Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Şarkiyat Mecmuası*. Sayı: 15.
- Sarıtaş, E. (2012). Sarı Uygurlar. Selenge Yayınları.
- Sarıtaş, E. (2015). Salar Türkleri. Demavend Yayınları.
- Sarıtaş, E. (2016). Çin Köy Edebiyatının Dünü ve Bugünü, Demavend Yayınları.
- Esenbel, S., Togan, İ., Atlı A. (2013). *Türkiye'de Çin'i Düşünmek: Ekonomik, Siyasi ve Kültürel İlişkilere Yeni Yaklaşımlar*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Sezen, S. (2011). Bir Türk Sinoloğun Gözünden Devrim Öncesinin Çin'i: Eski Çin'den Notlar", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 51 (2).155-167.
- Togan, İ. (2015). İsenbike Togan, Türkiye'deki Sinoloji Çalışmaları: Türkiye'de Sinoloji'nin 80.Yılı ve I. Sinoloji Konferansı Bildiri Kitabı. Mart.
- Üngör, Ç. (2012). China Reaches Turkey? Radio Peking's Turkish Language Broadcasts During the Cold War. *All Azimuth*, Vol. 1, No. 1.
- Üngör, Ç. (2020). *Asya Pasifik Çalışmalarında Yeni Ufuklar*, Küre Yayınları.
- Geng, Shi Min (2003). Weiwu'er Xue Dashi Ge Mali Jiaoshou Shishi, Shi Zhounian, Xiyu Yanjiu, Di 4 Qi.
- (耿世民. “维吾尔学大师葛玛丽教授逝世十周年”. 西域研究. 第4期, 2003.)
- Hu Zhenhua (2004). Tuerqi Zhuming Hanxuejia, Jiaoyujia Ou Gang Jiaoshou. Minzu Jiaoyu Yanjiu, Di 4 Qi.
- (胡振华. “土耳其著名汉学家、教育家欧钢教授”. 民族教育研究. 第4期, 2004.)
- Lü Chengcong (2015), Changcheng Wai De Yiji, Wanli Xun Gu Cong Ankala Daxue Hanxue Xi Kan Tuerqi Hanxue Yanjiu. Taiwan Daxue Zhengzhi Xue Xi Zhongguo Dalu Ji Liangan Guanxi Jiaoxue YuYanjiu Zhongxin.
- (吕承聰. “长城外的记忆, 万里寻古—从安卡拉大学汉学系看土耳其汉学研究”. 台湾大学政治学系中国大陆暨两岸关系教学与研究中心.2015年版. )
- Shi Baoyi (1989). Tuerqi De Hanyu Jiaoxue. Shijie Hanyu Jiaoxue, Di 3 Qi.
- (施宝义 (1989). “土耳其的汉语教学”. 世界汉语教学. 第3期. )
- Tang Guozhong (2020). Chuanyue Sichouzhilu de Shenbi-Tuerqi Qingnian Hanxuejia Jilai De Han Yi Licheng. Zhonghua Dushu Bao, Di, 4 Yue 29 Ri, 18 Ban.
- (汤国忠 (2020). “穿越丝绸之路的神笔——土耳其青年汉学家吉来的汉译历程”. 《中华读书报》2020年4月29日. 第18版. )
- Yi Shijie (2021). Musilin De Zangli Tuerqi Yu Ban Shangshi, 80 Hou Hanxuejia Jilai Fenxiang Fanyi Jiqiao.
- (译世界 (2021). “穆斯林的葬礼土耳其语版上市. 80后汉学家吉来分享翻译技巧”. 2021年5月11日 ( <https://mp.weixin.qq.com/s/qTcrPovBS7JaJ-XoIptusA>.)

Lao She, 老舍 (2022). *Kedi Gezegeni*. Trans. Giray Fidan, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Lu Yao, 路遥 (2023). *Sıradan Dünya*. Trans. Giray Fidan and Tang Guozhong, İstanbul: Everest Yayınları.

<https://t24.com.tr/haber/cince-dil-dersine-5-ilde-7-lisede-baslandi>, 6304 (02.05.2023)

<https://www.trthaber.com/haber/turkiye/lisede-cince-dersi-basliyor-86382.html> (02.05.2023)

### Extended summary

It has been more than 80 years since Sinology in Türkiye was officially established. Sinology began to sprout during the Cold War, and has developed rapidly since the turn of the century. Through the continuous efforts of several generations of scholars and the deepening of academic exchanges between China and Türkiye, Sinology and Chinese studies have achieved fruitful results, and have distinctive features that are closely related to Türkiye 's history and national conditions.

Türkiye is located at the intersection of Europe, Asia and Africa. For both the East and the West, it has multiple identities and special meanings in terms of political, religious, historical and economic dimensions. In the 1930s, Turkish Sinology was officially established and its initial purpose was to study Turkic history through ancient Chinese classics, rather than China itself. This is obviously different from European and American Sinology. The development history of the Sinology Department of Ankara University is the epitome of Turkish Sinology in the 20th century. The previous directors of the department of Sinology have made important contributions to the development of Sinology. Türkiye's Contemporary China Studies began to sprout during the Cold War, but it did not achieve rapid and comprehensive development until the 21st century. In recent years, Türkiye's China Studies has been more prominent in its own position instead of Western-centrism. At present, traditional Sinology and Contemporary China studies in Türkiye are in a state of equal emphasis on development and mutual promotion: traditional Sinology has a lasting attraction and has been developed iteratively in many universities, but we still cannot find an academic school in this area; Contemporary China Studies in Türkiye is booming with more platforms and achievements, and the research field is expected to expand. However, the comprehensive and objective understanding of China needs to be further improved.

First of all, from the perspective of the development of Sinology and China Studies, both of them were inevitably limited to a certain extent at the beginning of their development. As far as Turkish Sinology is concerned, its main purpose at the beginning of its establishment was to study Turkic history through ancient Chinese classics and rebuild the national self-confidence of the Turks, rather than to study China itself. Therefore, Sinology has become a tool for constructing the Turkish national historical view, which has a far-reaching impact. For example, in 1997, Türkiye launched a "Turkish World History" research project called "Project Exploration", with the purpose of translating all the materials about the Xiongnu and Turks in Chinese historical records into Turkish for the benefit of sinologists and historians. Research and evaluation by scholars (Saritaş, 2011). Therefore, Sinology has not escaped from the stereotype of serving Turkic studies after decades of its establishment. Objectively speaking, this frame limits the overall development of Turkish Sinology. As far as Sinology in Türkiye is concerned, it started during the Cold War period, with a strong ideological color at the beginning, coupled with language and geographical barriers, this period failed to produce works of great value.

Secondly, from the perspective of the research paradigm of Sinology and China Studies, Sinology was initially influenced by German scholars, and was once influenced by the education model in Taiwan after the Cold War; and China Studies used to look at China mainly through the Western thinking model until

2010 gradually emphasize the country's position before and after. Specifically, Gabain and Eberhard from Germany made important contributions to the establishment and development of Turkish Sinology, enabling Turkish Sinology to reach the international level in a short period of time. Their students have inherited German studies to a certain extent Paradigm.

Finally, from the point of view of the mutual relationship between Sinology and Chinese studies, the two are in a state of equal emphasis on development and mutual promotion. Both Turkish scholars and Chinese scholars believe that these two disciplines are still immature in Türkiye, and there is a big gap compared with European and American sinology and Chinese studies, and there is no influential school or genre yet. During the Cold War period, the development of Turkish Sinology was not deep enough, and at the same time, the research on contemporary China gradually started. Objectively speaking, Sinology at this time has not yet laid a solid foundation for Sinology. In today's Western academic circles, especially in the American academic circles, social science research methods such as political science, economics, and sociology are widely used in Sinology, and its academic influence has gained a certain advantage over traditional Sinology.

## 71. Instagramda yabancı dil olarak Fransızca öğreten hesaplar üzerine bir çözümleme

Aziza AKRAMOVA<sup>1</sup>

Aysun AVCI<sup>2</sup>

Erdoğan KARTAL<sup>3</sup>

**APA:** Akramova, A. & Avci, A. & Kartal, E. (2023). Instagramda yabancı dil olarak Fransızca öğreten hesaplar üzerine bir çözümleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1222-1241. DOI: 10.29000/rumelide.1346628.

### Öz

Bu çalışmada, günümüzde tüm dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanılan sosyal medya araçlarından biri olan *Instagramda* yabancı dil olarak Fransızca öğreten hesapların dil öğretim ilke, kuram, yöntem ve teknikleri bakımından çözümlenerek bu dilin öğretimi/ öğrenimi için ne denli kullanılabilir olup olmadıklarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle Instagram uygulamasının arayüzündeki arama bölümünden Fransızca *Français* ve İngilizce *French* anahtar sözcükleri girilerek yapılan taramalar neticesinde ulaşılabilen hesaplar derlenerek çalışmanın evreni belirlenmiştir. Ardından, özellikle hesapların takipçi sayıları da göz önünde bulundurularak amaçlı örneklem yoluna gidilmiş ve çözümlenmek üzere; *Français avec Pierre*, *La French Tribe*, *Encore French Lessons*, *French School TV* ve *A Cup of French* adlı ilk 5 (beş) hesap seçilmiştir. Genel tarama modeline göre yapılandırılan çalışmada, seçilen hesaplar doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak; öğretilen temel dilsel beceri ve amaçlar, kullanılan dil öğretim yöntem ve yaklaşımları, öğretim stratejileri, eğitsel (didaktik) içerik olarak sunulan doküman türleri, dilsel alıştırmalar (etkinlikler) ve son olarak kullanıcılara sağlanana dönüt ve etkileşim gibi özellikleri bakımından çözümlenerek değerlendirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Instagram, yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları, yabancı dil olarak Fransızca, otonom öğrenme

## An analysis on Instagram accounts teaching French as a foreign language

### Abstract

This study aims to examine the accounts that teach French as a foreign language on Instagram, which is one of the social media tools widely used today across the world and in Turkey, in relation to the language teaching principles, theories, methods, and techniques they incorporate, and to assess the extent to which they are potentially useful for teaching this language. Accordingly, this study initially attempts to identify its universe by finding the relevant accounts through a search on the search section of Instagram's interface with the keywords of Français (in French) and French (in English).

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), 802292006@ogr.uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3578-8331 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346628]

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), 802292001@ogr.uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1553-3240

<sup>3</sup> Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), ekartal@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9836-5221



Then, it employs purposeful sampling by considering the number of followers of these accounts, and selects a total of 5 (five) accounts for the analysis, which are: Français avec Pierre, La French Tribe, Encore French Lessons, French School TV and A Cup of French. Drawing on general screening method, this study performs document review on the selected accounts, and evaluates these accounts in terms of various aspects including the basic linguistic skills and purposes they intend to teach, the language teaching methods and approaches used, teaching techniques and strategies, types of documents presented as content, linguistic activities (exercises), and, lastly, feedback and interaction provided to users.

**Keywords:** Instagram, methods and approaches for teaching a foreign language, French as a foreign language, autonomous learning

## Giriş

Modern zamanların başlangıcı sayılan 20. yüzyılın ilk çeyreğinde görsel-işitsel bir araç olarak ilk defa Birleşik Krallık'ta icat edilen ve zamanla tüm dünyaya yayılan televizyon (1923), ilerleyen zamanlarda teknolojik gelişmelere koşut olarak yerini önce bilgisayarlar, günümüzde ise akıllı cep telefonlarına bırakmıştır. Söz konusu icatlardan/ araçlardan hareketle "bilişim çağı" olarak adlandırılan günümüz dünyasında insanlar ve toplumlararası iletişim ve bilgi alışverişi bu araçlar sayesinde herhangi bir zaman ya da mekâna bağlı kalmaksızın daha hızlı ve kolay bir hal almıştır. Özellikle akıllı cep telefonları ve taşınabilir bilgisayarların tüm dünyada yaygınlaşması ile birlikte sosyal medya uygulamaları ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalar günümüzde şüpheye yer bırakmayacak bir şekilde tüm dünyada ve ülkemizde en çok ve en sık kullanılan İnternet araçlarının başında gelmektedir. Hatta öyle ki çok sayıda insanın zamanının önemli bir bölümünü bu uygulamalarda geçirdiği ve bu durum da insanlar arası ilişkileri olduğu kadar toplumsal yaşam, ekonomi ve eğitim-öğretim alanlarını da etkilediği sıklıkla dile getirilmektedir.

Bütün bu zaman aralığında yukarıda anılan bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında da yeni öğrenme ortamlarının ortaya çıktığı gözlenmektedir. Özellikle de sosyal medya araçlarının hızla gelişip yaygınlaşmasıyla birlikte bu bağlamda sıklıkla sanal ortamların kullanıldığı söylenebilir. Egthesad (2020)'in de işaret ettiği gibi 2020 yılı başları ortaya çıkan Covid-19 salgını sürecinde yüz yüze derslere ara verilmesi ile birlikte eğitim-öğretimin uzaktan/ sanal ortamlarda sürdürülmesi dil öğretim/ öğrenim sürecini de etkiler. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler de bir anlamda bu öğrenme ortamlarına uyum sağlarlar ve diğer bütün disiplinlerde olduğu gibi dil öğrenimi/öğretimi alanında da sanal ortamlarda uzaktan öğretim uygulaması bir seçenek olarak yaygınlaşır.

Bununla birlikte Mansor ve Abd Rahim (2017), sürekli değişen ve gelişen teknolojiler sebebiyle dinamik, dijital ve sosyal bir dünya ile iç içe yaşayan günümüz gençlerinin bu süreçte *Facebook*, *Instagram* ve *Twitter* gibi sosyal medya araçlarını kullanarak akranlarıyla etkileşimde bulunmaları sebebiyle kolaylıkla yabancı dil öğrenebileceklerini ve bu anlamda söz konusu ortamların kendileri için ayrıca bir motivasyon aracı olabileceğini de belirtmektedir. Benzer şekilde Dal-Pan (2017) da sosyal medya araçlarının eğitim-öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanılmasının, öğrencilerle doğrudan ve dinamik bir biçimde etkileşim sağlamalarına, onların motivasyon ve çalışmalarının kalitesinin yükseltilmesine, bu çalışmalarının diğer arkadaşlarıyla paylaşımına ve en önemlisi de öğrenim süreçlerini anlamlı kılmalarına fayda sağlayabileceğinin altını çizmektedir. Silius, Miilumäki, Huhtamäki, Tebest, Meriläinen ve Pohjolaine (2010) ise çalışmalarında öğrencilerin sosyal medya araçlarını kullanmaları konusundaki becerilerinin artmasıyla birlikte sınıflarda öğrendiklerinin pekiştirilmesi bakımından

etkili olduğunu ve bu araçları kullanmayı sürdürmeye yönelik de olumlu bir tutum içerisinde olduklarını vurgulamaktadırlar.

Günümüzde dil öğretimi/ öğrenimi alanında yaygın olarak kullanılan sosyal medya uygulamalarından birisinin de *Instagram* olduğu söylenebilir. Ekim 2010'daki tanıtımından kısa süre sonra hızla yaygınlaşarak geniş bir kullanıcı kitlesine hitap edebilen *Instagram*, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de en sık kullanılan ve fazla bilinen sosyal medya araçlarından biri haline geldi. Mattern (2017) *Instagramı*, kullanıcıların birbirlerini fotoğraf ve video gibi görsel paylaşımlar aracılığıyla takip edebilme ve aynı zamanda eklebilmelerine, böylelikle kişiler ya da birbirleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmelerine ve yaşamlarındaki önemli anların resimlerinden eğlenceli evcil hayvan fotoğraflarına kadar her şeyi yayınlamalarına/ paylaşımlarına olanak sağlayan bir platform olarak tanımlamakla birlikte, Agung (2019) ise *Instagramın*, çevrimiçi pazarlamacıların işlerinin geliştirilmesi konusunda, özellikle potansiyel müşterilerin cezbedebilmesi için çeşitli fırsatlar sunabilen ve ürünlerin pazarlanması için bir motivasyon kaynağı haline gelebilen ortam olduğuna dikkat çekmektedir. Dünyanın hemen hemen her yerinde kimi kurum, kuruluş ya da kişilerin karar almak için ihtiyaç duyduğu belirli konulardaki verileri ve eğilimleri her yıl düzenli olarak paylaşan *Datareportal* (<https://datareportal.com/>) veri tabanının Nisan 2023 verilerine göre *Instagramın* dünya genelinde 1,628 milyar kullanıcıya ulaştığı ve bu da onu tüm dünyada hâlihazırda en etkin kullanılan sosyal medya platformları sıralamasında 4. sırada yer almasını sağladığı belirtilmektedir.

### **Alanyazın incelemesi**

Bir sosyal medya aracı olarak *Instagramın* dil öğrenimi/ öğretimi amaçlı kullanılmaya başlamasıyla birlikte bu bağlamda özellikle son yıllarda alanda çok sayıda araştırmanın da gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Al-Ali (2014), “Mobil bir dil öğrenme aracı olarak *Instagramın* olası kullanımını keşfetme” (Exploring the possible use of *Instagram* as a language mLearning tool) başlıklı araştırmasında, bir mobil öğrenme aracı olarak *Instagram* uygulamasının öğrencilerin dilbilgisi ve kelime edinimlerine katkı sağlamasının yanında konuşma ve yazma gibi dilsel becerilerini de geliştirmede faydalı olabileceğini vurgularken, Russmann ve Svensson (2016)'ın *Instagram* uygulamasının bir öğrenme aracı olarak dil sınıflarında kullanımının öğrencilerin algı ve tutumlarına olan etkisini belirlemek için gerçekleştirdikleri bir diğer çalışmada da söz konusu uygulamanın öğrencilerin fikir üretme, yazma becerilerini kullanabilme ve kelime dağarcıklarını daha bağlamsal bir şekilde geliştirebilmelerine yardımcı olduğunu, ayrıca bir öğrenme aracı olarak bu sürece dâhil edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımlarını da arttırdığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Mansor ve Abd Rahim (2017), *Instagramın* bu süreçte öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini ve motivasyonlarını artırdığını; Anggraeni (2017), kimi zorluklarına rağmen bu uygulamanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ve daha iyi güdülenmelerini sağladığını; Erarslan (2019), *Instagramın* bir eğitim platformu olarak öğrencilerin otonom dil öğrenmelerine olumlu yönde etki ettiğini; Lailiyah ve Setyaningsih (2020), söz edilen ortamın yeni bir yöntem olarak öğrencilerin dil öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağladığını ve kelime dağarcıklarını geliştirdiğini ve Çakmak (2020) ise *Instagramın* dil öğrenim sürecinde öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmede yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Diğer yandan Khalitova ve Gimaltdinova (2016), “Yükseköğretimde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde mobil teknolojiler: *Instagram* mobil uygulamasının kullanılmasına ilişkin bir vaka çalışması” (Mobile technologies in teaching English as a foreign language in higher education: A case study of using mobile application *Instagram*) başlıklı araştırmalarında *Instagramın* yabancı dil

öğretiminde bir araç/ ortam olarak kullanılmasının nedenini şu özetle şeklide açıklamaktadır: *Instagram*, tüm dünyada kullanım sıklığı ve aktif kullanıcı sayısı bakımından oldukça bilinir olması ve aynı zamanda yapısı gereğı birebir etkileşime ve birçok etkinliğe imkân tanınması sebebiyle sanal bir eğitim (öğrenme ve öğretim) platformu olarak kullanıcılara cazip gelmektedir. Özellikle 30 saniye ile sınırlı kısa videolar zaman alıcı ve yorucu olmamaları nedeniyle kullanıcıları dil öğrenmeye teşvik edebilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, *Instagramın* bir diğer özelliğı olan “duraklat” seçeneğinin olmaması, dinlemeyi gerçek iletişim ortamındakine benzer hale getirmektedir. Böylelikle kullanıcı/ dinleyici, konuşmacının sesine odaklanabilmekte ve söyleneni ilk seferde anlamaya çaba gösterebilmektedir. Platformun bu işlevinin öğrencileri güdüleyebildiğı gibi etkileşim özelliğı ve çağdaş arayüzü de kullanıcılar için ayrıca bir fayda sağlamaktadır.

### Araştırmanın önemi ve amacı

Yukarıda alanyazında sözü edilen çalışmalar yakından incelendiğinde bu araştırmaların daha çok yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi/ öğrenimi alanında yoğunlaştığını ve katılımcı olarak da genellikle bu dili öğrenen üniversite düzeyindeki öğrencilerin seçildiğı görülmektedir. Ayrıca neredeyse tamamına yakının bir durum çalışması olarak sunulduğı araştırmalar arasında yabancı dil öğretimi ilke, yöntem ve yaklaşımları bakımından dil öğreten *Instagram* hesaplarının çözümlenerek değerlendirilmesine yönelik herhangi bir nitel çalışma da bulunmamaktadır. Söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla bu çalışmada, günümüzde tüm dünyada ve ülkemizde yaygın olarak kullanılan sosyal medya araçlarından biri olan *Instagramda* yabancı dil olarak Fransızca öğreten hesapların; dil öğretim ilke, kuram ve yöntem/ yaklaşımları bakımından incelenerek ne denli kullanılabilir olup olmadıklarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

### Araştırma soruları

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1. Yabancı dil olarak Fransızca öğreten *Instagram* hesaplarının; hedef kitle, dil düzeyi ve öğretilen temel dilsel beceri ve amaçlar gibi eğitsel (didaktik) özellikleri nelerdir?
2. Bu hesaplarda belli başlı hangi dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarından yararlanılmaktadır?
3. Hesap sahipleri (ders verenler) bu süreçte ne tür öğretim stratejileri kullanmaktadırlar?
4. Eğitsel (didaktik) materyal olarak genellikle ne tür dokümanlar sunulmakta ve işlenmektedir?
5. Hesaplarda sıklıkla hangi alıştırma (etkinlik) türlerine yer verilmektedir?
6. Hesap sahiplerinin bu süreçte takipçileri (öğrencileri) ile olan etkileşimi nasıl sağlanmaktadır ve onlara hangi kanallarla ne tür geribildirim (dönüt)’lerde bulunmaktadırlar?

### Yöntem

Mevcut çalışmada hâlihazırda var olan bir durumun olduğı gibi incelenmesi söz konusu olduğı için tarama modelinden yararlanılmıştır. Karasar (2020: 109)’ın da işaret ettiğı gibi bu modelde yapılandırılan çalışmalarda amaç; genelde var olan bir durumun geçmişteki ya da şimdiki halinin ne olduğı, nelerden meydana geldiğı ve daha çok ne ya da nelerle bağının olabileceğı türünden

sorulabilecek sorulara yanıt aramaktır. Ayrıca bu desendeki araştırmalarda her ne sebeple olursa olsun verileri değiştirme ve etkileme çabası güdülemez. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Fransızca öğreten *Instagram* hesaplarına dair veriler (hesapların içerik, nitelik ve işlevleri) olduğu gibi derlenerek doküman incelemesi yaklaşımıyla çözümlenerek yorumlanmıştır.

### Instagram hesapların derlenmesi

Çözümlemede kullanılacak *Instagram* hesaplarının seçiminde ölçüt örneklem yaklaşımı benimsenmiştir. Creswell ve Plano Clark (2020)'a göre bu tür örneklem seçiminde araştırmaya konu edilen herhangi bir durum ölçüt olarak belirlenebilir, bir diğer ifadeyle araştırmacı incelemek istediği herhangi bir olguyu açıklamada kendi belirlediği kimi kritik durumlar ölçüt örneklem seçiminde kullanılabilir. Ancak sözü edilen kritik durumlar için belirlenen ölçütlerin de aynı zamanda araştırmanın genel durumuna uyması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öncelikle araştırma soruları kapsamında belirlenen kimi verileri elde edebilmek için seçilecek hesapları belirlemek amacıyla *Instagram*'ın arama kısmına Fransızca *Français* ve İngilizce *French* anahtar sözcükleri girilerek yabancı dil olarak Fransızca öğreten hesaplara ulaşmaya çalışılmıştır. Ardından bu hesaplar içerikleri bakımından ayrıntılı bir biçimde incelenerek özellikle profillerinde kendilerini “öğretmen” olarak tanıtan, ana dilleri Fransızca olan ve kullanıcı sayıları göz önünde bulundurulduğunda üst sıralarda yer alan ilk 10 hesap seçilmiştir. Son olarak hesapların çözümlemesinde derinleşebilmek için de aşağıda verilen ilk 5 (beş) hesap incelenmek için seçilmiştir:

- *Français avec Pierre* [837 000 takipçi]: <https://instagram.com/francaisavecpiere>
- *La French Tribe* [524 000 takipçi]: <https://instagram.com/lafrenchtribe/>
- *Encore French Lessons* [387 000 takipçi]: <https://instagram.com/encorefrenchlessons>
- *French School TV* [324 000 takipçi]: <https://instagram.com/frenchschooltv>
- *A Cup of French* [297 000 takipçi]: <https://instagram.com/acupoffrench>

### Değerlendirme matrisi

Ölçüt örneklem yaklaşımıyla seçilen *Instagram* hesapların çözümlenmesinde Kartal (2005: 243)'ın yabancı dil olarak Fransızca öğretimi için tasarlanmış internet sitelerinin çözümlenmesi için kullandığı değerlendirme matrisinden (*grille d'évaluation*) hareketle aşağıda Tablo 1'de verilen 6 (altı) başlığa göre uyarlanmış yeni bir değerlendirme matrisi kullanılmıştır.

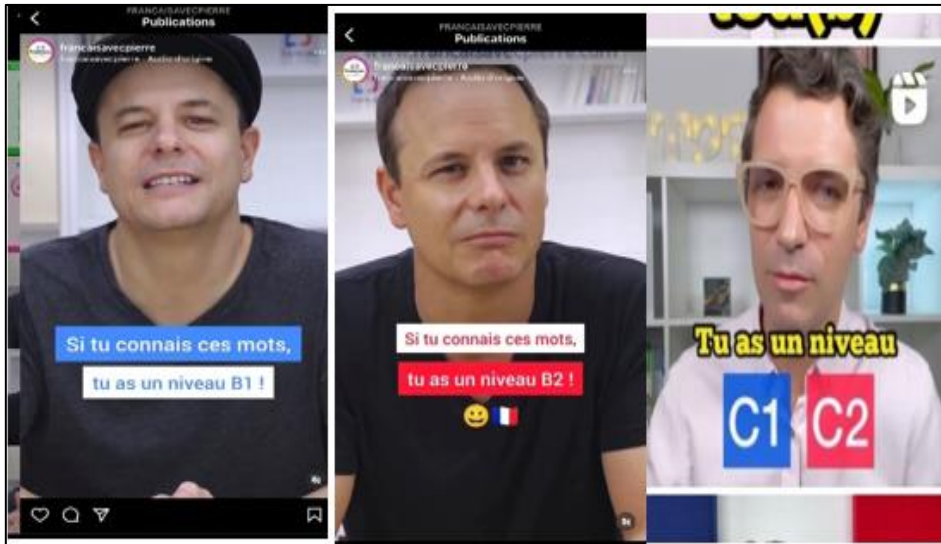
**Tablo 1.** Değerlendirme matrisi

1. Hesabın eğitsel özellikleri	
<i>Öğretilen dil</i>	Yabancı dil olarak Fransızca
<i>Hedef kitle</i>	Fransızca öğrenen yetişkinler
<i>Düzey</i>	Temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2) ve yetkin (C1-C2)
<i>Dilsel beceriler</i>	Sözlü anlama, yazılı anlama, yazılı anlatım
<i>Dilsel amaçlar</i>	Sözcük, dilbilgisi, sesletim (fonetik), kültür
2.Yöntem ve yaklaşımları	Geleneksel, doğrudan, görsel-işitsel, iletişimsel
3. Öğretim stratejileri	Sunuş, buluş, araştırma-inceleme, tam öğrenme, tartışma ve tekrar
4. Eğitsel (didaktik) içerik	Üretilmiş, otantik
5. Alıştırma (etkinlik) türleri	Boşluk doldurma, kısa cevaplı soru, çoktan seçmeli, vb.
6. Dönüt (etkileşim)	Doğrudan, dolaylı

## Hesapların çözümlenmesi

Çalışmanın bu bölümünde incelenmek üzere seçilen *Instagram* hesapları yukarıdaki değerlendirme matrisinde verilen ölçütler doğrultusunda sırasıyla çözümlenerek yorumlanmıştır.

**1. Hesapların eğitsel özellikleri:** Çalışmanın amacına uygun olarak çözümlenmek üzere seçilen örneklem kapsamında hesapların tamamı “ölçüt örneklem” yoluyla belirlendiği için eğitsel özellikleri bakımından ilk etapta bu hesaplarının tamamının yetişkinlere (hedef kitle) yabancı dil olarak Fransızca öğretmeyi hedefledikleri anlaşılmaktadır. Öğretilen dil ve hedef kitle haricinde, hesapların bir diğer eğitsel özelliği ise yabancı dil olarak Fransızca’yı hangi düzeyde öğretmeyi amaçladıklarıdır. Bu bağlamda *Avrupa dilleri ortak çerçeve programı* (Conseil de l’Europe, 2001)’nin öngördüğü; *temel* (A1 ve A2), *bağımsız* (B1 ve B2) ve *yetkin* (C1 ve C2) kullanıcı düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda hesapların tamamının neredeyse bütün düzeylere (A1’den C2’ye kadar) hitap edebilecek şekilde içerik hazırlayıp sunduklarından söz edilebilir. Hangi düzey için ne kadar içerik hazırlandığı ise bir hesaptan diğerine farklılık göstermektedir. Örneğin, *Français avec Pierre* hesabında herhangi bir düzey belirtilmeksizin genel olarak temel (başlangıç) seviyeleri olan A1 ve A2’ye yönelik içerikler sunulurken, özellikle *bağımsız* (B1 ve B2) ve *yetkin* (C1 ve C2) düzeyler için hazırlanan videoların başlıklarında ise bu düzeylerin belirtildiği dikkat çekmektedir. *French School TV* hesabında da benzer yöntemle seviyelerin işaret edildiği görülmektedir (Görsel 1). İncelenen *La French Tribe*, *Encore French Lessons* ve *A Cup of French* adlı diğer hesaplarda ise sunulan içeriklerde herhangi bir seviye belirtilmemiştir. Diğer yandan, eğitsel özellikleri bakımından hesaplar son olarak öğrettikleri temel dilsel beceri ve amaçları bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda hesapların tamamının öncelikle kullanıcılarının Fransızca sözlü ve yazılı anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verdikleri gözlenmektedir. Bu becerilerden sözlü anlama; video ve “hikâyeler” aracılığıyla, yazılı anlama da görsel ve yazılı paylaşımlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte yazılı anlatım becerilerinin, kullanıcıların kimi kısa “yazılı” yorumlarıyla sınırlı kaldığı, sözlü anlatım becerilerine ise hiçbir şekilde yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca dilsel amaçlar kategorisinde, ağırlıklı olarak sözcük ve dilbilgisi öğretimi öncelense de sesletim (fonetik) ve kültürel öğelerin de işlendiği izlenmektedir.



**Görsel 1.** Dil düzeyleri (*Français avec Pierre* ve *French School TV* hesapları)

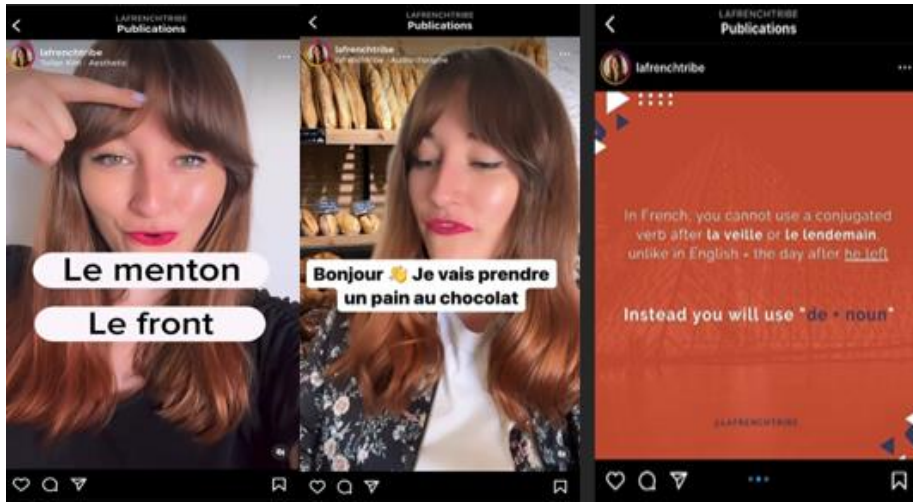
**2. Dil öğretim yöntem ve yaklaşımları:** Hesaplar, yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları bakımından değerlendirildiğinde ise; tamamının sadece tek bir yöntem ve yaklaşım kullanmadığı, farklı süreçlerde seçmeci (eklektik) bir yaklaşımla geçmişten günümüze bu alanda kullanılan yöntem ve yaklaşımların hemen hemen hepsinden yararlandıkları gözlenmektedir. İlk olarak *Français avec Pierre* hesabı incelendiğinde; dilbilgisi (gramer) konularına yönelik paylaşımlarında “geleneksel” dil öğretim yöntemine, sözcük öğretiminde ise “doğrudan” (direk) yönetime başvurduğu anlaşılmaktadır. Örneğin bu hesapta sözcük öğretimi bağlamında *Les parties du visage* (yüzün kısımları) başlıklı konunun anlatımı için kullanılan resmin (Görsel 2- sol), “doğrudan yöntem” ilkelerinden hareketle yabancı dil olarak Fransızca öğretimi için Gaston Mauger ve ekibi tarafından tasarlanan, *Mauger Bleu* adıyla da bilinen ünlü *Cours de langue et de civilisation françaises I* (1953: 22) ders kitabındaki görselle birebir aynı olduğu, hatta taklit edildiği görülmektedir (Görsel 2- sağ).



**Görsel 2.** Doğrudan yöntem örneği (*Français avec Pierre* hesabı)

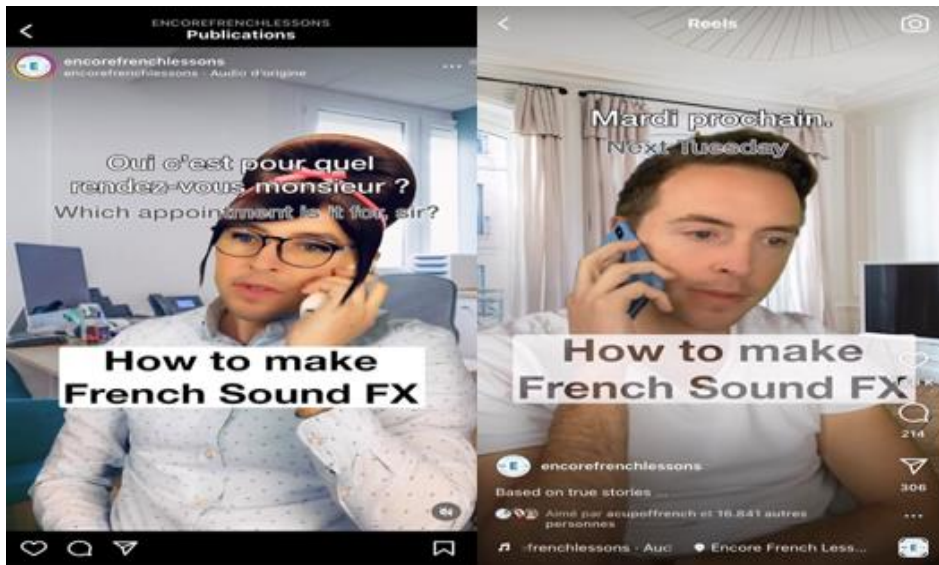
İkinci sırada yer alan *La French Tribe* hesabının da benzer şekilde öğretim sürecinin farklı aşamalarında seçmeci bir yaklaşımla; “görsel-işitsel”, “geleneksel” ve “doğrudan” gibi dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarından faydalandığı söylenebilir. Hesapta video formatında sunulan içeriklerin, özellikle de diyalogların yapısı gereği “görsel-işitsel” yöntemi çağrıştırdığı, hesabın kimi gönderilerinde “İngilizce” açıklamaların bulunması, bir diğer ifadeyle bir tür “anadilde” açıklamalara yer verilmesi ve dilbilgisi konularının bağlamından ayrı (kopuk) işlenmesi “geleneksel” yöntemin benimsendiği izlenimini vermektedir. Diğer yandan, sözcük öğretimi esnasında verilen yeni birtakım sözcüklerin resim/ fotoğraf ve videolarla birlikte eşleştirilerek bağlamsal olarak sunulmaya çalışılması ise “doğrudan” yöntemin dayandığı öğretim kuramlarından biri olarak bilinen “çağrışımçılık” (associationnisme)’in benimsendiğini göstermektedir (Görsel 3).





**Görsel 3.** La French Tribe hesabında kullanılan görsel-işitsel, geleneksel ve doğrudan yöntem örnekleri

Üçüncü sıradaki *Encore French Lessons* hesabı ise yukarıda anılan her iki hesapta da yer alan öğretim yöntem ve yaklaşımlarının neredeyse tamamını kullanmakla birlikte sonraki diğer iki hesaptan farklı olarak; “iletişimsel” yaklaşımın belirleyici özelliklerinden biri olan “rol yapma” (jeu de rôle) tekniğine de başvurduğu görülmektedir (Görsel 4).



**Görsel 4.** Rol yapma tekniği (*Encore French Lessons* hesabı)

Dördüncü sırada yer alan *French School TV* hesabının da *Français avec Pierre* hesabı gibi bu süreçte ağırlıklı olarak “geleneksel” ve “doğrudan” dil öğretim yöntemlerinin kimi özellik ve tekniklerini benimsediği anlaşılmaktadır. Örneğin aşağıda *Görsel 5*'te görüldüğü üzere dilbilgisi konularının anlatımında “geleneksel” yöntemin, sözcük bilgisi öğretiminde ise “doğrudan” yöntemin kimi ilkelerinin izlendiği gözlenmektedir.



Görsel 5. French School TV hesabındaki “geleneksel” ve “doğrudan” yöntem örnekleri

Son sırada yer alan *A Cup of French* hesabında ise içerik olarak sözcük öğretimine ağırlık verilmesi sebebiyle bu bağlamda sıklıkla “doğrudan” yöntemin “çağrışımıcılık” tekniğinin (sözcüğün görsel olarak gösterilmesiyle birlikte aynı anda seslendirilmesi) kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca kimi sözcük ve ifadeler öğretilirken de birbir İngilizce karşılıklarının verilmesi ise bu hesapta aynı zamanda “dilbilgisi-çeviri” yöntemi olarak da bilinen “geleneksel” yöntemin de benimsendiğine işaret etmektedir (Görsel 6).



Görsel 6. A Cup of French hesabında sözcük ve dilbilgisi öğretimi için kullanılan yöntem örnekleri

**3. Öğretim stratejileri:** Yalın bir ifadeyle, belli bir amaca ulaşmak için izlenen yol olarak tanımlanan strateji, aynı zamanda bir anlamda bu amacı gerçekleştirmeyi de sağlayan genel çerçevedir. Sosyal medya araçlarının öğretim/ öğrenme süreçlerine dâhil edilmesiyle birlikte bu platformlarda kullanılması planlanan öğretim stratejilerinin de özellikle hazırlanacak içeriklerin seçim ve sunum aşamalarında önem arz ettiği söylenebilir. Hesaplar bu bağlamda değerlendirildiğinde neredeyse tamamında kullanılan öğretim stratejilerinin benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Paylaşımlar incelendiğinde hazırlanan içeriklerin genellikle hesap sahipleri tarafından bizzat “sözlü” olarak resimler



aracılığıyla desteklenerek sunulduğu görülmektedir. Bir tür “sunuş” tekniği olarak da bilinen bu stratejide ayrıca içeriklerle ilgili öğrencilerin fikirlerini belirtmelerine de imkân sağlamaktadırlar. Örneğin, *Français avec Pierre* hesabındaki “Futur simple” (Basit gelecek zaman) başlıklı dilbilgisi konusu yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında (manuel / méthode de Français) sıklıkla karşılaştığımız görselleştirilmiş açıklayıcı özet bir tablo (tableau récapitulatif) aracılığıyla öğrenenlere sunulmaktadır (Görsel 7).



**Görsel 7.** Sunuş stratejisi örneği: Açıklayıcı özet bir tablo (*Français avec Pierre* hesabı)

**4. Eğitsel (didaktik) içerik:** Yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılan öğretim yöntem /yaklaşım ve stratejileri kadar materyal kullanımı da oldukça önemli unsurlardan biri olarak bilinir. Sözü edilen materyaller bu bağlamda genellikle tür olarak yazılı, sözlü ve görsel (resim ya da video) diye sınıflandırılmakla birlikte tasarlanma amaçları bakımından da “üretilmiş” (fabriqué) ya da “otantik” (dil öğretimi amaçlı tasarlanmamış) doküman/ materyal olarak adlandırılmaktadır. İçerik bağlamında sunulan/ paylaşılan görsel, işitsel ve metinsel dokümanlar yakından incelendiğinde hesaplarda ilk etapta her iki türde de materyal kullanımının olduğu göze çarpmakla birlikte “üretilmiş” materyallerin daha yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Herhangi bir dilsel edimi, sözcüğü ya da dilbilgisi kuralını öğretmek ve pekiştirmek amaçlı tasarlanmış bu materyallerin de genellikle resim ve videolardan oluştuğu gözlenmektedir. Resimler kendilerine özgü birtakım illüstrasyonlar ve metinler aracılığıyla tasarlanırken, videolar ise hesap sahiplerinin bizzat kendilerinin rol aldığı kısa çekimlerden oluştuğu anlaşılmaktadır (Görsel 8).



**Görsel 8.** Sunulan içerik (eğitsel materyal) örneği (*A Cup of French* hesabı)

Diğer yandan, hesap sahiplerinin tamamının anadillerinin Fransızca olmasının yanı sıra yaptıkları paylaşımlarından da Fransa’da yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, özellikle Fransız kültür öğelerini hesaplar üzerinden aktarabilecek otantik dokümanlara erişebilmenin kolay olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda *Instagramın* “hikâye” özelliği aracılığıyla hesaplarda çok sayıda fotoğraf ve videonun paylaşıldığı görülmektedir. Örneğin aşağıda *Görsel 9*’da görüldüğü üzere *La French Tribe* hesabının sahibi, her gün alışveriş yaptığı fırından ya da izlediği bir tiyatro oyunundan paylaştığı kimi resimler (fotoğraflar) aracılığıyla kullanıcılarına sorular yöneltmekte ve böylelikle onları sözcük bilgilerini de kullanarak yazmaya teşvik ettiği gözlenmektedir.



**Görsel 9.** Otantik materyal örnekleri (*La French Tribe* hesabı)

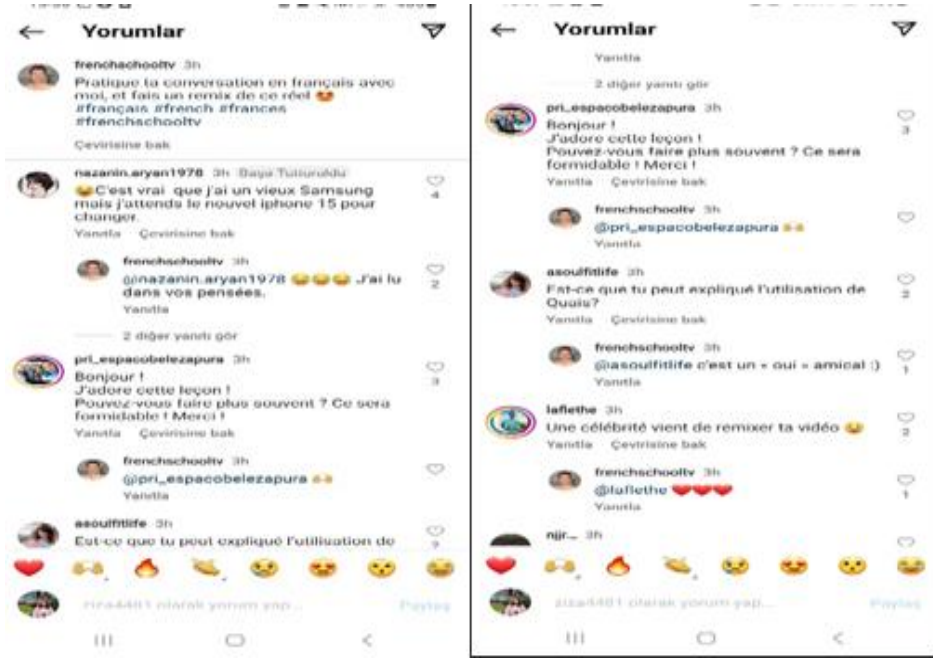
**5. Alıştırmalar (etkinlikler):** Yabancı dil öğretimi/ öğrenimi sürecini en önemli öğelerinde biri olan yazılı ve sözlü alıştırmalar, bir diğer ifadeyle dilsel etkinlikler öğrencilerin yeni konu ve kavramları içselleştirme ve özümsemelerinde oldukça önemli bir işleve sahiptir. Ancak hesaplarda sunulan alıştırmaların çoğunlukla "boşluk doldurma" ve "çoktan seçmeli" gibi yapısal alıştırmalar (exercices structuraux) ile sınırlı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kimi zaman da "hikâye" aracılığıyla hesap sahiplerinin isteğine bağlı olarak haftada bir ya da birkaç kez kullanıcılara "yanlış-doğru" türünde de alıştırmalar sunulduğu gözlenmektedir. Örneğin aşağıda; *Encore French Lessons* ve *French School TV* hesaplarında "çoktan seçmeli", *Français avec Pierre* hesabında ise "boşluk doldurma" türünde alıştırmalar verilmektedir (Görsel 10). Geleneksel olarak da adlandırılan bütün bu yapısal alıştırmalar yakından incelendiğinde genellikle, sözcük, dilbilgisi, fonetik ve kültür gibi dilsel öğelerin/amaçların öğretimi ve pekiştirilmesi için kullanıldıkları söylenebilir. Ayrıca bu etkinliklerin kimi görseller (resim ve yazı) eşliğinde seslendirilerek video formatında sunulması yoluyla da bir anlamda kullanıcıların sözlü ve yazılı anlama becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir.



**Görsel 10.** Alıştırma (etkinlik) türleri (*Encore French Lessons*, *French School TV* ve *Français avec Pierre* hesapları)

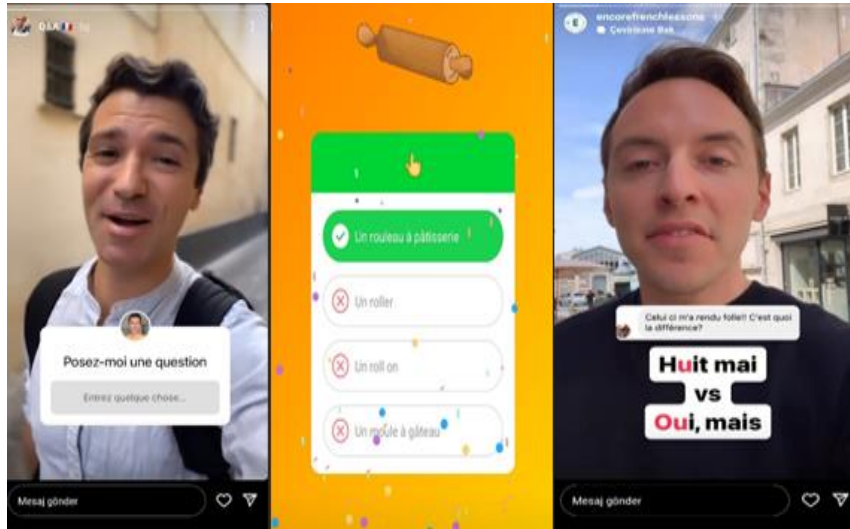
**6. Dönüt (etkileşim):** Çözümlemenin son aşamasında hesap sahipleri ile kullanıcıların/ takipçilerin platform üzerinde nasıl etkileşimde buldukları ve hesap sahiplerinin kullanıcılarına dil öğretimi bağlamında nasıl ve ne türden geri bildirimlerde (dönüt) buldukları incelenmiştir. Bu süreçte hesap sahipleri ve takipçilerinin; genellikle yapılan paylaşımlar ve bu paylaşımları takiben altlarına düşülen yorumlar ve de bu yorumlara verilen cevapların yanı sıra *Instagramın* “hikâye” kısmında yer alan “soru-cevap” özelliği sayesinde etkileşim buldukları görülmektedir. Bu sebeple hesapların tamamında etkileşim ve geri bildirimde bulunma özelliklerinin birebir benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte, hesaplarda paylaşımların altına yapılan yorumlar ve hikâye özelliğinde kullanılan “soru-cevap” etkileşimlerinin /dönütlerinin farklı biçimlerde kullanıldığı da gözlenmektedir. Diğer yandan, paylaşımların altına yapılan yorumlarda yer alan soruların her daim yanıtlanmadığı ya da verilen yanıtların (şayet cevap doğru ise) sadece beğeni işaretiyle ile sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Kullanıcılar, sorularına yanıt alamadıkları kimi durumlarda ise doğrudan hesabın kendisine ait web sitesine yönlendirilerek burada ilgili konuya dair bölümlerin incelenmesi salık verilmektedir. Böylelikle dolaylı da olsa kullanıcılara bir başka “dönüt” imkânı sunulduğu söylenebilir (Görsel 11).





Görsel 11. Dolaylı dönüt (French School TV hesabı)

Son olarak, hesapların “hikâye” kısmında kullanıcılara soru sorma imkânı tanınmakta ve yanıtları da sözlü veya yazılı olarak doğrudan verilebilmektedir. Benzer şekilde hesap sahipleri de takipçilerine bu kanal aracılığıyla “çoktan seçmeli” sorular yöneltebilmek ve işaretlenen seçeneğin de doğru olup olmadığı anında görülebilmektedir. Sözü edilen etkileşim biçimi bir tür doğrudan dönüt olarak da değerlendirilebilir (Görsel 12).



Görsel 12. Doğrudan dönüt örneği (French School TV ve Encore French Lessons hesapları)

## Tartışma

Yabancı dil olarak Fransızca öğreten Instagram hesaplarının çözümlenmesi neticesinde elde edilen bulgular, bu bölümde aynı sırayla tartışılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak hesapların eğitsel

özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, istisnasız neredeyse tamamının hedef kitle, dil düzeyi ve kazandırılması amaçlanan dil yetileri ve amaçları bakımından benzer özellikler sergiledikleri görülmektedir. Özellikle hesap sahiplerinin anadil olarak Fransızca konuşuyor olmaları, Khalitova ve Gimaletdinova (2016) ve Mansor ve Abd Rahim (2017)'in da araştırmalarında işaret ettiği gibi öğrencilerin, bu çalışma bağlamında kullanıcıların bu dilde dinleme-anlama becerilerini geliştirmeleri açısından faydalı olabilir. Resim, fotoğraf ve video paylaşımı amaçlı bir düzenek (platform) olması sebebiyle kullanıcılarının birebir karşılıklı konuşma imkânı bulunmadığı *Instagramda* etkileşim ağırlıklı olarak yazışma yoluyla gerçekleşmektedir. Böylelikle söz konusu durum, kullanıcıların konuşma becerilerini geliştirmesine de hiçbir şekilde imkân tanımamaktadır. Ancak “yazılı” etkileşim, her ne kadar paylaşımların altına yapılan yorumlar ya da paylaşılan “hikâyelere” verilen yanıtlar ile sınırlı olsa da Anggraeni (2017)'nin de vurguladığı gibi bunca sınırlılığın rağmen öğrencilerin/ kullanıcıların yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bütün bunların yanı sıra, sözcük, dilbilgisi, sesletim (fonetik) öğretimi ve kültürel öğelerin aktarımı gibi dilsel amaçların kazandırılması sürecinde Al-Ali (2014), Russmann ve Svensson (2016) ve Lailiyah ve Setiyaningsih (2020)'nin de altını çizdikleri gibi *Instagramın* faydalı olabileceği ve öğrencilerin/kullanıcıların bu konulardaki hazır bulunuşluk durumuna göre de sınıfta öğrendiklerini tekrar etmelerine imkân sağlayabileceği (Silius ve diğ., 2010) anlaşılmaktadır.

Hesaplar, kullanılan dil öğretim yöntem ve yaklaşımları bakımından incelendiğinde ise bu süreçte genellikle tek bir yöntem ve yaklaşımla sınırlı kalmadıkları, duruma göre birden fazla yöntem ve yaklaşımın bir arada kullanıldığı gözlenmektedir. Öncelikle dilbilgisi konularının aktarımında hesaplarda sıklıkla “dilbilgisi-çeviri” yöntemi olarak da bilinen “geleneksel” yöntemin kurallarının benimsendiği görülmektedir. Stoaen (2006)'in da *La méthode traditionnelle* (Geleneksel yöntem) başlıklı çalışmasında özetle andığı bu kurallar çerçevesinde hesaplarda Fransızca herhangi bir dilbilgisi kuralı şu sıralamaya göre verilmektedir: Öğretmen, herhangi bir dilbilgisi kuralını tümdengelim bir yaklaşım içerisinde anadilde açıklayarak kendi cümleleriyle örneklendirir ve ardından bu örnek cümleleri anadile çevirir. Öğrenciler ise bu gramer kuralını kullanarak başka cümleler kurmaya çalışır. Ardından hem öğretilen dilbilgisi kuralının doğru kullanımının pekiştirilmesi hem de verilen kuralın doğru kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi (değerlendirilmesi) için anadilden hedef dile (Thème) çeviri alıştırmaları yapılmaktadır. Sözcük öğretiminde ise hesapların genellikle “doğrudan” (direkt) yöntemi tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Herhangi bir yabancı dili, anadile başvurmaksızın doğrudan hedef dil aracılığıyla öğretmeyi amaçlayan bu yöntemde, özellikle öğretim sürecinin ilk aşamalarında, somut kavramlar (sözcük olarak) jest ve mimikler aracılığıyla veya taklit edilerek, ilerleyen zamanlarda ise resim ve ikonlar yardımıyla sunulmaktadır (Dobre, 2006). Benzer şekilde hesap sahipleri de bu süreçte, özellikle de başlangıç düzeyindeki kimi kavramları (sözcükleri), kendi hazırladıkları görseller (resimler) veya jest ve mimikler yoluyla yaptıkları canlandırmaların olduğu videolar aracılığıyla vermektedir. Diğer yandan hesaplarda, gündelik konuşma dili olarak Fransızcada en sıklıkla kullanılan sözcüklerin öğretimi sürecinde ise, özellikle de kullanıcıların bu sözcükleri doğru telaffuz etmelerini sağlamak amacıyla “görsel-işitsel” (bir diğer adıyla SGAV) yöntemin kimi prensiplerinden yararlandığı da söylenebilir. Ivan (2006)'in da belirttiği gibi söz konusu yöntem, her şeyden önce “dili” “sözlü” bir iletişimin bir aracı olarak değerlendirmesi sebebiyle öğretimin başlangıç aşamasında öğrencilerin konuşma yetisine önem atfeder. Bu süreçteki sözcük öğretimi her ne kadar hedef dilde günlük yaygın olarak kullanılan sözcüklerin öğretimi ile sınır kalsa da bu sözcüklerin kademeli olarak sınıfta öğretimi için kullanılacak materyallerin, çoğunlukla da görsellerin iyi hazırlanmasını ve özellikle de öğrencilerin bunları doğru telaffuz edebilmeleri oldukça önem arz etmektedir. Son olarak bulgularda da belirtildiği üzere yabancı dil olarak Fransızca öğreten *Instagram* hesaplarında kullanılan bir diğer dil öğretim yaklaşımı ise “iletişimsel” yaklaşımdır. Bérard (1991) ve Saydı (2015)'in da çalışmalarında vurguladığı

gibi; bir dili yapısal olarak kavramak yerine o dili öncelikle kendi bağlamı içerisinde değerlendirmek yoluyla herhangi bir iletişim durumundaki ifade ya da ifadelerin anlam ve bağlamlarına dayalı bir öğrenme hedefinin konulduğu bu yaklaşımda her daim; gerçek iletişim durumları ve bu iletişim durumlarının gerçekleştiği bağlamları içeren özgün otantik materyallerin kullanımı ve öğrenme sürecinde merkeze konan öğrencinin öncelikli dilsel ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Bu durumda, hesap sahiplerinin otantik materyal tercihleri, işledikleri konuları bir bağlam çerçevesinde sunmaya çalışmaları ve kullanıcıların/takipçilerin ihtiyaçlarına yönelik içerik hazırlama girişimleri de sözü edilen “iletişimsel” dil öğretim yaklaşımının kimi ilkeleri kapsamında değerlendirilebilir.

Böylelikle yukarıda da belirtildiği gibi hesaplarda salt tek bir dil öğretim yöntem ya da yaklaşımı kullanılmamakta, işlenen konu, dilsel beceri ya da amaca göre yöntem kullanımı da değişiklik göstermektedir. Puren (1998)’in “seçmecilik” (eklektizm) olarak adlandırdığı söz konusu yaklaşım; öğretim süreçlerinde her türlü kapalı ve sınırlı öğretim sistemlerinin reddedilerek, faydacı bir bakış açısıyla yöntemsel olarak azami çeşitliliğin dikkate alınması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da hareketle; *Instagramda* Fransızca öğreten hesapların, değişiklik arz eden öğrenme ortamları/durumları ve takipçilerinin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak kullandıkları öğretim yöntem ve yaklaşımlarını değiştirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte, hesaplarda günümüzde yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan “eylemsel” yaklaşıma dair herhangi emareye rastlanmamaktadır. *Avrupa dilleri ortak çerçeve programı* (Conseil de l’Europe, 2001) ilkeleri kapsamında tasarlanan ve “eylem odaklı” yaklaşım olarak da bilinen bu yöntemde herhangi bir yabancı dili öğrenenler, belirli koşullar ve durumlarda kimi “görevleri” (tâches) yerine getirmek durumunda olan sosyal eyleyici (aktörler) olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle, yabancı dil öğrenenleri (öğrencileri), herhangi bir eylemi gerçek hayatta olduğu gibi yeniden yapmaya teşvik ederek mümkün olan en gerçek iletişim durumu ya da durumları sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak *Instagramın*, yukarıda belirtilen özelliklerden dolayı bu yaklaşımın sözü edilen temel ilkesinin kullanılabilmesi olası görünmemektedir.

Hesaplar, öğretmenlerin genellikle sınıf içi ders anlatım sürecinde kullandıkları teknikler olarak da bilinen “öğretim stratejileri” bağlamında değerlendirildiğinde de buralarda ders veren, yani öğretmen konumundaki hesap sahiplerinin ağırlıklı olarak “sunuş” tekniğini kullandığı gözlenmektedir. Demirel (2017)’in; herhangi bir konuya dair kavram, ilke ve genellemelerin açıklanması ve bilginin aktarılması esnasında yaygın olarak kullanılan bir anlatım tekniği olarak tanımladığı bu strateji türü, Dursun ve Aykan (2021)’a göre, diğer öğretim stratejilerine göre daha pratik ve zaman tasarrufu sağladığı gibi aynı zamanda aşamalı anlamlı bir öğrenmeye de olanak sağlayabilmektedir. Hesapların çözümlemesi sürecinde bu başlıkta elde edilen bulgular, Göktaş, Koçak, Demirel ve Yılmaz (2016)’ın gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Şöyle ki; yukarıda çalışmanın farklı aşamalarında da belirtildiği gibi hesaplarda paylaşılan videolarda şahsen sahiplerinin yer alarak, özellikle sözcük, dilbilgisi, sesletim gibi dilsel amaçların öğretiminde ve kültürel öğelerin açıklamasında sıklıkla bu öğretim stratejisinden yararlandıkları belirlenmiştir. Diğer yandan, ayrıntılı ve açıklayıcı bir özellikte olması sebebiyle bu strateji türünün takipçilerin konuları daha iyi kavramaları ve özümsemeleri aşamasında etkili bir yol olduğu da düşünülebilir.

İçerik olarak sunulan eğitsel materyaller incelendiğinde ise; hesaplarda ağırlıklı olarak “üretilmiş” dokümanlar kullanılmasına rağmen sınırlı sayıda da olsa “otantik” dokümanların da tercih edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, doküman türünün seçimi/ kullanımı işlenen konunun içeriğine göre de değişebilmektedir. Örneğin vidoların, genellikle gündelik kullanılan kimi dilsel ifadelerin daha rahat anlaşılabilmesi için hesap sahiplerinin kendileri tarafından çekildiği gözlemlenirken, özellikle Fransız kültürünü temsil eden ya da konu alan görsel, işitsel veya metinsel türde kimi otantik dokümanların da

yine hesap sahipleri tarafından üretilerek kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Çelik (2018), yabancı dil öğretiminde otantik olmayan, yani üretilmiş materyallerin de bir takım dilsel kazanımların edimi için belirli bir program ve yöntem dâhilinde öğrencileri bilgilendirmek, düşündürmek, uyarmak, yönlendirmek veya düşüncelerini değiştirmek gibi çeşitli amaçlar bakımından hazırlanarak kullanılabileceğini savlarken, Coste (1970) ise otantik materyallerin özellikle gerçek iletişim durumlarını yansıtması nedeniyle dil öğrenimindeki önemine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Tagliante (1994) da bu tür dokümanların söz konusu süreçte, öğrenilen dilin kültürel yönlerini tanımaya imkân sağladığını belirtmektedir. Takipçiler açısından değerlendirildiğinde ise sunulan içeriklerin çeşitlilik arz etmesi, onların ilgilerini canlı tutabilmesi bakımından önem teşkil edebilir. Ayrıca üretilmiş videolar aracılığıyla sunulan içeriklerin de kısa ve kullanışlı dilsel öğeler olması sebebiyle olması faydalı olduğu söylenebilir, çünkü kullanıcılar bu bağlamda fazla teorik bilgiye boğulmadan gündelik hayatta işlerine yarayabilecek kimi küçük pratik dil kullanımlarını edinebileceklerdir.

Değerlendirme matrisindeki bir diğer başlık altında da hesaplarda sunulan dilsel etkinlik ve araştırma türleri incelemiştir. Bu çerçevede hesapların genellikle “boşluk doldurma” ve “çoktan seçmeli” gibi geleneksel yapısal alıştırmaları tercih ettikleri görülmektedir. Besse ve Porquier (1984)’ye göre “boşluk doldurma” türündeki alıştırmalar, dilin işlevinin anlaşılması ve dilbilgisi kurallarının hangi bağlamda uygulanması gerektiğine teşvik etmekle birlikte öğrencilerin dilbilgisi yeterliliklerini, sözcük dağarcıklarını ve tutarlı ifadeler üretme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. “Çoktan seçmeli” alıştırmaları ise Tagliante (1991) ve Yılmaz (2017)’in da altını çizdikleri gibi; öğrencinin şans yüzdesini arttırması, yani öğrenci doğru seçeneği bilmese dahi diğer seçeneklerden hareketle bu seçeneğe ulaşabilmesi nedeniyle güncel dil öğretim yaklaşımlarında çok da tavsiye edilen bir alıştırmaları türü olmamasına rağmen, geliştirilen “çoktan seçmeli” alıştırmaları türüne bağlı olarak öğrencilerde kimi taksonomik düzeylerin değerlendirilmesi, bilgi aktarımı, sözlü ve yazılı anlamının yanı sıra öğrenilenlerin uygulanması ve çözümlenmesi noktasında yarar sağlayabilir. Hesaplarda sunulan videolarda her iki yapısal alıştırmaları türünün bir arada kullanılması, takipçilerin sözlü ve yazılı anlama becerilerinin ölçülmesi şeklinde değerlendirilebilir. Özellikle “çoktan seçmeli” alıştırmaları türünde yanıtların tek ve nesnel olması sebebiyle öğrenenlerin kafalarında herhangi bir soru işaretine neden olmadığı gibi, bu tür alıştırmaların tek bir bağlam içerisinde verilmesiyle de öğrenenlerin eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine imkân sağlandığı söylenebilir. “Boşluk doldurma” türündeki dilsel etkinliklerde ise boşluk yerine gelebilecek yanıtların kimi zaman öznel olması sebebiyle öğrenenlerin sözcük dağarcıklarına bağlı olarak birden fazla olabilmektedir. Böylelikle bu alıştırmaları türünde de öğrenenin (yazılı) ifade gücü ve yaratıcılığı ortaya çıkabilmektedir. Sonuç olarak, *Instagramın* yapısı gereği hesaplarda sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirebilecek türden dilsel alıştırmaları ve etkinlik türlerine yer verilememesi sebebiyle ancak bu tür geleneksel alıştırmalarıyla yetinildiği anlaşılmaktadır.

Son olarak hesaplarda “dönüt” başlığı altında, bütün bu süreçte hesap sahipleri ile kullanıcıların nasıl “etkileşimde” buldukları değerlendirilmiştir. Çevrimiçi (internet siteleri) ve çevrimdışı (yazılımlar) dil öğretimi/ öğrenimi süreçleri için Kartal (2010)’ın tanımlamış olduğu “doğrudan” ve “dolaylı” dönüt türleri göz önünde bulundurulduğunda, hesaplarda yukarıda da işaret edildiği (Görsel 11 ve 12) gibi her iki etkileşim (dönüt) türüne de rastlamak mümkündür. Öncelikle hesaplardaki paylaşımların altına yapılan yorumlara, hesap sahiplerinin sonradan yanıt vermeleri yoluyla kullanıcılarıyla sağlamış oldukları “dolaylı” etkileşim (dönüt) durumunun zaman alması, hatta bazı yorumlara hesap sahiplerinin kimi zaman sadece “beğeni” ikonuyla yanıt (dönüt) vermeleri kullanıcıların motivasyonuna olumsuz yönde etki edebileceği gibi öğrenme açısından da yarar sağlamayabilir. Bununla birlikte, hesapların, *Instagramın* “hikâye” özelliği kullanılarak “soru-cevap” şeklinde kullanıcılarıyla doğrudan etkileşimde bulunmaları, bir diğer ifadeyle onlara doğrudan dönüt sağlamaları; kullanıcıların sıkılmadan anında



bilgilerini sınamalarına, olası hatalarını kendi kendilerine düzeltmelerine ve daha iyi güdülenmelerine imkân tanıyabilir. Ancak, Tarcan (2004)'ın da belirttiği gibi sanal ortamlar, kullanıcılarına bu anlamda bireysel hız ve kapasite bakımından birçok fayda sağlasa da yabancı dil öğretimi sürecinde yadsınamaz bir yeri ve önemi olan öğretmen-öğrenci etkileşimi bakımından sınırlı kalmaktadır. Diğer yandan *Instagramda*, gerçek sınıf ortamından farklı olarak öğrencinin neleri öğrenip öğrenmediğini ya da öğrendiği bilgileri gerçek iletişim ortamlarında kullanıp kullanmadığını sınavabilme olanağı da bulunmamaktadır. Her ne kadar “direkt mesaj” (DM) olarak da bilinen özel mesajlaşma seçeneğiyle hesap sahipleriyle doğrudan iletişime geçebilme olanağı sunulsa da hesap sahiplerinin bu yolla iletişim kurma isteklerine bağlı olarak söz konusu seçeneğin ne sıklıkla kullanıldığı veya dönüt verilir vermediği ise bilinmemektedir.

## Sonuç yerine

Öncelikle *Instagram*, yabancı dil öğretimi/ öğrenimi alanında her ne kadar “yeni” bir mecra olarak görülse de çalışmanın örneklemini dahilindeki hesapların çözümlenmesi neticesinde, aslında bu mecranın da tıpkı kendinden önceki diğer bütün sanal ortamlar gibi bu süreçte geleneksel dil öğretim yöntemi, yaklaşım ve ilkeleri çerçevesinde tasarlandığı ve yine bu bağlamda işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Hesaplarda paylaşılan eğitsel (didaktik) amaçlı içeriklerin ağırlıklı olarak “üretmiş” materyaller olmasına rağmen çeşitlilik arz ettikleri, genellikle kullanıcıların sözlü ve yazılı anlama becerilerinin gelişiminin yanı sıra sözcük, dilbilgisi, sesletim gibi temel dilsel amaçların kazanımı için kullanıldığı görülmekle birlikte herhangi bir dilsel edimi ya da konuyu tamamen öğretmek için de yeterli olmadığı belirlenmiştir. Hesap sahipleri (ders verenler) ve takipçilerinin (Fransızca öğrenenler) birbirleriyle olan etkileşimleri ise paylaşımların altına kullanıcıların yapmış olduğu yorumlara hesap sahiplerinin sonradan verdikleri yanıt niteliğindeki geribildirimler ve “hikâye” kısmından yapılan paylaşımlara kullanıcıların verdikleri doğrudan yanıtlar ile sınırlı olması sebebiyle dil öğretimi açısından yetersiz kaldığı söylenebilir.

Diğer yandan, hesapların önceden belirlenmiş sıralı herhangi bir öğrenme programı izlenemedikleri anlaşılmaktadır. Bu sebeple temel Fransızca bilgisi olmayan *Instagram* kullanıcılarının düzenli bir biçimde söz konusu hesaplar aracılığıyla Fransızca öğrenmeleri olası görünmemektedir. Bununla birlikte, hesap sahiplerinin profillerinde, yine kendilerine ait olan başka platformlara yönlendirecek bağlantılar yayınlayarak veya “hikâye” kısmından video ya da fotoğraflar paylaşarak özel derslerine kayıt yaptırmak isteyen takipçileri için çağrı buldukları gözlenmektedir. Böylelikle bu tür hesapların daha çok ticari (profesyonel) bir motivasyonla tasarlanarak işletildiği de söylenebilir. Ayrıca, sunulan içeriklerin ağırlıklı olarak İngilizce açıklamalarıyla birlikte hazırlanması, hesap isimlerinde genellikle İngilizce isimlerin tercih edilmesi, daha çok kişiye ulaşmak ve daha anlaşılır olabilmek adına yine hesaplarda İngilizce açıklamalara yer verilmesi suretiyle günümüzde dünya genelinde ortak iletişim dili olarak kabul gören İngilizcenin bir nevi araçsallaştırılması da bu ticari amacın bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Son olarak, *Instagram* aracılığıyla başlı başına yabancı dil olarak Fransızca öğrenimi mümkün olmamakla birlikte okul dışı (parascolaire) bir öğrenme ortamı/aracı olarak özellikle başlangıç düzeyinde bu dili öğrenmeye yeni başlayanlar için tavsiye edilebilir.

**Kaynakça**

- Agung, N. F. A., & Darma, G. S. (2019). Opportunities and challenges of Instagram algorithm in improving competitive advantage. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 4(1), 743-747. <https://www.ijisrt.com/opportunities-and-challenges-of-instagram-algorithm-in-improving-competitive-advantage>
- Al-Ali, S. (2014). Embracing the selfie craze: Exploring the possible use of Instagram as a language mLearning tool. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2), 1-16. [https://doi.org/10.2458/azu\\_itet\\_v2i2\\_ai-ali](https://doi.org/10.2458/azu_itet_v2i2_ai-ali)
- Anggraeni, C. W. (2017). Students' perspectives toward the use of Instagram in writing class. In A. K. Bin Samahs Khan, I. Yuliasri, C. Swi Ee and D. Darwis (Eds.), *1st ELLiC Proceedings: Innovation, Trends, and Challenges in English Language Learning in the 21st Century*, (pp. 68-74). Semarang, Central Java, Indonesia: Faculty of Foreign Language and Culture Universitas Muhammadiyah Semarang. <https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/2412>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Coste, D. (1970). Textes et documents authentiques au niveau 2. *Le français dans le monde*, (73), 88-94.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Editörleri: Y. Dede ve S. B. Demir, Gözden geçirilmiş 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, F. (2020). Social networking and language learning: use of Instagram (IG) for evaluating oral communication skill. In A. Andujar (Ed.), *Recent tools for computer- and mobile-assisted foreign language learning* (pp. 110-131). Hershey /PA, USA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1097-1.ch005>
- Çelik, M. E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantiklik ve otantik materyallerden yararlanma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), 791-806. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/660686>
- Dal-Pan, A. (2017, 11 avril). Les usages pédagogiques des réseaux sociaux: compte rendu d'un atelier du REFAD. *Profweb*. <https://www.profweb.ca/publications/articles/les-usages-pedagogiques-des-reseaux-sociaux-compte-rendu-d-un-atelier-du-refad>
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dobre, D. (2006). La méthode directe. *Dialogos*, (14), 10-13. [https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/05\\_Dobre-La-metode-directe.pdf](https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/05_Dobre-La-metode-directe.pdf)
- Dursun, F., & Aykan, A. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Eghtesad, S. (2020). Apprentissage collaboratif d'expression écrite du Français sur Instagram. *Plume-Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 16(31), 29-54. <https://doi.org/10.22129/plume.2020.238786.1150>
- Erarslan, A. (2019). Instagram as an education platform for EFL Learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 18(3), 54-69. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1223776.pdf>
- Göktaş, Y., Koçak, Ö., Demirel, T. & Yılmaz, T. K. (2016). Sanal dünyalarda kullanılan öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(2), 40-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kafkasegt/issue/24528/259873>
- Ivan, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.). *Dialogos*, (14), 15-19. [https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07\\_Ivan-La-metode-structuro.pdf](https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf)
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. baskı). Ankara: Nobel Yayınları

- Kartal, E. (2005). Çoklu-ortamlı yazılımların Fransızcannın yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18(2), 231-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16682/173346>
- Kartal, E. (2010). Feedback processes in multimedia language learning software. *US-China Education Review*, 7(4), 53-65. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2010.04A.006>
- Khalitova, L., & Gimaletdinova, G. (2016). Mobile technologies in teaching English as a foreign language in higher education: A case study of using mobile application *Instagram*. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2016 Proceedings: 9<sup>th</sup> International Conference of Education, Research and Innovation, November 14<sup>th</sup>-16<sup>th</sup>, 2016- Seville, Spain* (pp. 6155-6161). IATED Academy. <https://library.iated.org/publications/ICERI2016>
- Lailiyah, M., & Setiyaningsih, L. (2020). Students' perception of online communication language learning through Instagram. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 5(2), 188-195. <https://doi.org/10.26905/enjourme.v5i2.5202>
- Mansor, N., & Abd Rahim, N. (2017). Instagram in ESL classroom. *Man in India*, 97(20), 107-114 <https://www.researchgate.net/publication/321016352>
- Mattern, J. (2017). *Instagram*. Minneapolis, MN/ USA: Abdo Publishing.
- Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises I*. Paris: Librairie Hachette.
- Puren, Ch. (1998) Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques*, (360), 13-16. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/>
- Russmann U., & Svensson J. (2016). Studying organizations on *Instagram*. *Information*, 7(4),58. <https://doi.org/10.3390/info7040058>
- Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8), 13-28. <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Silius, K., Miilumäki, T., Huhtamäki, J., Tebest, T., Meriläinen, J. & Pohjolaine, S. (2010). Students' motivations for social media enhanced studying and learning. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 2(1), 51-67. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2010.02.005>
- Stoean, C. S. (2006). La méthode traditionnelle. *Dialogos*, (14), 6-9. [https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/04\\_Stoean-La%20metode.pdf](https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/04_Stoean-La%20metode.pdf)
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris: CLÉ International.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim ilkeleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, R. (2017). Problems experienced in evaluating success and performance in distance education: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 39-51. <https://doi.org/10.17718/tojde.285713>

## 72. Translanguaging strategies with pre-service EFL teachers in EMI classrooms: An emic perspective<sup>1</sup>

Serdar TEKİN<sup>2</sup>

**APA:** Tekin, S. (2023). Translanguaging strategies with pre-service EFL teachers in EMI classrooms: An emic perspective. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1242-1257. DOI: 10.29000/rumelide.1342277.

### Abstract

Translanguaging has recently gained widespread acceptance as an effective approach to learning and teaching across various contexts, leading to a surge in research interest. Nevertheless, investigations into translanguaging within English-medium instruction contexts remain relatively scarce. This study aims to delve into the translanguaging strategies of a teacher educator, the evolution of these strategies over time, and the educator's sentiments regarding their use of translanguaging. Through the analysis of audio recordings of classes and reflective notes, the study reveals that translanguaging was strategically employed for primarily three purposes: explanation, individual feedback, and encouragement. These applications facilitated successful conveyance of meaning and the maintenance of a natural conversational flow. Furthermore, the study illustrates that translanguaging was employed to varying degrees in teaching lesson objectives, accompanied by a sense of contentment. The findings underscore the significance of teachers engaging in reflective practice and provide a point of reference to mitigate any potential negative emotions arising from the use of translanguaging.

**Keywords:** Translanguaging, English as medium of instruction (EMI), reflective teaching, emic perspective

## Eğitim dili İngilizce olan sınıflarda çift dil kullanma stratejileri: İçsel bir bakış açısı

### Öz

Yabancı dil eğitiminde çift dil kullanımı, son zamanlarda çeşitli bağlamlarda etkili bir öğrenme ve öğretme yolu olarak yaygın bir şekilde benimsenmiş ve çok sayıda araştırmaya yol açmıştır. Fakat eğitim dili İngilizce olan derslerde çift dil kullanımına odaklanan araştırmalar nispeten nadirdir. Bu çalışma, bir öğretmen eğitimcisinin çift dil stratejilerini (Türkçe ve İngilizce), bu stratejilerin zaman içindeki değişimini ve çift dil kullanımına ilişkin duygularını keşfetmeyi amaçlamıştır. Derslerde yapılan ses kayıtlarından ve sonrasında alınan yansıtıcı notlardan yararlanan çalışma, çift dil kullanımının stratejik olarak başlıca üç amaç için (açıklama yapma, bireysel geri bildirim ve teşvik etme) kullanıldığını, böylece anlamın başarılı bir şekilde aktarılabilmesini ve konuşmanın doğal akışının sağlanabilmesini sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma, ders konularını ve içeriğini öğretmen adaylarına öğretmek için değişen derecelerde çift dil kullanımı stratejilerinin herhangi bir pişmanlık duygusu olmadan kullanıldığını göstermektedir. Bu çalışma, literatürde

<sup>1</sup> ETİK: Nevşehir Hacıbektas Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu tarafından 25.10.2021 tarihli, 298 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi (Nevşehir, Türkiye), sdrtn@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4625-4324 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342277]

yaygın bir şekilde var olan yabancı dil öğretiminde birden fazla dil kullanımından kaynaklanan olumsuz duygulardan kaçınmak için bir referans görevi görmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil öğretilimi, Çoklu/Çift dil kullanımı stratejileri, Yansıtıcı öğretim

## 1. Introduction

Translanguaging has risen to prominence in recent decades, challenging the traditional monolingual ideology that advocated exclusive use of the target language (L2) while disregarding the first language (L1). Unlike previous terms like codeswitching, code-meshing, and code alternation, which referred to the use of dual languages, translanguaging encompasses multiple codes, drawing on them without according priority to any particular one (Zhou & Mann, 2021). In this manner, it blurs language boundaries, emphasising the flexible deployment of language repertoire for effective communication and conveying of meaning (Creese & Blackledge, 2010), thus presenting a novel paradigm in additional language education (Cenoz, 2017; Wei, 2022).

The burgeoning interest in translanguaging has spawned a wealth of research from diverse perspectives, including those of students (Macaro, 2009; Wang, 2019; Zhou & Mann, 2021), parents (Wilson, 2021), and teachers (Liu & Fang, 2020). Empirical investigations have also been conducted across various educational contexts such as immersion programs (Bourgoin, 2014), second language contexts (McManus, 2015), foreign language classrooms (Bruen & Kelly, 2014), and Content and Language Integrated Learning (CLIL) environments (Zhou & Mann, 2021). Nevertheless, a research gap persists in the realm of translanguaging practices within English as a medium of instruction (EMI) settings. Addressing this gap, Zhou and Mann (2021) advocate for further research within EMI contexts to enhance comprehension of translanguaging strategies and practices, as well as the impact of institutional language policies on educators' language choices.

Given this gap in the existing literature, the current study endeavours to investigate the translanguaging strategies employed by a teacher educator within tertiary EMI classrooms. Furthermore, it delves into the cognitive processes and psychological states involved in the utilisation of translingual practices while instructing pre-service English teachers. These aspects are examined from an emic perspective (Dewaele, 2010), aiming to provide valuable insights into translanguaging, the influencing factors, and the emotional responses elicited by its application within EMI settings.

## 2. Translanguaging as a Pedagogical Strategy

Translanguaging has garnered substantial global popularity in language education since its introduction by Williams nearly four decades ago (Conteh, 2018). Its influence has extended beyond classroom language use to encompass everyday bilingual or multilingual practices (García & Li, 2014). Translanguaging fundamentally promotes the full utilisation of existing linguistic resources, transcending the prioritisation or imposition of L2 or any single language. At its core, translanguaging revolves around tapping into diverse linguistic sources and employing them strategically through flexible manoeuvres to foster effective communication among interlocutors (García & Li, 2014).

Described as "the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that constitute their repertoire as an integrated system" (Canagarajah, 2011 p. 401), translanguaging is progressively solidifying its status as a widely embraced practice for both students and educators in multilingual education. While Canagarajah's aforementioned definition still implies

certain boundaries between languages, it perceives languages as an integrated resource for use by multilingual speakers (Liu & Fang, 2020).

Within educational contexts, specific attention has been dedicated to pedagogical translanguaging, a concept defined as "intentional strategies that incorporate two or more languages, aiming to cultivate the multilingual repertoire alongside metalinguistic and language awareness" (Cenoz & Gorter, 2020 p. 300). As discerned from this definition, language switching in pedagogical translanguaging is premeditated and executed deliberately by educators, rather than arising spontaneously from the linguistic repertoire based solely on immediate context. Canagarajah (2011) thus outlined several deliberate pedagogical strategies associated with translanguaging, including recontextualization strategies, voice strategies, interactional strategies, and textualization strategies.

Recent insights from Zhou and Mann (2021) indicate that translanguaging is harnessed to enhance students' learning experiences, particularly for explanatory purposes (such as in textbook-related contexts), for rekindling attention (when students' focus wanes due to exclusive L2 use), and for fostering rapport. Their findings further revealed that both teachers and students initiate translanguaging, especially when grappling with challenges in comprehending L2 usage or expressing themselves in L2. Previous research has unveiled a broad spectrum of strategies that educators employ to facilitate learning, encompassing compensation for comprehension gaps (Edstrom, 2006), language contrast (Wilden & Porsch, 2020), elucidation of vocabulary or grammar (Copland & Neokleous, 2011; Izquierdo et al., 2016; Sali, 2014), and even classroom discipline management (Campa & Nassaji, 2009; Liu et al., 2004).

In addition to examining in-class practices, previous studies exploring classroom translanguaging have delved into teachers' viewpoints, revealing a diverse range of positions (Creese & Blackledge, 2010; Liu & Fang, 2020; Tekin & Garton, 2020; Wang, 2019). While a significant portion of teacher participants exhibit positive attitudes toward translanguaging, thus advocating and integrating bilingual language instruction (Creese & Blackledge, 2010; McMillan & Rivers, 2011), some studies show that teachers find no benefit in using translanguaging, feel guilty, and hence try to avoid it by sticking to monolingual language teaching (Copland & Neokleous, 2011; Littlewood & Yu, 2011; Macaro, 2005; Tekin & Garton, 2020; Tekin, 2022).

According to Liu and Fang (2020), several constraints impede teachers' adoption of translanguaging. These constraints encompass monolingual institutional policies, lack of guidelines for implementing bilingual language instruction, perceived notions of linguistic purity, and apprehensions about potential drawbacks (such as excessive L1 usage). In light of these complexities and other contextual factors—namely learners' proficiency level, motivation, age, and the focus of the lesson—Copland and Neokleous (2011) contend that teachers' decision-making process regarding language usage is intricate, demanding careful consideration of multiple influencing factors.

The studies mentioned above have contributed valuable insights into translanguaging and attitudes surrounding its usage. However, many of these studies predominantly employed an etic perspective—researchers utilized questionnaires or interviews to gather participants' external viewpoints, beliefs, and thoughts. The resulting data passed through the researchers' interpretive "lens" or "filter" (Yin, 2016 p. 288). Equally important is the exploration of translanguaging practices and the unveiling of emotions from an emic perspective. This approach allows for a deeper understanding of the intricate thought processes during the utilisation of translanguaging.

While Zhou and Mann (2021) embarked on a study examining their own translanguaging practices in an Action Research (AR) design, the investigation was confined to a CLIL context. Consequently, a research gap remains, necessitating further exploration of language practices in English as a Medium of Instruction (EMI) settings (Fang, 2018; Zhou & Mann, 2021). Delving into translanguaging practices within EMI contexts could enrich our comprehension of how translanguaging is applied, the contextual factors influencing such practices, the cognitive mechanisms at play, and consequently aid educators in acknowledging and customizing their own practices. In light of this, the current study is designed to address the following research questions (RQs):

1. What translanguaging strategies does the teacher educator employ within an EMI context?
2. How do the translanguaging practices of the teacher educator evolve over time?
3. What are the emotional experiences of the teacher educator when utilizing translanguaging with pre-service English teachers?

### 3. Method

This study is framed within a qualitative research framework, aiming to comprehensively explore the utilisation of translanguaging, encompassing employed strategies, observed changes over time, and the emotional responses elicited (Brown, 2010). Specifically, the research adopts a single case study approach, which involves an in-depth and exhaustive investigation of an individual, group, event, or phenomenon (Stake, 2005). The main aim of this approach is to attain a profound understanding of the case being examined and to extract insights that hold relevance for similar contexts. In this context, it is believed that this research design harmonises effectively with the fundamental objective of this study—namely, to extensively delve into the intricacies of translanguaging use.

#### 3.1. Sampling and Participants

The present study employed a convenience sampling method which is widely used in social sciences (Dörnyei, 2007). This non-probability sampling approach offers researchers convenience in terms of time, availability, and location (Silverman, 2013). While convenience sampling is often critiqued for its limited generalisability, it's crucial to note that this study's objective isn't to extrapolate findings to a broader population. Instead, the primary aim is to deeply explore the use of translanguaging, and in line with Perry's (2011) notion, it can serve its purpose without necessarily seeking generalisability.

In line with this sampling method, three teacher educators working in tertiary EMI contexts were invited to participate in the study. However, due to practical constraints and challenges, two were unable to take part. Therefore, this study included only one participant and was based on a teacher educator's translanguaging practices. The teacher in this case was a male practitioner with extensive language teaching experience in primary and secondary levels as well as two years of experience in teaching at tertiary level following study-abroad experience in an English-speaking country.

#### 3.2. Context

The study was conducted in the English Language Teaching department of a state university in Turkey. Data were collected from two distinct courses: "Listening and Phonetics" and "Teaching English to Young Learners (TEYL)." The "Listening and Phonetics" course aimed to enhance students' awareness

of phonetic alphabet sounds, refine their pronunciation of phonemic symbols, improve their English pronunciation and speaking skills, and cultivate an understanding of potential pronunciation and intonation issues, along with heightened awareness of various English accents. On the other hand, the TEYL course focused on fostering an understanding of young learners' characteristics, identifying diverse teaching strategies, addressing classroom management challenges, and acquainting students with child development theories. These courses were mandatory components for first and third-grade pre-service English teachers, respectively.

Both classes comprised approximately 30 students each. While the majority of students had Turkish as their L1, a few possessed different L1s, such as German and Arabic. Despite these variations, all students were proficient in speaking and understanding Turkish. Participants in both courses were pre-service teachers enrolled in a 4-year Teaching English as a Foreign Language (EFL) programme. Although their English proficiency wasn't formally assessed during the research, they underwent language exams prior to starting university, implying a solid command of English was expected.

As per the guidelines set by the Council of Higher Education (CHE), English served as the medium of instruction within the department (CHE, 2022). Nevertheless, the institution upheld a flexible language policy, stipulating a minimum of 70% English use in courses. Consequently, the use of L1 wasn't restricted, granting students the freedom to express their thoughts in either Turkish or English during class discussions. As for the instructor's language of instruction, they predominantly employed English in alignment with the EMI policy. However, they were also at liberty to incorporate L1 while adhering to the language policy's parameters.

### 3.3. Data Collection Tools and Data Collection Procedure

This study drew on two primary data sources: audio recordings of 20 hours of classes conducted over a six-week period and reflective notes. Reflective teaching stands as a cornerstone of professional development (Edstrom, 2006), encompassing the elicitation of self-reflections to unveil unobservable cognitive processes, encompassing emotions, thoughts, and underlying motivations within a specific context (Dörnyei, 2007). Reflective practice serves as a potent means of comprehending teachers and their instructional methodologies, as well as revealing and documenting concealed aspects that might remain elusive through alternative methods (Borg, 2001).

Recognising the advantages of reflective teaching, the participant maintained a journal after each class throughout the study. This journal served as a platform for recording feelings and opinions regarding the participant's use of translanguaging. Aligned with the participant's preference, the journal entries were composed in Turkish and subsequently translated into English by the researcher. The journal entries were comprehensive, encompassing contextual elements during the classes, including impressions, learners' mood, engagement, focus of the lesson, and various other aspects.

Classroom recording serves as an effective means to meticulously capture the language utilized by participants during the teaching and learning process (Dörnyei, 2007). Notably, audio recording offers the advantage of being non-disruptive compared to video recording, rendering it the preferred choice for capturing participant language use. Audio recordings were executed through a lapel microphone in both classes over the span of an academic term (comprising eight and 12 classes, respectively). Each class extended for 45 minutes, during which the teacher employed various translanguaging strategies.



### 3.4. Data Analysis

The analysis of reflective notes utilised the thematic analysis technique, which entails identifying, organizing, describing, and effectively reporting themes within the data (Nowell et al., 2017). This process involved a meticulous examination, encompassing multiple readings of each journal entry to discern patterns, contradictions, and meaningful insights.

Particularly, an emic stance was embraced to analyse the emotional responses arising from translanguaging use. This analysis employed an autoethnographic approach, a common form of postmodern ethnography situated within the interpretivist framework (Bryman, 2016). Characterised by high reflexivity, this approach taps into insider knowledge of an individual actively engaged in decision-making processes (Adams et al., 2017; Macnamara, 2021). The self-reflections drew on the participant's personal experiences and decisions regarding language choice, as well as first-hand audio recordings of in-class actions—an aspect that may remain hidden to external researchers (Adams et al., 2017). An assiduously conducted emic analysis can yield valuable insights and a profound understanding of the researched issue (Dewaele, 2010).

Concerning the audio recordings, a process of repeated listening was undertaken to familiarize with the data and identify instances of translanguaging use. Segments featuring translanguaging were transcribed and analysed to unveil patterns in translanguaging strategies, divergent practices, and potential variations across different classes. Translanguaging strategies deployed during the recorded classes were inductively identified, with the process entailing initial data examination followed by a categorisation phase.

## 4. Findings

The study's findings were structured into three sections, aligning with the research questions: translanguaging strategies employed by the teacher, evolution of translanguaging practices over time, and the teacher's emotional responses toward translanguaging. These results were elucidated through the integration of reflective notes and classroom transcripts. For ease of understanding, instances of switching between languages are accompanied by their English translations enclosed in square brackets.

### 4.1. Translanguaging Strategies

According to the detailed analysis of the classroom transcripts, the teacher employed translanguaging strategies for four main purposes which are explanation, individual feedback, and encouragement. These categories are explained below successively.

#### 4.1.1 Explanation

The teacher purposefully employed translanguaging as a tool for explanation across various contexts. This encompassed elucidating the specific focal points of the class, providing in-depth discussions on topics linked to the lesson, and delivering explanatory monologues concerning examinations and micro-teaching. The scope of particular topics tied to each course engendered distinct dynamics, thereby shaping the reasons behind employing translanguaging for explanation. In the Listening and Phonetics course, the explanations primarily revolved around English speech sounds and phonetics. Conversely, in the TEYL course, translanguaging was harnessed to elaborate on terminology and examination-

related matters. The subsequent extracts highlight instances of the teacher's use of translanguaging in both courses.

T: Probably, it will be much easier compared to the previous sound. Just “ʌ” sound. Fonetikte “ʌ” böyle yazılacak, normal “a” gibi değil. Yani, [In phonetics, “ʌ” is written like this, not like normal “a”. It means that] when you see this vowel in writing, “u”, you will probably pronounce it as “ʌ”. For example, but, duck, brush, fun, nun, funny.

In the earlier monologue, the teacher strategically embraced translanguaging to elucidate the pronunciation nuances of the vowel “u” as “ʌ” in certain instances, along with its corresponding phonetic transcription. Given the intricate nature of English phonetics and specific sounds, such as in this case, learners—particularly those whose native language is Turkish—may face challenges due to the disparities between the two languages. In light of this, the utilisation of both English and Turkish for explanation emerges as a practical instructional approach to effectively convey the targeted concept to learners.

A distinct example of translanguaging employed for explanatory purposes in the TEYL class is demonstrated below.

T: TESOL means that İngilizce bilmeyenlere İngilizce öğretimi. [teaching English to those who do not know English]. We are EFL, ESL, or TESOL teachers. EFL is English is a foreign language. Yani Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri. [Namely, English teachers who work in Turkey]. ESL is English is as a second language. The teachers who are in India. Because English is regarded as a second language in India.

In the provided example, students encountered various terms related to teaching English (EFL, ESL, and TESOL), prompting the teacher to recognise the need for clarification. The teacher took the initiative to expound on the meanings of these terms by furnishing their Turkish translations initially (teaching English to those unfamiliar with the language) and then offering a tangible example for an EFL teacher (English teachers working in Turkey). This approach aimed to facilitate learners' comprehension of the terms' significance and nuances, pre-empting any potential confusion.

Translanguaging was also harnessed to elucidate the intricacies of the TEYL exam. Given the multifaceted nature of the final exam—comprising components like micro-teaching, lesson plans, observation and reflection forms, and peer-feedback—the teacher chose to explain critical points in Turkish. Notably, unlike the aforementioned translanguaging instances, the teacher leaned more toward using Turkish rather than English while elaborating on the exam details. A pertinent example is detailed below.

T: You do not have to fill every part in the lesson plan. Look at the phonology part, for example. Pronunciation ile alakalı bir şey öğretecekseniz, bu kısmı doldurabilirsiniz. Eğer oraya dikkat çekmek istemiyorsanız, sorun değil. Yeni kelime öğreteceğinizde belki bazı phonology point, mesela “th” sound var İngilizce’de, ona dikkat çekmek istiyorsanız, buraya yazabilirsiniz. [If you teach something related to pronunciation, you can fill in this part. You do not have to if you do not want to teach it. If you want to teach new vocabulary related to some phonology points such as “th” sound in English, you can write it in this part.]

In the presented excerpt, the teacher provides a comprehensive breakdown of the process involved in crafting a lesson plan for micro-teaching. While the explanation commences in English, the teacher transitions to Turkish to ensure clear comprehension among all students. Such instances of translanguaging, predominantly observed during the final class session, likely emerged due to the

imminent micro-teaching sessions, demonstrating a shift toward increased Turkish use as the micro-teaching period approached.

#### 4.1.2. Individual feedback

This particular form of translanguaging strategy predominantly revolved around furnishing students with feedback on their responses within activities tied to the lesson's focal point. These activities encompassed individual and group tasks, such as composing written assignments in phonetics and enunciating vocabulary items in the Listening and Phonetics course, along with participating in group discussions in the TEYL course. During these engagements, the teacher actively circulated among students, reviewing their work and answers, and offering feedback. This dynamic engendered a reciprocal interaction between the teacher and the students. A depiction from a Listening and Phonetics class further exemplifies this approach.

S: Şurada bunu yaptım. [I did this here.]

T: Regular “e”?

S: Şurada “a” ile “e” yazdım. [I did “a” and “e” in this part.]

T: But we do not have this sound in Turkish so it should be regular e.

S: Peki ya bu? [What about this one?]

T: This is not “e”, this is schwa, “ə”. Normal e yazmaya çalışır mısın? [Would you like to write normal “e”?]

S: Yazılışı bu mu acaba? [Is it written like this?]

T: Hayır, o diphthong. [No, it is a diphthong.] There it is. That is OK. Just do it.

In the highlighted instance, students were tasked with transcribing their own names into the phonetic alphabet. One student encountered challenges in this endeavour, particularly with the phonetic symbols for certain letters (“a,” “ə,” and “e”). Recognising the student's confusion, the teacher approached her to offer assistance. While the teacher initially employed English consistently, the student continued to communicate in Turkish. In order to facilitate smoother communication and comprehension, the teacher transitioned into Turkish, culminating in the student successfully identifying the correct phonetic representation of the intended letter from the phonetic table.

Similar instances of translanguaging for feedback during individual and group activities also manifested within the TEYL classes. In the provided example below, students were individually tasked with contemplating and designing their micro-teaching topics, alongside the activities they intended to incorporate. A student shared her prospective teaching concepts with the teacher in Turkish (abbreviated for brevity), followed by the teacher offering feedback in English. However, as the student's response remained unresponsive for a brief period, the teacher subsequently switched back to Turkish to ensure effective communication.

S: Sınıfı iki gruba ayırıp meyveleri ve renkleri öğreteceğim. Öncelikle ... [I will split the class into two groups. First, ...]

T: That is a very nice idea. Let me ask you a question. Do you think that 20-25 minutes is enough to teach both topics? Maybe, you can assume that they already know the colours, so you can teach fruits based on colours. (...) Zaten bildiklerini farzedebilirsin. İki konuyu da 20-25 dakikaya sığdırayım dersin olmaz. [You can assume that they already know it. You cannot teach both topics in 20-25 minutes.]

The underlying motive behind the aforementioned shift to Turkish could be attributed to the student's challenge in comprehending the teacher's English discourse. It's important to note that this occurrence is unlikely to stem from the student's low English proficiency level. Instead, it likely resulted from a transient state of confusion or an immediate comprehension gap intrinsic to spoken interactions. The employment of Turkish served as a rapid and effective remedy to sustain the conversation and attain the overarching objective—providing guidance to students for their assignments.

#### 4.1.3. Encouragement

Another notable strategy in which the teacher employed translanguaging was to motivate students to actively participate in activities or engage with the class content. Students encountered challenges in grasping the essence of the lesson, particularly in the context of phonetics, possibly due to its novelty as a subject within their educational journey. In response, the teacher adroitly leveraged translanguaging to bolster students' confidence and familiarity with the material. The following classroom excerpt exemplifies the teacher's utilisation of a blend of Turkish and English to encourage students and enhance their interaction with the subject matter.

S: The letters (.) are written on the hmm (...)

T: Some sounds you mean? Some sounds are different from yours?

S: Toparlayamadım cümleyi. Buradakiler daha zor geldi, benimkiler biraz farklı. [I could not say it (in English). The ones on the board are difficult. Mine is different from those.]

T: Ah, alright. That is fine. Daha önce söylediğim gibi, “e” harfini farklı yazanlar olabiliyor. Veya uzun “i” de farklı olabiliyor. Sizi anlıyorum. [As I mentioned previously, the symbol of “e” can be written differently. “i” can also be different. I understand you.] If it is too difficult for you to read it, that is OK.

S: Can I read it?

T: Yeah, why not?

In the provided student-teacher exchange, the students were tasked with reading aloud a text inscribed in the phonetic alphabet on the board. One student encountered difficulties in articulating his concern in English, consequently facing an impasse. Despite the teacher's attempt to seek clarification, the student's predicament persisted, prompting a transition to Turkish in the conversation. Subsequently, the teacher extended empathy and encouragement in Turkish, followed by a reinforcement of encouragement in English. The application of translanguaging in this context appeared effective, as evidenced by the student's subsequent willingness to volunteer and read the text aloud.

#### 4.2. Evolution of Translanguaging Practices Over Time

A meticulous analysis of the lesson transcripts yielded intriguing insights into the evolving use of translanguaging throughout the data collection period. By quantifying the instances of translanguaging within each lesson, it becomes evident that there exists no linear progression over time (Table 1 in Appendix). The occurrences of translanguaging instances spanned from zero to 21, indicating a marked variability contingent upon the unique dynamics of each class.

Observing Table 1, it becomes apparent that the employment of translanguaging was notably more frequent in the Listening and Phonetics course compared to the TEYL course, evident from the module averages (approximately 13 versus seven, respectively). This discrepancy could be attributed to the specific focus of the lessons in the Listening and Phonetics course, which predominantly delved into

intricate subjects such as phonetics and technical terminology encompassing homophones, homographs, and rhotic accent, among others. Notably, the highest number of translanguaging instances occurred during the 1<sup>st</sup> and 8<sup>th</sup> Listening and Phonetics lessons, dedicated to the phonetic alphabet and challenging English sounds. Given students' relative unfamiliarity with these concepts, the teacher judiciously employed a blend of Turkish and English to enhance the efficacy of teaching and mitigate potential anxiety stemming from unfamiliarity.

Conversely, the TEYL classes held a more generalised nature for students, as their own prior learning experiences had acquainted them with the setting of teaching young learners. The domain-specific terms were less extensive than those encountered in the other course, leading to an increased comprehension of the teacher's English usage by students. Consequently, the teacher limited translanguaging to a minimum or even refrained from its use entirely in certain TEYL classes (e.g., 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, and 10<sup>th</sup> classes). In these instances, the teacher predominantly adopted a lecture-style approach to disseminate information on theories and critical aspects of working with children, such as classroom management.

Despite the generally subdued prevalence of translanguaging within the TEYL course, one class stands out—the final lesson—marked by the highest number of translanguaging instances. Delving into the planning of micro-teaching, the intricacies of sequencing, details of crafting lesson plans, and the teacher's expectations from students constituted the core of this lesson. Thus, the teacher endeavoured to ensure optimal comprehension among students, mitigating the potential complications arising from a lack of understanding through strategic use of translanguaging.

#### 4.3. Teacher's Feelings about Translanguaging

The examination of the reflective journals illuminated the teacher's awareness of language use, particularly in the context of translanguaging. While the notes didn't quantify the extent of Turkish usage, they did encompass sections that outlined overarching anticipations pertaining to translanguaging. As an illustration, the entries following the initial session of the Listening and Phonetics course correlated with the elevated count of translanguaging instances observed within the same class (see Table 1). The reflective note is provided below.

It was one of the classes in which I used Turkish a lot, so I felt a little bit different in the lesson. However, following reflecting on it, I came to a conclusion that it was necessary because there were several moments to draw on Turkish such as comparing two languages, phonetics, consonant, and vowel. Since the focus was so technical rather than general, I felt the necessity of using Turkish. And it worked well in terms of achieving a higher level of comprehension for students.

In addition to offering insights into the potential extent of translanguaging, the highlighted journal entry unveils the teacher's well-founded justifications for integrating translanguaging into the teaching process. Notably, the teacher placed paramount importance on effectively conveying the essence of the lesson and thereby facilitating students' comprehension. This approach, rather than rigidly pursuing exclusive employment of English, was driven by the overarching goal of enhancing the learning experience.

While the initial impression might suggest that frequent resort to translanguaging could be perceived as unfavourable, a deeper exploration of the reflective notes elucidates the pedagogical merits it brings to the fore. The teacher's focus shifted towards acknowledging the pedagogical benefits that translanguaging could provide, particularly in terms of rendering teaching and learning more accessible

for students. This transformation implies a sense of contentment with the strategic use of translanguaging, driven by its positive impact on the educational process.

Nevertheless, instances existed where the teacher deemed translanguaging as non-essential. A case in point is reflected in the notes following the 3<sup>rd</sup> TEYL class, where the teacher articulated that the need for translanguaging was minimal owing to the effective delivery of the lesson content in English. This determination to maintain exclusive or predominantly English instruction arose from several factors: the teacher's role modelling for students, the general and manageable nature of the lesson, and the high comprehension level exhibited by the students.

I mostly used English in this lesson. There were times when I had difficulty in conveying information, but I still kept using English. The main reasons were my responsibility for setting a good model for students, high comprehension level of students, and focus of the lesson which was not very specific. When I asked myself if it would be better to use Turkish, the answer is no because students were able to understand what I said in English. I also noticed that my English use also encouraged students to speak in English, as they mostly tried to communicate in English with me and their classmates in groupworks.

The insights gleaned from the reflective notes underscore the intricate interplay of various factors that inform the teacher's language use strategies. The noted instances highlight that while the primary objective remained consistent—to effectively convey the lesson's meaning—the language deployment tactics varied significantly. One instance featured the use of translanguaging, while the other leaned towards exclusive English usage. These distinctions were rooted in a series of crucial considerations, further underscoring the multifaceted nature of language choices in educational settings.

Central to the decision-making process were two pivotal factors: the students' level of comprehension and the focus of the lesson. These two dimensions held sway over the teacher's choice to incorporate translanguaging or opt for a monolingual approach. In each instance, the teacher's ultimate satisfaction with the chosen language strategy stemmed from its seamless alignment with the overarching objectives of the courses.

Furthermore, the teacher's contentment could be intrinsically linked to the accommodating EMI policy of the institution. Unlike many traditional EMI contexts, where strict language mandates prevail, this institution's language policy provided leeway for flexibility. Consequently, the teacher could focus on the effective delivery of the course material without the undue burden of conforming to language norms. The decision-making process was largely propelled by the teacher's personal aspiration to utilize English, as succinctly elucidated in a reflective note as follows.

I wanted to feel an English atmosphere. It is an EMI department. However, apart from this, I noticed that I myself wanted to communicate in English. I wanted to create an English atmosphere. I wanted them to meet English as much as possible because I think it is useful for them.

## 5. Discussion

This study aimed to provide insights into translanguaging practices of a teacher educator in a tertiary level EMI context. It also explored how translanguaging changed over time as well as feelings stemming from using translanguaging in the course of teaching in two courses. Findings regarding the 1<sup>st</sup> RQ show that translanguaging was employed to facilitate learning and teaching through three main strategies: explanation, individual feedback, and encouragement. In terms of explanation in the Listening and Phonetics course, the necessity for translanguaging arose from the specific focuses of the module, such

as English sounds, phonetics, and pronunciation, since they were quite new to most of the students despite their sufficient proficiency level. From this viewpoint, this study differs from previous research revealing low proficiency level as the main reason for translanguaging use (Fang & Liu, 2020; Galloway et al., 2017; Huang, 2015; Tekin, 2020; Tekin & Garton, 2020). In the case of translanguaging in the TEYL course, the teacher used translanguaging less often, mainly for elaboration of the examination, as it included multiple tasks such as preparing lesson plans, writing observation and reflective notes, and micro-teaching. Translanguaging ensured a fuller comprehension of explanation for students.

In addition to the use of translanguaging for explanatory purposes while addressing the whole class, it was also utilised while dealing with students individually, specifically to provide feedback on their progress or correct answers. This type of translanguaging use could be considered particularly important, as previous research shows that teachers' use of translanguaging has a mitigating effect on students' anxiety (Brooks-Lewis, 2009; Bruen & Kelly, 2014; Hall & Cook, 2012; Huang, 2015). Supporting students by using translanguaging and putting them at ease could be seen as a useful way to engage them in the lesson without falling behind, as they might experience stress or anxiety when unable to comprehend. This finding aligns well with the results of Huang (2015), who investigated students' perspectives on EMI courses and discovered a reverse correlation between learning anxiety and achievement or motivation.

Closely tied to the previously mentioned purpose of translanguaging use is the encouragement of students. The teacher strategically alternated between Turkish and English, intentionally switching between these two languages, to provide encouragement to students who were struggling in English conversation, thereby maintaining the natural flow of the conversation. In this way, students gained more confidence in communicating in English, and as Garcıa and Li (2014) emphasized, a high level of communication was achieved through the teacher's use of translanguaging. This type of translanguaging use has also been documented in previous research (e.g., Tekin, 2020).

Regarding the 2<sup>nd</sup> RQ, while the findings do not indicate a consistent change over time, there was a noticeable variation in the amount of translanguaging across different classes in both courses. The primary determinant of this variation was the specific focus of the classes. For instance, the Listening and Phonetics course addressed technical aspects that were new to the students, necessitating a higher degree of translanguaging compared to the TEYL course. This aligns with the perspective of Cenoz and Gorter (2020), who suggest that teachers should consider such factors and deliberately integrate both languages to optimise student learning. This finding reinforces prior research that highlights the significant influence of contextual factors on translanguaging, with its use varying based on elements like lesson focus, students' existing knowledge, and individual teaching styles (Edstrom, 2006; McMillan & Rivers, 2011; Tekin & Garton, 2020). Given the inherent variability of translanguaging based on contextual factors, Edstrom (2009) underscores the complexity of determining a fixed language choice. Thus, empowering teachers to make informed decisions about when and why to employ translanguaging, while considering multiple variables, becomes paramount.

In response to the 3<sup>rd</sup> RQ, the teacher expressed a general satisfaction with the use of translanguaging in both courses. This stands in contrast to previous studies that revealed feelings of guilt among teachers when employing translanguaging (Copland & Neokleous, 2011; Littlewood & Yu, 2011; Macaro, 2005; Tekin, 2022; Tekin & Garton, 2020). This contentment can be attributed to several factors. Firstly, the teacher's primary goal was efficient teaching of the course material, irrespective of the language used. This achievement-oriented approach likely contributed to the teacher's satisfaction with successful

course delivery. Secondly, the institution's flexible EMI policy may have positively influenced the teacher's decision-making process regarding language use, providing a sense of relief. The teacher was able to employ translanguaging within the boundaries of the institution's language policy, which required a minimum of 70% English usage. As highlighted by Liu and Fang (2020), institutional policies can pose significant challenges for teachers wishing to implement translanguaging practices and adapt their language choices to the context.

This study resonates with Fang's (2018) assertion that EMI implementation should recognise the linguistic diversity inherent in a multilingual paradigm. This approach contrasts with a monolingual EMI strategy and potentially alleviates any guilt associated with translanguaging. The teacher's awareness of the bilingual-monolingual debate and the pedagogical benefits of a bilingual approach may have also influenced his comfort in developing translanguaging strategies. This highlights the importance of teacher education and training programs that empower educators to make informed decisions about language choice (Tekin, 2022). By doing so, teachers can confidently use translanguaging without negative emotional associations, an aspect emphasized by scholars such as Kumaravadivelu (1994) and Macaro (2005).

## 6. Conclusion

In conclusion, this research aimed to examine translanguaging strategies employed by a teacher educator, variations in their usage over time, and the emotions associated with using both Turkish and English in delivering two courses. The study revealed that translanguaging played a significant role in successful teaching, depending on the complexity of the lesson, and the teacher exhibited contentment with language choice even when translanguaging was not used in certain classes.

Drawing on the findings, several pedagogical implications can be highlighted. Firstly, translanguaging is a valuable tool in the teaching and learning process, contributing to its facilitation. While this study identified three main purposes for its use – explanation, individual feedback, and encouragement – it's important to acknowledge that translanguaging can serve various other purposes based on learners' needs. Secondly, the decision of whether to integrate translanguaging should rest with teachers, contingent on contextual factors. In some instances, its use might be considered essential for enhancing learners' comprehension, while in others, teachers might perceive it as unnecessary due to influencing factors. Thirdly, in light of the growing prominence of translanguaging in educational settings, teachers should feel comfortable incorporating it when necessary. If the primary goal is to enhance learners' understanding by employing their native language, teachers need not feel constrained by a strict L2-only policy. As demonstrated in this study, the use of translanguaging can be a natural part of teaching even in EMI contexts. Lastly, training that equips teachers to make informed decisions about translanguaging could prove valuable, allowing them to use it effectively without encountering negative emotions.

However, this study does have certain limitations. The primary limitation lies in the subjectivity of the teacher's perspective. Additionally, due to practical constraints, the study's data collection period was relatively short, spanning six weeks. Despite these limitations, this research provides insightful perspectives into the use of translanguaging in EMI contexts, particularly from an emic standpoint concerning emotional dimensions. Future studies could focus on translanguaging practices among both educators and learners in diverse EMI contexts, adopting a longitudinal research design to examine the influence of time and contextual factors on translanguaging. Such endeavours could further enrich our understanding of translanguaging strategies and the viewpoints of various stakeholders.



## References

- Adams, T. E., Ellis, C., & Holman Jones, S. (2017). *The international encyclopedia of communication research methods*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>
- Borg, S. (2001). The research journal: A tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research*, 5(2), 156–177. <https://doi.org/10.1177/136216880100500204>
- Bourgoin, R. (2014). The predictive effects of L1 and L2 early literacy indicators on reading in French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 70(3), 355–380.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216–235. <https://doi.org/10.1093/applin/amn051>
- Brown, A. P. (2010). Qualitative method and compromise in applied social research. *Qualitative research*, 10(2), 229–248.
- Bruen, J., & Kelly, N. (2014). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 45(3), 368–381. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.908405>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annuals*, 42(4), 742–759. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x>
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95(3), 401–417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 193–198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300–311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), 445–447. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy034>
- Copland, F., & Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), 270–280. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq047>
- Council of Higher Education [CHE] (2022). *ELT undergraduate syllabus* [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in Multiple Languages*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230289505\\_3](https://doi.org/10.1057/9780230289505_3)
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275–292. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.2.275>
- Edstrom, A. M. (2009). Teacher reflection as a strategy for evaluating L1 / L2 use in the classroom. *Babylonia*, 1(9), 12–15.
- Fang, F. (2018). Review of English as a medium of instruction in Chinese universities today: Current trends and future directions. *English Today*, 34(1), 32–37. <https://doi.org/10.1017/S0266078417000360>

- Galloway, N., Kriukow, J., & Numajiri, T. (2017). *Internationalisation, higher education and the growing demand for English: An investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*. The British Council.
- García O., & Li W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Huang, D. F. (2015). Exploring and assessing effectiveness of English medium instruction courses: The students' perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173, 71–78. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.033>
- Izquierdo, J., Martínez, V. G., Pulido, M. G. G., & Zúñiga, S. P. A. (2016). First and target language use in public language education for young learners: Longitudinal evidence from Mexican secondary-school classrooms. *System*, 61, 20–30. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.006>
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64–77. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Liu, D., Ahn, G.-S., Baek, K.-S., & Han, N.-O. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, 38(4), 605–638. <https://doi.org/10.2307/3588282>
- Liu, Y., & Fang, F. (2020). Translanguaging theory and practice: How stakeholders perceive translanguaging as a practical theory of language. *RELC Journal*, 1–9. <https://doi.org/10.1177/0033688220939222>
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In E. Lurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63–84). Springer US. [https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0\\_5](https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_5)
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring “Optimal” use. In M. Turnbull & J. Dailey-O’Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35–49). Multilingual Matters.
- Macnamara, J. (2021). New insights into crisis communication from an “inside” emic perspective during COVID-19. *Public Relations Inquiry*, 10(2), 237–262. <https://doi.org/10.1177/2046147X21999972>
- McManus, K. (2015). L1-L2 differences in the acquisition of form-meaning pairings in a second language. *Canadian Modern Language Review*, 71(2), 155–181.
- McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward “English only.” *System*, 39(2), 251–263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.011>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis : Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1–13.
- Perry, F. L. (2011). *Research in Applied Linguistics: Becoming a discerning consumer*. Routledge.
- Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42(1), 308–318. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.021>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. Sage.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (443-466). Sage.
- Tekin, S. (2020). *L1 practices of English teachers working in L2 classes in Turkish primary schools: How much, when, how and why?* [PhD Thesis, Aston University]. Aston publications. <https://doi.org/10.48780/publications.aston.ac.uk.00042475>

- Tekin, S. (2022). Translanguaging of pre-service EFL teachers in young learner classroom: A teacher educator perspective. In M. Tunaz & B. Aksu Ataç (Eds.), *Challenging issues in language teaching and learning* (pp. 171–183). Egiten Publishing.
- Tekin, S., & Garton, S. (2020). L1 in the primary english classroom: How much, when, how and why? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(3), 77–97. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2020.120935>
- Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: Students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138–149. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>
- Wei, L. (2022). Translanguaging as method. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 1–4. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100026>
- Wilden, E., & Porsch, R. (2020). Teachers' self - reported L1 and L2 use and self - assessed L2 proficiency in primary EFL education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), 631-655. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.9>
- Wilson, S. (2021). To mix or not to mix: Parental attitudes towards translanguaging and language management choices. *International Journal of Bilingualism*, 25(1), 58–76. <https://doi.org/10.1177/1367006920909902>
- Yin, R.K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. Guilford.
- Zhou, X., & Mann, S. (2021). Translanguaging in a chinese university clil classroom: Teacher strategies and student attitudes. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(2), 265–289. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.2.5>

## Appendix

**Table 1** Frequency of translanguaging in each class

Courses Lessons	Listening and Phonetics	TEYL
1	18	8
2	7	0
3	11	1
4	16	5
5	16	12
6	16	2
7	2	2
8	17	14
9	-	11
10	-	0
11	-	9
12	-	21
<b>Total:</b>	<b>103</b>	<b>85</b>
<b>Mean:</b>	<b>12,88</b>	<b>7,08</b>

### 73. Application of Roland Barthes' Five Codes on Edgar Allan Poe's Short Story "The Black Cat"

Serda GÜZEL<sup>1</sup>

**APA:** Güzel, S. (2023). Application of Roland Barthes' Five Codes on Edgar Allan Poe's Short Story "The Black Cat". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1258-1268. DOI: 10.29000/rumelide.1342273.

#### Abstract

This research focuses on Roland Barthes' structural theory of five codes on "The Black Cat" a short story by Edgar Allan Poe. The study examines the selected story by means of qualitative method in the light of Roland Barthes' five codes. The paper examines short critical premises of The Black Cat and then the application of the five codes as framed by Barthes' on the structure of the selected story. Based on the textual analysis, it indicates that the selected story covers all the five codes such as Proairetic, hermeneutic, semantic, symbolic, and cultural codes. The selected story begins with an enigma and the story includes many linguistic elements that reflect connotative and hidden meaning. It also includes cultural references of Greek and Roman Mythology. In addition, symbolic code in other words binary oppositions play significant role in the lexico grammatical pattern of the story in terms of love and hate, illusion versus reality, the entirely black cat versus the black cat with white spot on the skin, poor versus rich, sense of innocence versus sense of evil. The research concludes that the author creates a balance in the story by means of the five codes of Barthes. The study suggests that the unnamed narrator's inner world, viewpoints and his perception of the reality constructs the basic structure and content of the story.

**Keywords:** Roland Barthes, Five Codes, The Black Cat, Edgar Allan Poe

### Roland Barthes'in Beş Kodunun Edgar Allan Poe'nun Kısa Öyküsü Kara Kedi'ye Uygulanması

#### Öz

Bu araştırma, Roland Barthes'in beş kodlu teorisinin Edgar Allan Poe'nun "Kara Kedi" adlı kısa öyküsüne ilişkin yapısal kuramına odaklanmaktadır. Çalışma seçilen öyküyü Roland Barthes'in beş kodu ışığında nitel yöntemle incelemektedir. Makale, hikâyenin eleştirel öncüllerini ve ardından Barthes'in çerçevelediği beş kodun seçilen öykünün yapısına uygulanmasına odaklanmaktadır. Çalışma metinsel analize dayalı olarak, seçilen hikâyenin proairetik, hermeneutik ya da yorumlama, semantik ya da anlamsal, sembolik ve kültürel kodlar gibi beş kodu da kapsadığını göstermektedir. Seçilen hikâye bir gizemle başlar ve hikâye çağrışımsal ve gizli anlamı yansıtan pek çok dilsel öge içerir. Aynı zamanda, Yunan ve Roma Mitolojisinden kültürel referanslar içerir. Ayrıca, sembolik kod, diğer bir deyişle ikili karşıtlıklar, aşk ve nefret, yanlısamaya karşı gerçek, kara kediye karşı derisi beyaz benekli kara kedi, fakirlik zenginlik ve masumiyet kötülük tezathığı açısından hikâyenin oluşumunda kelime ve dilbilgisi açısından önemli yer tutar. Araştırma sonucunda, yazarın, Barthesin beş kodu aracılığıyla bir denge oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışma, bilinmeyen anlatıcının iç

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık (İstanbul, Türkiye), serdaguzel@arel.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5212-9891 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 07.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342273]

dünyasının, bakış açısının ve gerçeklik algısının, öykünün içeriğini ve temel yapısını oluşturduğunu öne sürmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Roland Barthes, Beş Kod, Siyah Kedi, Edgar Allan Poe

## Introduction

Roland Barthes is a French structuralist and linguist and in his book *S/Z* (Barthes,1974) he explained methods of literary analysis. He analyzed Balzac's story "Sarrasine" and he described five codes. These are hermeneutic code, proairatic code, semantic code, symbolic code and cultural code. According to him, text and its meaning are constructed by these codes (Barthes,1975). In this respect, the study applies Barthes five codes in order to analyze Poe's short story The Black cat to understand how far Roland Barthes' structural theory is applicable and relavent Poe's "The Black Cat" in terms of social and cultural context. Poe's short story "The Black Cat" short story is selected for multiple reasons. Despite of the fact that it is a short story, it can be considered as enigmatic for the target readership. It includes many actions and it focuses on symbolic and cultural references. The selected short story intruduces contrasting personalities of unnamed narrator. The unnamed narrator reflects two different personalities. In the beginning, he is considered as innocent and pure in the end his personality returned into an evil character. These two different personalities are considered as binary oppositions. In other words, ranging from love to hatred plays significant role in the short story. His different peronalities and different mindset are linguistically visible in the text. In this study, the researcher tries to interpret the story by means of Barthes' five codes in order to explore theme and structure of the story.

## Theoretical Framework

### Roland Barthes ' Five Codes

Barthes introduces theory of five codes in order to understand the structure of the narrative. According to Barthes, there are two types of text. These are readerly and writerly texts. In the readerly text the meaning is determined and constructed by the author and reader is taken to final conclusion. Readerly text is considered as closed text with a limited and determined meaning, they are already written texts, whereas writerly texts guide the readers to produce meanings. Writerly text has multiple meanings and it is based on reader's background knowledge, culture and interpretation about the text (Barthes,1975). Based on this, Barthes suggests that five codes are the important elements in order to understand the structures of a text or narrative. By means of these five codes, hidden meaning and connatative meaning can be explored and revealed in a literary text or language. The five levels of coding are explained below.

### The Hermeneutic Code/ Enigma Code

This code focuses on mysterious, puzzling aspects of the text. The reader is curious about unexplained and incomplete features of the text. They ask different questions such as what is happening in the text? What is the obstacle? Who committed the murder? In order to understand and explore the mysterious elements of the text, the reader uses his or her mental representation or mental faculty in order to construct and reveal these enigmatic elements in the text (Allen,2003).

Some enigmatic features are answered in the end of the text some enigmatic codes are not answered and they are mystery for the reader. As it is mentioned before, if the text is readerly text, the enigmatic codes determined and revealed in the end of the narrative are considered as closed text. On the other hand, if

the text is writerly text, the enigmatic features are not revealed in the end of the story and the reader uses his or her mental faculty in order to realize the meaning (Sturrock,2003).

### **The Proairetic Code / Action Code**

Proairetic code, in other words, code of actions constructs suspense in the narrative or text and it establishes the interest of the reader (Danesi,2004).“What happens next?” is a basic question in order to keep the interest of reader for coming actions. This code reflects chronological sequence in the story. This code constructs sequential logic of action and behaviour in the text. This code is important for readerly closed texts, namely traditional literary texts (Allen,2003). In traditional literary texts, chronological sequence is found in the text in terms of actions, and characterization of the narrative. The readers can understand the logical chronological sequence of actions in the story by means of action code, whereas the hermeneutic code guides the readers to explore the enigmatic features such as and mysterious puzzling situations in the story. The plot of the narrative or subject matter of the text can be revealed by using these two codes (Danesi,2007:143).

### **The Semantic Code/ Connotative Code**

The semantic code reflects additional meaning or connotative meaning in the story (Danesi,2004)

The semantic code in other words connotative meanings are often seen in the characterization but this code is also related with theme (Sturrock,2003).

### **The Symbolic Code**

This code is also called the antithetic code. This code is related to semantic code but its function is deeper than the semantic code. It constructs meaning by means of binary oppositions or antithesis. The concept of polarities is based on the theory of structuralism. Through binary oppositions a structuralist can perceive the reality of the text (Danesi and Sebeok,2000:223).

### **The Cultural Code / the Referential Code**

It reflects common knowledge. By means of this code, the readers have physical, medical, literary or historical knowledge. Cultural codes related to cliches, proverbs and popular statements in the narrative (Chatman,1978).

### **Statement of the Problem**

Proairetic code, hermeneutic code, cultural code semantic and symbolic code are some hidden codes in semiotic. It is hard to perceive these codes in texts because they are not seen explicitly. In order to explore these semiotic codes the researcher tries to analyze the actions, ideologically and politically Oriented lexis, and their images of the character in the story. Therefore, the researcher uses Roland Barthes' semiotics theory (five codes) in order to explain these codes because these codes reflect implicit and explicit and implied meaning. The researcher uses this theory because this theory is suitable to examine the meanings that are hidden behind the five codes.

## Objective of the Study

The researcher focuses on this study in order to explore the codes that exist in the selected short story to understand the meaning of the work. By means of semiotic perspective, the readers can perceive and get the implied and hidden meaning deeply in the selected story.

## Research Questions

The study focuses on the five codes that are related to words, images, sounds, acts and objects. Based on this, this study conducts on these two research questions.

- 1.What are the types of hidden codes found in the Black Cat by Edgar Allan Poe?
2. What are the implied, explicit and implicit meaning behind the codes in the Black Cat by Edgar Allan Poe?

## Method of Research

The five codes that are implied in the actions, words and images of the character are analyzed in the selected story. The five codes and their usage and functions are described in the selected story. The implied, hidden meaning of the selected story are explored through semiotic perspective. In the final stage, the researcher presents the analysis using qualitative descriptive method.

## Application Of Roland Barthes' Codes / Discussion

### The Hermeneutic / Enigma Code

Horror stories include hermeneutic codes (Chatman,1978). The Black Cat is one of the Poe's significant stories and it is considered as classic example of the gothic literature. Multiple themes and concepts are employed in the story. The concept of insanity, supersitition, and alcoholism are the sense of horror and mystery and the can be considered as enigmatic codes of the story. The narrator is full of hatred and broken empty soul and his psychological state creates enigma in the story. The hermeneutic code reflects enigmas in the narrative (Sebeok,2001) The title of the narrative, the Black Cat reflects mystery in the story. It seems like an enigmatic code to the readers. At the beginning, the reader can ask why the story is entitled as the black cat. The enigma is explored in the first monologue when the narrator introduces himself as an animal lover. "*I was especially fond of animals.*" (Poe,2004:4) Poe's "The Black Cat" constructs setting of horror, guilt, death, and darkness to the reader. The supernatural atmosphere creates mystery and suspense in the narrative. Supernatural happenings, andan inexplicable madness in the narraitve are the characteristic of the text. The nameless narrator is seen in the text and he introduces himself to the reader as a nice, docile, average man, he had a pleasant home and he was married to a pleasant lovely wife and he loved animals.

All these good qualities change during the story when he is influenced by alcohol. The psychological transference creates enigma in the story. Narrator's perception of reality changes during the course of the story which is basic enigmatic code for the reader. Because this pyschological transference is explained with the concept of alcoholism and it is an enigmatic code for the reader that why the psyche of the narrator range from love to hatred. The theme of madness, irrational bahaviour, psyche of the narrator and his antisocial bahaviour establishes suspense and enigma also these enigmatic features also

explore the dark hidden aspects of human nature. Gloomy, decaying atmosphere of the story reflects enigmatic nature of the narrative. It can be noted here that, psychological transformation of the narrator's psyche from love to hatred, intimacy and disgust and his gloomy nature are the basic enigmatic codes of the story.

### Proairetic Code

Proairetic codes include plot points (Chatman,1978). It is interesting to note that almost all the action in the narrative is performed by unnamed unreliable narrator. The black cat and wife are passive in the story. As it is mentioned before, the story is told by unnamed unreliable narrator and this is narrative technique of the story. The narrator does not hope the reader to believe him.

*"For the most wild yet most homely narrative which I am about to pen, I neither expect nor solicit belief."* (Poe,2004:1)

One more point about the main character is that in spite of the horrible deeds he has committed such as cutting the black cat's eye, killing his wife and he denies being looked at as a mad man:

*"Mad indeed would I be to expect it, in a case where my very senses reject their own evidence. Yet, mad am I not- and very surely do I not dream"* (Poe,2004).

Based on this quote, the narrator is a round character. The narrator's background is not known. At the beginning of the story he introduces himself as a mild domestic person who is obsessed with pets, in the end of the story he turns into a murderer.

It can be noted here, his psyche is motivated by alcoholism. Sudden change in his character can be explained by "the instrumentality of the Fiend Intemperance" (Poe,2004:8). The concept of the cat and the concept of the alcohol play important role in the story for his psychological process.

The story takes place in the three main settings. The narrator's house where he, his wife and pets live, the another setting is the old house and this house has a cell and he, his wife and another cat live in poverty. The final setting is the prison where the narrator tells his story to the reader before the execution. As mentioned before the story is narrated from first person point of view. The usage of first person point of view establish intimacy between the reader and the narrative. The narrative uses Simple Past Tense. The past verbal patterns are the stylistic narration of the story. Simple Past tense points out that the events finished and completed in the past no one can change the past. Based on this, The gothic features of gloom, mystery, death, superstition play significant role action code of the story.

In the beginning of the story, he introduced himself as a nice and avarage man. He had a sweet home, he was married to a pleasant wife, he loved animals. These good things turned into negative form when he was influenced by the alcohol. The first symptom of addiction to alcohol was seen when he maltreated to the family cat. Beloved black cat named Pluto is seized by the narrator when he was in a heavy drunken. The narrator cut out one of Pluto's eyes. The cat's wound healed but the emotinal relationship between narrator and the cat was destroyed. The narrator hated himself and the cat became the symbol of weakness. At the moment of his insanity, the narrator hung the cat by the neck from a tree.

After a short while the narrator's house was destroyed by the fire. The narrator, wife and servant escaped from the house. The image of a cat hanging around its neck was seen by the neighbours. One night the



narrator began to search out a second black cat to replace Pluto. Another black cat appeared in the story. This cat resembled Pluto, but the cat had white spot on its chest. The narrator took the cat home and his wife was very happy. After a short while his wife showed the narrator that the white spot on the cat's fur grew. The narrator as afraid of cat and he detested the new cat. One day he and his wifwe went down the cellar of the house, the cat followed them. He was irritated by the cat and the state of madness returned and the narrator tried to kill the cat by an axe. The wife stopped him and the narrator killed his wife with the axe. Rather than breaking down with remorse the narrator concealed the body in a space behind the cell wall. The cat was nowhere to be seen. Even though, he killed his wife he slept peacefully for the first time. The police came and searched the house and they found nothing, when they were about the leave, the narrator talked about the shape of the house and how well the house was. He took his cane and he hit the wall where his wife's body was hidden. When the narrator hit the wall horrible and desperate sound were heard. The police took down the wall and they found the dead body. In addition, the cat on top of its head. At the end of the story, the readers understood that why the narrator was in the prison and sentenced to death by hanging. The narrator uses first person point of view therefore the narrator frequently uses subject pronoun "I" because the narrator openly explains his own experience and existence in the story. As it is mentioned before, the story is told by unnamed narrator and he commits serial of murders and in the end of the story he was sentenced into death.

The narrator in the story is the participant and the doer of the all actions. He is considered as focal character because he conveys his murderous actions to the reader by means of written confession. The gothic features of gloom, supersition, death and mystery seen as action code of the story.

To summarize, exposition is the starting point of the story and the narrator introduces himself as the major character. In complication part, the conflict is presented to the reader. The conflicts occur between the major character and the two black cats. First, the conflict happened between the narrator and the black cat called Pluto. The narrator cut out the black cat's eye when he was influenced by the alcohol. Second, the conflict ocured when another black cat which had a white spot on its chest. The narrator was afraid of its existence and he was disturbed by the cat and he wanted to kill the second cat. Third, the conflict happened between the narrator and his wife. When the narrator was about to kill the second cat his wife stopped him and the narrator killed his wife.

In the climax, the turning point of the story is happened. There are two turning points in the story. First, the narrator kills Pluto, second, the narrator kills his wife. At the beginning of the story the narrator introduces himself as a docile and pleasant man and protagonist's psyche changes from love to hatred during the story, in this respect, murderous actions create the turning point in the story. In the falling action part, the conflict which ocured between the unnamed narrator and his wife. The narrator focuses on how can he conceal the wife's dead body? By killing his wife the angriness, sadness, hatred and self-loading is dissappread. Because that night, the narrator sleeps peacefully for the first time. In resolution part, the conflict is resolved in the text. The police finds the dead body with the cat on top of its head. Proairetic Code is resolved in the text.

### **The Semantic code /Connotative code**

The semantic code focuses on connotations rather than denotational level. Most of the features in the story have connotative meaning. The black cat is a more than the title of character, the black cat reflects connatative meaning. In Poe's gothic story the black cat reflects bad omen of the legend and it symbolizes narrator's psyche in terms of insanity. The black cat connates double image for example the black cat

with white spot on the skin in the course of the text. The first connotative meaning is conveyed of the animal by the narrator's wife. She said that "All black cats as witches in disguise." (Poe,2004:8). The black cat is personified by the narrator. We had birds, gold-fish, a fine dog, rabbits, a small monkey, and a cat. This latter was a remarkably large and beautiful animal, entirely black, and sagacious to an astonishing degree (Poe,2004:4). The concept of beautiful and intelligence are used for the black cat. As a reader we can understand that the black cat is more than animal. In this respect the existence of the black cat dominates the narrator's psyche and his perception of reality. The black cat has many substitutions. Such as Pluto, pet, animal, and beast. The narrator uses he, him, it and its on the level of pronoun. As critical readers, we can figure out that the black cat does not only connote the mammal beast in the story it is also associated with death, gloomy, mystery, darkness and superstition. The connotative code of darkness and death are conveyed by the narrator's murderous actions. The second cat is narrated with nouns and pronouns.

She followed

The cat followed me

Aimed a blow at the animal (Poe,2004 7-9)

These lexico grammatical pattern connotes the narrator's psychological trauma and psychological transformation from love to hatred in other words from intimacy to hate. The signifier Pluto reflects the abstract idea of darkness and death and it becomes dominant connotative code in the text. As it is mentioned before, alcohol also reflects connotative code. The narrator's mentality is shaped by his alcohol addiction. The narrator's addiction to drinking causes the mental decline. Murderous actions are done when he is influenced by the alcohol. In addition, the concept of house and home are important codes in the story. The concept of home sweet home is seen in the beginning of the story. Because the narrator introduces himself as a docile, average married man. In the beginning of the story the house is the place of safety and security. Later, it becomes a dark, wild and tragic place of insane and murder. The narrator kills his favorite pet Pluto, and he tries to kill its replacement and he kills his wife. In the beginning of the story the concept of the house is center of the healthy and happy home however in the end of the story it turns into wild, strange and darkish place. The fire has connotative meaning, the narrator's house burns down. It symbolized death in the story. The white spot on the second cat's fur has connotative meaning.

It was now the representation of an object that I shudder to name—and for this, above all, I loathed, and dreaded, and would have rid myself of the monster had I dared—it was now, I say, the image of a hideous—of a ghastly thing—of the GALLOWS!— oh, mournful and terrible engine of Horror and of Crime—of Agony and of Death! (Poe,2004:8)

It reflects the image or concept of gallows. the gallows is a wooden device and it is used for hanging people. In this respect, the white spot on the cat's fur reflects death. In the end of the text, the narrator is sentenced to death by hanging. The narrator's cognitive state of mind is seen in the narrator's language. His alcohol based hallucinations are seen narrator's broken phrases. The code of horror, crime agony and death are employed by his discourse. The narrator's discourse is shaped by narrator's psychopathic state of mind. As mentioned before, denotatively meaning, gallows is used for criminals who are sentenced to death. Based on connotative code, gallows becomes an object that I shudder to name—then it becomes a ghastly thing. In this respect, gallows represents physical punishment but the sign of the gallows connotes psychological and emotional punishment and torment before the narrator's psychical death. The concept of prison has connotative code in the story. In the beginning of the story, the narrator is physically in the jail. It can be noted here that, his state of mind and his psyche was

already imprisoned by the paranoia, insanity, alcohol- motivated abnormality, and self -loathing and destructive obsession before he commits murderous actions. The wife has connotative code in the story. As a reader, we know that, the narrator gets married and his wife loves animals too. The wife reflects humanity of feeling. The wife is passive during the story. All the actions are performed by the narrator. In this respect, she does not save him, she does not help him or at least she does not escape with her life and she becomes an example of innocence. Based on this perspective, she is considered as loyal, faithful and kind and she obeys rules of patriarchal sytem in terms of marriage institutions. It can be noted here that, the wife becomes the victim of patriarchal society.

### The Symbolic Code

The symbolic code focuses on thematic and structural devices of the text. The symbolic code deals with contrasting signs and different semantic codes. As mentioned before, the symbolic code focuses on binary opposites and binary constrastng signs reveal the characters and settig of the story (Trask,1993:439). The writers use antithesis in order to reveal symbolic codes. In Poe's story there are many symbolic codes. The black cat represents not only the mamal creature but also it represents concept of death and darkness. The second black cat with the white spot on his chest can be considered as innocent naive side of the narrator. Because in the beginning of the story the narrator is fond of animals. Based on this, the binary opposition love and hate are the symbolic codes of the story. In the beginning of the story the narrator loves his pets and his wife but course of the story he is getting worse and worse and he loathes everyting. Sane and insane reflect binary oppositions in the story. The narrator's psyche is healthy and happy in the beginning of the story, in the end madness, paranoia are appeared in the story. This establishes binary oppositions in the text.

### Transformation and turns into insanity

"I knew myself no longer. My original soul seemed, at once, to take its flight from my body; and a more than fiendish malevolence, gin-nurtured, thrilled every fiber of my frame." (Poe,2004:8)

Justice and truth and conceal are other symbolic codes of the story. The narrator tries to hide the body and he tries to hide the truth but justice are established by means of the voice of the black cat. In this sense, black cats represent darkness and death, but also they represent innocent, justice and truth. Illusion versus reality are the symbolic codes of the story.

"For the most wild, yet most homely narrative which I am about to pen, I neither expect nor solicit belief."(Poe,2004:1) The alcohol represents and hallucinations illusions, paranoia and violence.

### On alcoholism

"...my disease grew upon me—for what disease is like Alcohol!—and at length even Pluto, who was now becoming old, and consequently somewhat peevish—even Pluto began to experience the effects of my ill temper." (Poe,2004:12)

The narrator's perception of reality is broken by means of his addiction. The fondness for animals and fondness for his wife are destroyed by means of alcohol. The narrator's state of mind represents rational rejection, actually the narrator is not able to see in other words the narrator refuses to see a connection between his murderous acts and his addiction. As it is mentioned before, Pluto is the narrator's favourite animal and there is a special relationship between the animal and the narrator. In the course of the story, a significant change is seen in terms of his behaviour and his inner world.

"I grew, day by day, more moody, more irritable, more regardless of the feelings of others." (Poe,2004:4). Based on this discursive pattern, it can be noted here that, narrator's perception of reality is shattered. This creates binary opposition between reality and illusion. From this perspective, the narrator writes first person in order to explain his mental and emotional and psychological state. The narrator writes in first person because he hopes that his readers will understand his actions and he is afraid of accepting the truth. As it is stated in the story, the narrator is a killer and he is full of hatred and it can be noted here that, the black cat represents the narrator's imagination, and it represents his inner dark world, wicked thoughts that he is trying to ignore.

To summarize, in the beginning of the story the narrator uses gentle discourse and voice about animals and his wife but in end of the story he uses abusive language. In the beginning, the narrator is a optimistic lovely person in the end of the story his emotional state is shattered. In the first part of the story, he loves his wife in the end of the story he loathes both of them. In the beginning, he has clarity of mind in the end of the story he is confused and unrealistic. The concept of poor and rich can be considered as binary oppositions in the text. In the beginning of the story, the narrator is not poor and he has beloved home but his house is burnt and in the end he lives in shattered house. In the beginning of the story, he is passive and he is receiver of the action and in the end of the story he is active and all murderous actions performed by the narrator. In addition, the concept of wife and husband creates binary oppositions. The wife is passive during the story and the husband is active in terms of wicked thoughts. The concept of wife reflects loyal and faithful and kind and good manner partner the concept of husband reflects darkness, death and mental decline. The binary opposition intimacy to disgust based on narrator's psyche can be analysed in terms of verbal language in the text. For instance, the use of Pluto, pet, animal and beastr on the level of pronoun "he" "him" "it" and "its" are used. The usage of pronoun and noun level for the second cat are she, cat the animal. The usage of pronoun and noun for the first and the second cat creates binary opposition, in terms of love and hatred in other words intimacy to disgust.

She followed

The cat followed me

Aimed a blow at the animal (Poe,2004, 7-9)

### **The Cultural Code**

The cultural code reflects social, psychological references (Danesi,2007). Based on this, the story includes many cultural references. Superstition can be considered as the cultural code in the story.

On superstition:

"In speaking of his intelligence, my wife, who at heart was not a little tinctured with superstition, made frequent allusion to the ancient popular notion, which regarded all black cats as witches in disguise." (Poe,2004:3)

Poe's gothic story reflects Victorian gothic genre, death, reanimation of dead, darkness. The black cat reflects bad luck and his wife employs popular notion " All black cats as witches in disguise." The other popular notion in the story is the belief that a cat has nine lives. This popular notion becomes integral part of the story because the second cat can be considered as reincarnation of the previous cat named Pluto. The second black cat's the white spot on its fur reflect Gallows. This represents cultural code of legal system and law. In addition, it represents death and psychological punishment for a physical crime.

It can be noted here, it reflects narrator's sickness of mind and his eternal suffering. The black cat reflects death and darkness in the cultural code. Based on mythology the cat is also associated with supernatural beast. The Egyptians think the cat associated with the moon and it is condired as sacred holy thing in addition it symbolizes the guardian of marriage (Cirlot,1971). The cat's colour black is also significant cultural code in the story. The black cat reflects darkness and death (Cirlot,1971:39). The cat's name Pluto reflects cultural connotation. In Greek and Roman mythology, Hades, god of the dead and the underworld also named Ades, Aides, Pluton (Cirlot,1971). In this sense, the name Pluto reflects code of death. based on semiotic analysis Pluto is a signifier the pyschical existence of the black cat the idea of death is signified that is an important part of the horror code. The concept of crime the narrator's murderous actions, angry ( He hates animals in the end of the story) corpse (the cats' dead bodies and his wife dead body), gallows (graves) are the cultural code (culture of horror) of the Poe's gothic story. The binary opposition of real and supernatural reflect psychopatic cognition of the narrator. The insanity of the narrator reflects supernatural which is based on supernatural explanation. For example, the cat's voice is heard from the basement walls and it is hard to believe that it would remain silently in the wall for a long time.

## Conclusion

In the end, it can be concluded that the analysis of the story based on Barthes' codes maintains a deep insight perceiving the structure and theme of the story. Barthes' five codes can be easily seen in the text. The text includes enigmas in order to keep target readers' curiosity while they are reading the text. The reader tries to understand unnamed narrator's psychopathic human nature and the existence of black cats. There are many examples of deadly deeds and actions that establish suspense. The unnamed narrator's sickness of mind creates mystery during the story. The notions of horror, guilt, evil and darkness in other words culture of horror dominate the story. The symbolic code plays a significant role in the text. The plot of the story is based on the binary oppositions. The concept of love and hate, sane and insane, illusion versus reality, poor versus rich, contrasting personalities of unnamed narrator are present in the text. To conclude, there are many references to things, values, beliefs related to cultural code.

## References

- Allen, G. (2003). Roland Barthes - Critical Thinkers. In English
- Barthes, R. (1974). *S/ Z*. (R. Miller, Trans). London: Blackwell publishing Ltd.
- Barthes, R. (1975). On Narrative and Narratives. *New Literary History*, 6(2).
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca and London: Cornell University Press
- Cirlot, J.E. (1971). *A Dictionary of Symbols*. London: Routledge
- Danesi, M. (2004). "Messages, Signs, and Meanings: A Basic Textbook in Semiotics and Communication." In *Studies in Linguistics a & Cultural Anthropology* (3rd ed.). Vol. 1. Toronto: Canadian Scholars', Inc. Press
- Danesi, M. (2007). *The Quest for Meaning*. Toronto: University of Toronto Press
- Danesi, M., and Sebeok, T. (2000) *The Forms of Meaning: Modeling Systems Theory and Semiotic Analysis*. Berlin: Walter de Gruyter Gmb H & Co.
- Poe, E.A. (2004) *The Black Cat*. Adelaide: University of Adelaide.
- Sebeok, T. A. (2001). *Signs: An Introduction to Semiotics* (2nd ed.) Toronto: Toronto University Press.

Sturrock, J. (2003). *Structuralism* (Second Edition)

Trask, R.L. (1993). *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. London and New G.K. Hall & Co.

## 74. Trauma and motivation in Justin Kurzel's *Macbeth*

Can ÖZGÜ<sup>1</sup>

**APA:** Özgü, C. (2023). Trauma and motivation in Justin Kurzel's *Macbeth*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1269-1276. DOI: 10.29000/rumelide.1342269.

### Abstract

Film adaptations of Shakespeare's works face the unique challenge of interpreting the texts in a manner that would propel the unique qualities of the medium that allows it to convey multiple layers of meaning through the cinematic language of editing. The wealth of available interpretations from the timelessness of Shakespeare's works is especially applicable to the cinematic medium as the methods of conveying meaning and expression increase exponentially with the camera as a free-moving entity around time, spaces, and characters. With the exception of Kenneth Branagh's full-text adaptation of *Hamlet*, most directors make additions and subtractions to the original plays in order to convey their specific interpretive vision. Australian film director Justin Kurzel's 2015 adaptation of *Macbeth* is one that, while being set physically in the historical past of the original play, presents relatively modern psychological concepts with regard to war and its traumatic consequences, as well as the trauma of loss and melancholia. This study analyzes Kurzel's additions and subtractions to the source material, as well as the cinematic language utilized to convey how the trauma of loss, post-traumatic stress disorder, and the death drive work as motivational narrative thrusts for the actions Macbeth and Lady Macbeth undertake.

**Keywords:** Shakespeare, Macbeth, Trauma, Psychoanalysis, Justin Kurzel

### Justin Kurzel'in *Macbeth* filminde travma ve motivasyon

#### Öz

Shakespeare'in tiyatro oyunlarının film uyarlamaları, sinema sanatının türü gereği oluşan bir takım imtihanlarla karşılaşır. Bir yönetmenin başarıyla asırlar önce yazılmış bu zamansız oyunları metnin ve sahnenin sınırlarından çıkarması ve türüne has olan sinematik dil yani montajı kullanarak orijinal metinlere anlam katmanları eklemesi de bu imtihanlardan biridir. Sinematik kameranın zaman, yer ve karakterler etrafında özgürce hareket eden bir etken olması, sinema sanatını Shakespeare'in oyunlarının zamansızlığına ideal bir uyarlama aracı yapar. Kenneth Branagh'ın tam metin *Hamlet* uyarlaması istisnası dışında, Shakespeare uyarlamaları çeken çoğu yönetmen orijinal metinlere kendi vizyonları yönünde eklentiler ve çıkarmalar yapar. Avustralyalı yönetmen Justin Kurzel'in 2015 yapımı *Macbeth* uyarlaması, orijinal oyunun tarihi bağlamını korumasına rağmen izleyiciye savaşın ve kaybın travması ve melankoli gibi nispeten çağdaş psikolojik konseptler sunar. Bu çalışmanın amacı Justin Kurzel'in yaptığı eklentileri, çıkarmaları ve kullandığı sinematik dili inceleyerek, filmin travmayı, travma sonrası stres bozukluğunu ve ölüm itkisini, Macbeth ve Lady Macbeth'in merkezi motivasyonu unsuru olmalarını göstermektir.

**Anahtar kelimeler:** Shakespeare, Macbeth, Travma, Psikanaliz, Justin Kurzel

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (İzmir, Türkiye), canozgu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3906-5947 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342269]

From the very onset of the 21<sup>st</sup> century, the media and popular forms of artistic production as global economic entities have shifted modern political and social discourse towards the devastating aspects of current existence, and their equally devastating consequences. This century is one that is overwhelmingly dominated by the presence of war, climate change, exacerbating conditions of life and the existential void into which millennia of human progress is cast into the abyss of exploitation and greed. During these times of crisis, it becomes clearer that there is a collective discursive drift towards the impossibility of achieving peace, equilibrium of ecological life, and equitable material conditions of existence. Whether this news media or artistic drift towards hopelessness occurs through intentional design or an opportunistic attempt to seek relevance accompanying the zeitgeist, the general cultural forces at play seem to indicate a generation that was birthed into trauma and exploitation. It is within this current contextual cultural production that canonical works deemed timeless reappear, adapted according to the sense and sensibilities of the new era that summons them to the forefront of artistic discourse. Shakespeare's plays have achieved that sense of mythical timelessness, and regardless of the specificity of their historically contextual dealings, have been adapted in ways, on stage and film, to appeal to the contexts they are produced.

*Macbeth* is a play that overtly deals with a grandiose sense of morality, and how the clash of actionable human will with fate interacts with notions of morality. Historically, it is a play that celebrates the ascendance of James VI to the English crown as James I. The subtextual elements of violence, war, and murder exist to supplement the grander themes of agency and action, fate, and morality. What is lost among the grander themes, at least on a purely textual basis, arguably is the psychological depth of the characters involved. The readers, dealing with nothing but the text of the play, are at a loss for the source of Lady Macbeth and Macbeth's ambition for the crown; and in a facetious, overt reading of the text, are led to believe in the omnipotence of the prophecy told by the weird sisters. The loss of the more human elements in the face of grandiose themes, however, is compensated for in the various adaptations of the play that have changed throughout the centuries as the directors and actors assumed control of the text. Subtle changes, whether they are additions or subtractions, have added a significant degree of human character and psychological depth to the text of the play.

On that note, film as a medium, through various techniques that have developed over the decades, operates in a more liberated sense with regard to playing adaptations compared to theater. As opposed to the emphasis on the presence of the stage, with an omniscient audience observing all, film directs the viewer's gaze to specific aspects through the filmic language of editing and the art of its cinematography, with shifts in camera angles that have implied meanings, as well as tactful editing and cuts. While it is possible for a stage director to assign specific actions that align with speech lines to actors, it is another thing to shift the object-focus of the viewer's gaze. Director Justin Kurzel's recent film adaptation of *Macbeth* (2015) makes changes to the text that might be considered simultaneously subtle and shocking, and adds layers of depth to the characters that might not overtly appear on an initial reading of the play.

The play opens with the lines "When shall we three meet again?/In thunder, lightning, or in rain?" (Shakespeare 1623/2013, 1.1.1-2), spoken by the first of the weird sisters. The opening scene of the film, and notably, Justin Kurzel's most shocking addition to the text, involves a funeral procession. The scene opens with a high-angle shot of a dead child, pale with marks of disease on his skin, and cuts to a mid-shot of Lady Macbeth (played by Marion Cotillard) and Macbeth (played by Michael Fassbender) standing in the middle of a crowd, all dressed in funeral garments. The two approach the child's body, and Lady Macbeth sheds tears while Macbeth looks stoically despondent. The child's body is set on fire, presumably following the customs of the time, and the camera cuts to a medium close-up of the two



characters giving each other support. Justin Kurzel, in a complementarily bold gesture, initiates his film adaptation with the Macbeths' loss of their sole heir. There is a sudden cut from the funeral procession to the weird sisters overseeing the town under Macbeth's domain, and only then do we encounter the first lines of the play. The text's opening with the weird sisters, which implies their overarching control over the fate of the characters involved at the expense of individual choice and reasonable motivation, is undermined, and replaced by a sense of loss that will hauntingly resonate throughout the adaptation.

The following scene after the Weird Sisters speak their lines and vanish into the mist focuses on Macbeth, whose face is covered in scars and war-paint (scars which will remain conspicuous throughout the film) leading an army through a misty battleground. The camera focuses separately on older, experienced soldiers as well as armed youth barely out of their teenage years. The scene is set up in a way that creates an oppressive ambience, mirroring the final lines of the first scene "Fair is foul, and foul is fair;/ Hover through the fog and filthy air" (Shakespeare 1623/2013, 1.1.12-13). The older, experienced soldiers begin assisting the young ones by arming them in preparation for the upcoming conflict, and the camera shows specific attention to Macbeth carefully fixing a youth's hand to his sword with a bandage. The ensuing conflict, shown in all its gritty splendor, is extremely visceral, violent, and brings viewers to bear the sickening savagery of battle. During the heat of battle, Macbeth aids the traumatized youth that he helped arm earlier and notices the weird sisters in the horizon. There are no lines exchanged, yet the battle in the background happens in slow-motion, as the camera cuts between Macbeth, the observer, and the Sisters, the object of his gaze. After a brief pause, the slow-motion breaks, and instead of the Sisters, we see Macdonwald on the horizon with two guards. It is at that moment when we are introduced to Duncan and the captain, as the scenes cross-cut between Macbeth fighting and the bloody captain describing the slaughter to Duncan. Duncan himself seems shocked by the violent descriptions, almost matching the reactions of the viewer to the battle they are simultaneously being subjected to. The scene ends with the beheading of Macdonwald and Duncan himself carrying out the execution of the traitorous Thane of Cawdor.

These two initial scenes of the film are interpretative shifts to the text explicitly made by the director himself and serve to highlight aspects of the play that aren't immediately, or ever visible to the readers of the text. Instead of the implied, seemingly omnipotent control the Sisters have over the play with their opening lines and eventual prophecy, we are introduced to situations which would add layers of psychological depth to the characters themselves. The first operative psychological level is that of loss, mourning, potential melancholia, and trauma occurring from the loss of a child for Lady Macbeth and Macbeth. The psychological distress upon Macbeth is then doubled by the extremely visceral nature of the battle scene. The ease by which Macbeth violently dispatches his foes on the battlefield implies that he is a highly skilled and experienced warrior who has seen many battles. The director Justin Kurzel has stated in interviews that he wanted to create a Macbeth who was haunted by Post Traumatic Stress Disorder, and the violent battle which suddenly comes to a halt as it enters slow-motion with Macbeth staring at the distance (despondently, again), is strongly indicative of that. The Sisters' appearances in both scenes associate the events happening in them with their position as textual overseers of fate. Yet instead of a grander conceptual narrative of fate, the viewers are left with realistically human underlying notions of loss leading to melancholia, hysteria, manic-depressive states and post-traumatic stress disorder leading to obsessive repetition and the overriding subconscious control of the death drive as the psychological stimulants upon which the rest of the actions of the play are predicated.

Lady Macbeth, as a character purely based on the text of the play, appears to be a kind of demonic individual, with no motivational reason to inspire Macbeth to the regicide which will initiate their grim

downfall into further violence, isolation, and their eventual deaths. Kurzel's insertion of a dead child that presupposes the actions of the play, however, manages to shine a more psychologically believable light to her character. The viewer's introduction to her lines happens in a small chapel, and her reading of Macbeth's letter. She stares at the cross fixed on the altar as she chants "Come, you spirits/ That tend on mortal thoughts, unsex me here,/ And fill me from the crown to the toe top-full/ Of direst cruelty" (Shakespeare 1623/2013, 1.5.47-49). It is important to note that this segment is filmed with a high angle, implying an appeal to a higher power, which in this case, is the audience's judgment as well as the contextual God being appealed to in the scene. Kurzel presents an awareness of a widespread, conventional presumption towards the character of Lady Macbeth, and is calling attention to that presumption and sense of viewer/reader judgment in this scene. Her desire to be "unsexed" not only stems from the preset loss of her child, but from a grander patriarchal discourse that defines her recently-failed role as a mother as she appeals to both a cross and to the viewer's judgment.

Lady Macbeth's speech at the start of Scene 5 is then shifted from the chapel to after she meets Macbeth. She states "Glamis thou art, and Cawdor; and shalt be/ What thou art promised. Yet do I fear they nature;/ It is too full o' th' milk of human kindness" (Shakespeare 1623/2013, 1.5.15-17) directly to Macbeth, with a tone of voice and scene blocking that implies seductiveness. She kneels down and looks up, as the camera angles shift in a way that intentionally places Macbeth in a more dominant position, as well as Lady Macbeth's manipulation of that position of dominance. The preparations for murder in the film show Macbeth contemplating his task alone while Lady Macbeth prepares drinks for the feast, all with a children's choir singing in the background track. The scene then cuts to the feast with Duncan and shows the children singing the track which began in the previous scene; an example of diegetic music that acts as the connective tissue between scenes. Lady Macbeth's appearance in the scene appears to be very maternal, creating a stark contrast between her appeal to God/audience to be "unsexed". It is this maternal appearance that conjures the haunting subconscious existence of her dead child in every scene in which we can observe other children, whether it is Banquo's son Fleance, or Macduff's family. In this sense, the observation of King Duncan exchanging glances with the maternal-looking Lady Macbeth gains another layer of meaning, as Lady Macbeth who has assumed the image of an idealized woman/mother acts as a reminder of what King Duncan lacks by his side. Kurzel's direction in this episode appears to be in line with Mark Thornton Burnett's reading of Lady Macbeth as a woman "trying to realize herself by using the dominant discourses of patriarchy as she lacks an effectively powerful counter-language" (Burnett 1993, p. 2). Lady Macbeth in the film plays into highly masculine expectations, while it is the light seductiveness which is the first appeal to Macbeth, or the maternal image that seems to pacify Duncan, yet subverts them as they are done for the purposes of manipulation in her goals.

Lady Macbeth's motivation, as configured by the death of her child in the beginning, is one that is tied up in classical, and arguably dated, notions of hysteria, mourning and its connection to melancholia as well as the manic-depressive state. Earlier readings and depictions of Lady Macbeth certainly seem to be in line with the equally ancient connection of "hysteria" with the "possessed woman." Notably, it wasn't until Freud that conceptions of hysteria changed from being a symptom of the inability to conceive a child and achieve motherhood to a "lack of libidinal evolution and the failure of conception is the result not the cause of the disease" (Tasca 2012). The concept is further elaborated upon, as the main symptom of hysteria according to psychoanalysis is the "expression of the impossibility of the fulfillment of the sexual drive" (Tasca 2012). This symptom of hysteria has a primary benefit, and a side benefit, which allows the patient "to manipulate the environment to his/her needs...The woman has no power but "handling," trying to use the other in subtle ways to achieve hidden objectives" (Tasca 2012).

This reading of Lady Macbeth seems to be more applicable to the pure text of the play where we don't have the knowledge of a child that was already conceived and died, yet the "side benefit" that aligns perfectly with her actions in Act I are indicative of regression into hysteria. Macbeth's soliloquy that starts with "if it were done when 'tis done, then 'twere well/ It were done quickly" (Shakespeare, 1623/2013, 1.7.1-2) is delivered outside the feast near the chapel, during which there are cuts to a drunk Duncan showing his sword to the choir children. This cross-cutting between Macbeth and Duncan's presence as a King who has benefited from violence and war in his display of arms to the purity of the choir boys could be interpreted as Macbeth's internal justification of the regicide he is about to commit. Following this, the viewers encounter Lady Macbeth's second confrontation with her husband, which happens as she drags him from his contemplations and into the chapel. Macbeth caresses her face as he says "I dare do all that may become a man./ Who dares do more is none" (Shakespeare, 1623/2013, 1.7.51-52), yet lets go upon her inquisitive response: "What beast was't,/then,/ That made you break this enterprise to me?/ When you durst do it, then you were a man" (Shakespeare, 1623/2013, 1.7.53-56). She begins by questioning his manhood while bringing her face closer to his. The blocking in this scene works to emphasize the seductiveness that was displayed in their first discussion as Lady Macbeth fully embraces the condition of being "unsexed" from her maternal femininity and utilizes her extrinsic sexuality. She achieves her intended seduction, and discloses the rest of her plan during the sex act, upon which Macbeth climaxes and proclaims "I am settled" (Shakespeare, 1623/2013, 1.7. 92) not only indicating the completion of sex but the acquiescence to Lady Macbeth's plan. It is imperative to note that the scene overtly displays that the orgasm isn't a shared one, and while problematic, is arguably indicative of Lady Macbeth's inability to reach the "fulfillment of the sexual drive."

The main motivation behind the eventual regicide might remain overtly unanswered, yet it lies in the psychic shifts between mourning, melancholia, and manic depression. Freud has associated the manic state with the melancholic one, something further elaborated on by Melanie Klein. He writes that "melancholia is in some way related to an object-loss which is withdrawn from consciousness, in contradiction to mourning, in which there is nothing about the loss that is unconscious" (Freud, 1917, p. 245). While the initial loss of the Macbeths is a very physical one that isn't stemming from the consciousness, Lady Macbeth's claim of "plucking" from her nipple an imaginary infant's "boneless gums" and dashing his "brains out" seems to be one that is withdrawn from consciousness. The manic state, on the other hand, is shown on two levels, as the "manic subject plainly demonstrates his(her) liberation from the object which was the cause of his(her) suffering, by seeking like a ravenously hungry man(woman) for new object-cathexes" (Freud, 1917, p. 255). The prophecy of the Three Sisters is settled conveniently upon the loss of a child, and the new "object-cathexes" becomes the position of Kingship. Klein elaborates on Freud's association of melancholia with the manic state, the most applicable of which is the notion of manic defenses summarized by Hanna Segal as "a triad of feelings—control, triumph and contempt" (Segal, 1998, p. 70). Klein claims that the internalized feelings of "being persecuted and watched by internal 'bad' objects, with the consequent necessity for constantly watching them, leads to a kind of dependence which reinforces the manic defenses. These defenses, in so far as they are used predominantly against persecutory feelings, are of a very sadistic and forceful nature" (Klein, 1940, p. 143). Kurzel's film presents an awareness of these psychoanalytical concepts not only with the additions he makes to the text, but with the bolstering of already existing subtexts.

Macbeth's character is doubly affected by trauma—he has lost his only heir, and his life is one that is steeped in the constant terror of violence. Freud lists the symptoms of melancholia as:

A profoundly painful dejection, cessation of interest in the outside world, loss of the capacity to love, inhibition of all activity, and a lowering of the self-regarding feeling to a degree that finds utterance in self-reproaches and self-revilings, and culminates in a delusional expectation of punishment. (Freud, 1917, p. 244)

Though *Macbeth* doesn't overtly express these symptoms until the end of the play/film, Michael Fassbender's performance of him is certainly marked by several of the listed symptoms. Kurzel's representation of *Macbeth* seems to go along with Burnett's reading, and the loss of his son and heir at the beginning of the film emphasizes the "conflict between the fertile Banquo who produces a line of kings and *Macbeth* who has none, who is left with the empty symbols of royalty and who smoulders in isolation, brooding upon the imminent disappearance of his name" (Burnett, 1993, p. 5). While the text doesn't present *Macbeth* in a way that calls for readerly presumption, the film's visceral battle scene before which there is a specific focus placed on *Macbeth* helping a young soldier and the latter's consequent death in the violence, places *Macbeth* in a kind of manic condition. His "ravenous" search for new object-cathexes manifests itself in his role as the leader of an army and soldiers under him keep becoming new objects of his mental focus. The expansiveness of this manic thrust would result in his ambition to unlawfully promote himself from the position of a leader of an army to the leader of a country—a fixation that would eventually turn him into a tyrant in the film. The trauma that *Macbeth* endures in the film is one that is steeped in constant loss as he witnesses countless of his men die and is shown to be carrying their corpses to a mass funeral pyre with Banquo. It is during the clean-up after the battle that the Sisters approach them and proclaim their prophecy. His initial reaction is one of ridicule, yet we can clearly see his envious gaze as they arrive in town and Banquo is greeted by his son, Fleance. The constant repetition of killing is the source of *Macbeth*'s mental state, as well as his alienation and isolation. It is upon deciding to kill Duncan that a "turning away from reality takes place and a clinging to the object through the medium of a hallucinatory wishful psychosis" (Freud, 1917, p. 244) happens.

On the night of the murder *Macbeth* flashes back to scenes of the battle, and sees the ghost of the dead young soldier at the door, holding up a dagger, initiating his "Is this a dagger which I see before me" (Shakespeare, 1623/2013, 2.1.44) soliloquy. At his mention of "fatal vision," he caresses the youth's face with his hands, who then leaves the room and disappears in front of Duncan's tent. The murder itself is displayed in full brutality, with repeated dagger stabs and blood gushing from multiple wounds. The camera work in the scene is increasingly erratic, cross-cutting between the murder as it happens in rapid dagger strikes and *Macbeth* looking at Duncan's body in the reflection. According to Kevin Curran, the murder is a "sensible crime, not because it's practical or judicious (it's neither), but because it's born of the senses and experienced as sensation. This is not to say that *Macbeth* does not think himself into the criminal event, but that the thinking he does he does with his body" (Curran, 2012, p. 391). The "thinking he does with his body" aligns with Kurzel's representation of him as someone suffering from PTSD as well as his explicit inclusion of the battle in which we are presented with images of *Macbeth* as a mechanical killer. The day following the murder after Macduff discovers the body, he calmly murders the two pages who were unconscious at the time, which is another alteration Kurzel makes to the text.

The culmination of murder and violence leading to *Macbeth*'s eventual mental breakdown appears in the form of the overtaking of the death drive over his life drive, along with a manic-depressive state in which we are brought to bear the trio of mental states of "control, triumph and contempt" (Mills, 2006, p. 7). The death drive is something that "impregnates repressed schemata that find expression in repeating the unconscious material itself as it is happening at the moment rather than remembering what had been an occurrence of the past" (Mills, 2006, p. 7). It is through that schema within which

Macbeth faces both the loss of his son, the loss of his "sons" in the army, and the endless killing he achieves on the battlefield, and "when repressed events take the form of 'fresh experiences' rather than properly ascribing to them the reproduction of the past, the reality is clouded with negativity, affective contagion, paranoid fantasy, and subsequently, qualitative suffering" (Mills, 7). Kurzel's film shows us Macbeth's blending of repressed events taking the form of "fresh experiences" in the form of flashbacks that happen with relevance to the real-time event of the film, hence the ghost of the dead youth who shows him the dagger and disappears in front of Duncan's tent. It is also expressed in the frantic blurring of linear temporality in the act of the murder itself in which the language of the film acquires a chaotic tone, and the murder of a king and the divinity he represents causes a break in the natural order.

The boiling point of the psychological tensions of the play (and the film) is when Macbeth orders the death of Macduff's family in his mental breakdown into monstrous authoritarianism. The film greatly emphasizes Macbeth's tyrannical state, as Kurzel changes the private order of the three murderers from the text of the play to a very public exclamation of execution. It isn't just the murderers who bear witness to the order to kill an innocent family, but his ministers and Lady Macbeth as well. The film shows the family being captured and transitions to a public execution where Lady Macduff and her three children are tied to stakes, with Macbeth wielding the torch himself. This presents a manifestation of the peak of Macbeth's manic state, in his exhibition of the three feelings of "control, triumph and contempt." Seeing the children being burned at the stake also forces Lady Macbeth to recall the memory of her lost son, whose body was also burned in a funeral rite, and pushes her into having her own mental breakdown which precedes her sleepwalking speech. The additional murders is not just a manifestation of Macbeth's manic state, but also that of his death drive, since "before the will to murder exists an insidious self-implosion, namely, suicidal desire. here the banality of death is not just something that happens to us, it is us" (Mills, 2006, p. 1). The resonance of the death drive in Macbeth implies the notion that he subconsciously understands that the initial prophecy of the Three Sisters also spells his death from the very beginning, and is not just a result of his lack of an heir to the throne.

Lady Macbeth's death is when Macbeth finally falls into a mental state between mourning and melancholia, as opposed to simplistic pathological melancholia and manic depression. The symptoms Freud ascribes to melancholia are present in Fassbender's portrayal of the scene. The "lowering of the self-regarding feelings to a degree that finds utterance in self-reproaches" (Freud, 1917, p. 244), however, is not directed to Macbeth's self, but imposed upon humanity as a whole, as Freud explains how in mourning "it is the world which has become poor and empty; in melancholia it is the ego itself" (Freud, 1917, p. 246). Justin Kurzel's ending to the film shows Macbeth actually acquiring the upper hand in his duel against Macduff. Macbeth has his dagger over Macduff's throat, yet when the latter exclaims "Despair thy charm,/ And let the angel whom thou still hast served/ Tell thee Macduff was from his mother's womb/ Untimely ripped" (Shakespeare, 1623/2013, 5.8.17-20), he lowers his dagger, and gives fully into the aforementioned death drive that accompanied the subconscious internalization of the Sisters' prophecy. Justin Kurzel spares Macbeth the inhumane beheading and the glorification of his death in the crowning of Malcolm. Instead, we are presented with a match cut between an isolated Malcolm leaving the throne room with a sword in his hand, and Fleance who goes to the battlefield to Macbeth's corpse and retrieves his sword, leaving the battlefield with a sword in his hand. Kurzel's suggestion seems to be one that leaves us with the continuation of violence as the reigning discourse of the times as well as the times thereafter, leaving victims both guilty and innocent on the sidelines. While Shakespeare's play ends on the celebratory note of Malcolm's crowning and the punishment of tyranny, the film ends in a dreary isolation that matches the contemporary nihilism and desensitization towards global violence in contemporary cultural discourse. Justin Kurzel not only manages to add psychological

depth to the tragic couple, but also manages to make Shakespeare's text relevant to the sentiments of our time, even though the setting itself is historical Scotland. In many ways, it is a much more modern film adaptation of the bard's works than the ones that contain a superficially modern setting.

### References

- Burnett, M.T. (1993). The 'fiend-like Queen': rewriting Lady Macbeth. *Parergon*, 11(1), 1-19. doi:10.1353/pgn.1993.0061.
- Curran, K. (2012). Feeling Criminal in Macbeth. *Criticism*, 54(3), 391-401. doi:10.1353/crt.2012.0024.
- Freud, S. (1917). *On the History of the Psycho-Analytic Movement Papers on Metapsychology and Other Works*. The Hogarth Press.
- Klein, M. (1940). Mourning and its Relation to Manic-Depressive States. *International Journal of Psycho-Analysis*, 21, 125-153.
- Kurzel, J. (Director). (2015). *Macbeth* [Film]. StudioCanal; Film4; DMC Film; Anton Capital Entertainment; Creative Scotland; See-Saw Films.
- Mills, J. (2006). Reflections on the Death Drive. *Psychoanalytic Psychology*, 23(2), 373-382. https://doi.org/10.1037/0736-9735.23.2.373.
- Segal, H. (1998). *Introduction to the Work of Melanie Klein*. Karnac Books.
- Shakespeare, W. (2013). *Macbeth*. Simon & Schuster. (Original work published 1623).
- Tasca, C., Rapetti, M., Carta, M.G., & Fadda, B. (2012). Women and Hysteria in the History of Mental Health. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 8, 110-119. 10.2174/1745017901208010110.

## 75. Can one envisage The Garden of Eden without Eve?

Arpine MIZIKYAN<sup>1</sup>

**APA:** Mızıkıyan, A. (2023). Can one envisage The Garden of Eden without Eve?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1277-1285. DOI: 10.29000/rumelide.1342266.

### Abstract

Milton's *Paradise Lost* suggests that it is the woman, in the figure of Eve, who causes the fall of man. In addition, Eve plays a vital role in the loss of the Garden of Eden and everything related to it. To Milton's mind, Adam was happy when he was alone in the Garden until Eve was created; and, by inference, all the problems began with her creation. Eve, a secondary and contingent creation, made from Adam, is commonly considered to be the source of sin and carnal temptation as the primary reasons of mankind's fall from God's favour. The Garden of Eden, the perfect place to live, was the first paradise granted to Adam by the Almighty; and his solitude was, in effect, a second paradise for him. My purpose in the present study is to discuss Eve's seduction by the devilish Satan in Book IX of *Paradise Lost* when she is alone in the Garden. And the significance of the separation of the human pair that seems to be the catalyst for the fall of mankind is also taken into account. This tragic situation has a punishment as well as a reward for Adam and Eve. Their punishments are clearly stated in Genesis. But what concerns me here is the reward, especially the "reward" that is initiated by Eve: the fall from a state of "perfection" into a state of human reality, and it, interestingly, takes place within the framework of first Eve's and then Adam's crossing the boundaries dictated by God.

**Keywords:** Eve and Adam, *Paradise Lost*, The Garden of Eden, the Original Sin

## Havva'sız bir Aden Bahçesi düşlemek mümkün mü?

### Öz

Milton'ın *Yitirilmiş Cennet* adlı şiiri, kadını yani şiirdeki adıyla Havva'yı İnsanoğlu'nun düşüş nedeni olarak öne sürer. Havva, ayrıca Aden Bahçesi ve bu Bahçe ile ilişkili her şeyin kaybında da önemli bir rol oynar. Milton'a göre, Adem, Aden Bahçesi'nde yalnız yaşarken çok mutluydu; ancak bu mutluluk Havva'nın yaratılmasıyla sekteye uğradı. Demek ki, Aden Bahçesi, günah ve baştan çıkarma olaylarının ana kaynağı olarak görülen ve bunların sonucunda, insanoğlunun düşüşüne neden olan Havva'sız çok güzel bir mekan olacaktı. Çünkü tüm sıkıntı ve acıların onun var olması ile başladığına inanılmaktadır. Aden Bahçesi, Adem'e tahsis edilen ilk cennetti; ikinci cennet ise onun yalnız olmasıydı. Bu çalışmanın amacı, *Yitirilmiş Cennet* şiirinin IX. Kitabında, Havva'nın yalnız iken Şeytan tarafından kandırılmasını ve bunun sonucunda İnsanoğlunun Tanrı'ya karşı günah işleyip, O'nun gözündeki değerini kaybetmesini ele almaktır. Bu düşüşün yarattığı trajik durumun Adem ve Havva için hem cezası hem de ödülü vardır: Onların cezaları İncil'de açıkça belirtilmiştir. Ancak beni bu çalışmada ilgilendiren, ödül konusudur ve özellikle Havva'nın neden olduğu "ödül". İnsanoğlu "mükemmel" bir durumdan insan gerçekliğine düşüp, sonucu ne kadar zor olsa da kötünden iyiyi öğrenmiştir. Ve bütün bu olay örgüsü ilginç bir şekilde, Adem ve Havva'nın, Tanrı Baba tarafından belirlenen sınırları ihlal etmeleri ile gerçekleşir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), arpi\_mizikyan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-2579-3807 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342266]

**Anahtar kelimeler:** Havva ve Adem, *Yitirilmiş Cennet*, Aden Bahçesi, İlk Günah

## Introduction

The answer to the question included in the title of the present study goes without saying that the Garden of Eden<sup>2</sup> without Eve would not have been possible, at least for Adam, whose passion dominates his reason and as such he resolves to perish with Eve, or for those who believe that through Adam and Eve's transgression, the state of "perfection" that they inhabit in the Garden culminates in the condition of human reality. To put it differently, it is Eve who is deemed to sin first because she aspires to the godhead and in Milton's reading, gives rise to the fall of man, his loss of innocence, virtue, and most significant of all, immortality. Nonetheless, the sinning of Adam and Eve is quite ambivalent in that it has its own punishment as well as reward. Since Eve will be the crucial point of discussion in this study, her punishment is intrinsically linked to what her history represents: in patriarchal society, Eve signifies the price women are supposed to pay for their revolt against male domination. The reward, on the other hand, is that Adam and Eve could not become completely human until they had been driven out from the Garden. In this sense, this study aims to explore that in *Paradise Lost*, though Milton implicates that without the presence of Eve, the Garden would be a much more glorious place, it is, however, largely due to her character and her demeanour that man comes to recognize what is good through the emergence of evil, difficult though it is. Furthermore, Milton, in a number of passages in the poem, presents his desire for an "ideal" female, who does not defy male authority, but by means of her enforced weaknesses, accepts and justifies it. An independent female, asserting her own integrity, challenges the male's interests, since such a female constitutes a threat to the order established by patriarchy. This "ideal" female is fabricated by destroying the wholeness and self-sufficiency of the female, because as Patricia J. Mills remarks, "a complete female with her spiritual and physical sides, with both womb and vagina, is all-powerful and uncontrollable" (1987, p. 182). In *Paradise Lost*, Milton portrays Eve as a woman, who refers to Adam as her "author and disposer" (Book IV, 635). In addition, she professes to obey his decision in everything. In line with this argument, Mary Wollstonecraft<sup>3</sup> calls attention to the fact that, the prevailing opinion that woman was created for man, from him, may have taken its origin from "Moses's poetical story". That is the account of the creation in the Old Testament ascribed to Moses. Wollstonecraft, in her *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), argues in relation to *Paradise Lost* that,

[...] Man, from the remotest antiquity, found it convenient to exert his strength to subjugate his companion, and his invention to show that she ought to have her neck bent under the yoke, because the whole creation was only created for his convenience or pleasure. (1996, pp. 25-26)

Notwithstanding the fact that, Eve is assumed to be passive, meek, and above all selfless; contrary to the expectations of her two creators, God and Milton, she maintains a dignified manner in her attempt to dismantle the doctrine that, the woman needs the man more than he needs her since he is the one who is expected to surmount her wilfulness and pride.

<sup>2</sup> Eden is the area of the land in which Paradise is set, "the happy seat of man" (Book III, 632). In this study, I use the expressions, "The Garden of Eden"/"Eden"/"the Garden" interchangeably, as the place inhabited by Adam and Eve. Genesis (1: 2) tells us that the Lord God planted a garden in Eden away to the east and put the man he had formed in it. It is also noteworthy to indicate that, Eden and Paradise are used loosely.

<sup>3</sup> In the present study, Mary Wollstonecraft, Laura Mulvey, Jacques Dalarun, and, Patricia J. Mills are the authors to whom I had referred to in my PhD thesis. That is the reason why I included my dissertation in "References". This is, on the other hand, to specify that the points under scrutiny in the present study are outside the scope of my dissertation entitled "The Monstrous and Grotesque Images of the Feminine in Book 1 of *The Faerie Queene* and *Paradise Lost* (2006)".



### 1. "For solitude sometimes is best society / And short retirement urges sweet return"

Andrew Marvell, one of the contemporaries of Milton, in his poem, "The Garden," portrays a garden, and nature at large, as a place of escape from the tough and hectic world of public life in that it offers a sense of tranquillity and comfort for the mind and the body. In a peaceful and contemplative atmosphere represented by the garden with its trees, herbs, and flowers, man can enjoy the pleasures of the senses. In the whole of the poem, the speaker describes the elegance of the garden that he praises to the skies and expresses his wonder at men's propensity for worldly beauty in lieu of natural beauty, which is long-lived and relaxing. Fluctuating between the troubles of public life and a kind of heavenly bliss exuding from the garden, in stanza 8, the poet persona brings the reader to the Garden of Eden, where the biblical Adam had a great time on his own:

Such was that happy garden-state,  
While man there walked without a mate;  
After a place so pure and sweet,  
What other help could yet be meet!  
But 'twas beyond a mortal's share  
To wander solitary there:  
*Two paradises 'twere in one*  
*To live in paradise alone. (my emphasis)*

It can be inferred from the lines, especially from the italicized ones that, the company of human beings and, in this particular case, the presence of Eve, is troublesome compared with the delightful solitude found in the garden. Given that Adam was supposedly having a wonderful time in Eden before the creation of Eve sounds quite pertinent within these lines. Adam should not have desired for a companion. If he had not wanted to have a partner, he could have enjoyed the happiness of two paradises: one, the Garden of Eden, and the other, the paradise of being alone. The 8<sup>th</sup> stanza of the poem, which is the principal stanza for my examination of Milton's *Paradise Lost*, exhibits that this garden of seclusion and introspection necessitates the removal of society as well as women. The peaceful life in nature is more rewarding than social life and human company. It can be noted that the garden, which is the symbol of life in nature, is an idyllic place for mental and physical relief and fulfilment, unlike the society and worldly life where happiness is deceptive and short-lived.

Why Andrew Marvell, merits a mention in the present study is that, for Marvell and Milton, Adam was happy in the Garden until Eve was created. Eden would be a much more respected and pleasurable place without Eve, the epitome of her sex, who is held accountable for Adam's and mankind's loss of Eden as well as "the blissful seat" (Book I, 5), which will be restored and regained by Christ. In Book IX of *Paradise Lost*, which revolves around man's fall and as such, it is the key book of the poem; the splitting up of Adam and Eve, which happens by Eve's recommendation that they should divide their labours in order to produce more will trigger the fall of mankind. The ostensible reason for her proposition, in effect, substantiates her longing for independence from Adam, which alludes to her desire to be alone. This will have dire consequences because Eve is presented to be more culpable and unsafe as a woman when she is alone. Adam is not very enthusiastic about working in different places because he is cognizant of the fact that when they are separated they are more vulnerable to the enticements of their great enemy, Satan. Nonetheless he unwillingly yields as he observes Eve is keen on having her strength tested. Adam says, "For solitude sometimes is best society / And short retirement urges sweet return"

(Book IX, 249-250). Adam's argument is that their separation for a short while can even be conducive. Yet, what Eve craves for is not a short physical separation but more than that (Froula, 1992, p. 142). She wants to journey alone in the Garden feeling suffocated by Adam's presence. Furthermore, she wishes to gratify her curiosity and enjoy her autonomy. Adam feels offended when he has observed that Eve is "satiated" with too much conversation (Book IX, 248). Their malevolent enemy is "greedy" to find them separate, since their marital happiness evokes his jealousy more than anything else (Book IX, 257, 263-4). He counsels her to stay by *his side (my emphasis)*, to stay by her husband "who guards her, or with her the worst endures" (Book IX, 269). On the one hand, Adam's advice foregrounds Eve's dependence on him. On the other hand, it sounds quite ironical because as the fruit of Eve's rebellion indicates, he will choose to endure "the worst" as a result of her not staying by his side from where she was made. She will not accept to be governed by her husband, which is emblematic of Eve's attempt to claim free will and self-governance. Through her manipulative tactics she finally succeeds in departing from Adam to journey alone in the Garden of Eden. The serpent cannot believe his eyes because he has found Eve alone, on his long and tedious quest. She is "stooping" among the "drooping" roses, busy with supporting them. Yet she is oblivious of the poignancy of her own condition as "fairest unsupported flower,/ From her best prop so far, and storm so nigh" (Book IX, 427-33).

He sought them both, but wished his hap might find  
 Eve separate; he wished, but not with hope  
 Of what so seldom chanced; when to his wish,  
 Beyond his hope, Eve separate he spies,  
 Veiled in a cloud of fragrance, where she stood,  
 Half spied, so thick the roses blushing round  
 About her glowed, oft stooping to support  
 Each flower of slender stalk, whose head though gay  
 Carnation, purple, azure, or specked with gold,  
 Hung drooping unsustained; them she upstays  
 Gently with myrtle band, mindless the while  
 Herself, though fairest unsupported flower,  
 From her best prop so far, and storm so nigh. (Book IX, 421-433)

In this passage, Satan joyfully, disguised in the form of a serpent, approaches Eve. She is the "fairest unsupported flower," which foreshadows the impending fall by implying her vulnerability. Prior to this scene, Adam has already warned Eve of the danger of strolling alone. The passage is illustrative of Adam's fear of her proneness to temptation when she is severed from his support. As Adam has earlier pointed out, he and Eve are, in reality, each other's best support, "Since reason not impossible may meet/Some specious object by the foe suborned,/ And fall into deception unaware" (Book IX, 361-62). What Adam actually tries to do is to emphasize Eve's dependence on him as the patriarch, out of whose body she was made. To Eve's mind, though, Adam's caution has nothing to do with "tender love" (Book IX, 357). It does not stem from suspicion of Satan's schemes, either. Her main complaint is that Adam finds her unworthy of trust. Considering that enforced obedience will only isolate Eve more, Adam unwillingly consents to their separation saying, "Go; for thy stay, not free, absents thee more" (Book IX, 372). Eve's vulnerability, in fact, finds its best expression in the concept of the heavy heads of the flowers, which hang "drooping unsustained." This concept does not simply present a mere comparison but more than that, since man's plight is in close alliance with the nature depicted in the Garden of Eden. After

the rebellion of the human pair, the earth groans in agony. Their violation of God's injunction is not limited to Adam and Eve only. Everything attributed to Eden falls into decline. Their sin, moreover, deteriorates the harmony and purity of the Garden.

## 2. The Creation of Eve Signals the Impending Chaos

While Marvell and Milton claimed that the essential nature of Eve and her presence in the Garden of Eden turned everything upside down, especially Adam who was created in the image of God, the story of Genesis records that Eve is fashioned from one of Adam's ribs and given to Adam as a "help meet" (*The New English Bible*<sup>4</sup>, Genesis 2: 20) because God had said in Genesis that it was not good for man to be alone. Genesis tells the story of the creation of the first man and woman in two different accounts. The first account describes the creation of mankind in the image of God as both male and female at once (*NEB*, Genesis 1: 26-31). However, what concerns patriarchal male ideology and Milton most is the second account, which describes the creation of Adam from the dust of the ground, while Eve is subsequently created from him. Genesis says: "... the Lord God put the man into a trance, and while he slept, he took one of his ribs and closed the flesh over the place. The Lord God then built up the rib, which he had taken out of the man, into a woman" (*NEB*, Genesis 2: 21-24). Milton founds his theme of *Paradise Lost* on the early chapters of Genesis, the temptation and fall of man, in order to enhance his own views. It is no coincidence that the second account of the biblical story underscores the ascendancy of man over woman. As Dudley R. Hutcherson points out, "*Paradise Lost* differs from Genesis, in that it is Adam, not God, who first states Adam's need for a mate" (1960. p. 12). In the biblical narrative, Adam does not express a wish for a partner in his present abode; it is God who decides to create a companion for Adam in order to get rid of his loneliness. In *Paradise Lost*, however, before Eve is created, Adam complains of his loneliness, with only the beasts as his friends (Book VIII, 383-391). In the light of these arguments, it can be stated that the two male-oriented texts, The Bible and *Paradise Lost*, present the figure of Eve as a secondary and contingent creation of Adam. While in the Bible, it is God's decision to create the woman for the man so that he does not feel lonely, when it comes to *Paradise Lost*, where Milton adapts the original story recorded in the Bible to reinforce his point, Adam's wish for a woman is brought into the foreground. No matter how and why Eve comes into existence, the two texts accentuate the God-given inferiority and sinfulness of Eve. Eve is created "in outward show / Elaborate, and inward less exact" (Book VIII, 538-539) and it is this typical approach to female sexuality, beautiful on the outside but corrupt within, which has become so potent within male discourses about woman's evil nature for ages. Similarly, In *Paradise Lost*, Milton buttresses the notion of Eve's having an inferior status when he reiterates her place in the hierarchical great chain of being that is well delineated early in the poem as subordinate to Adam's: "he for God only, she for God in him" (Book IV, 299).

Two of far nobler shape erect and tall,  
Godlike erect, with native honour clad  
In naked majesty seemed lords of all,  
And worthy seemed, for in their looks Divine  
The image of their glorious Maker shone,  
Truth, wisdom, sanctitude severe and pure,  
Severe but in true filial freedom placed;  
Whence true authority in men; though both

4 Future references to the Bible will be identified as *NEB*.

Not equal, as their sex not equal seemed;  
 For contemplation he and valour formed,  
 For softness she and sweet attractive grace,  
 He for God only, she for God in him. (Book IV, 288-301)

Her lower status, disordered hair and wanton ringlets (Book IV, 304), pave the way for the reader, quite early on, to visualize Eve as a potential problem, despite the mirth with which “hand in hand they passed, the loveliest pair / That ever since in love’s embraces met” (Book IV, 319–20).

The fashioning of Eve to satisfy Adam’s need for fellowship that is ideally supposed to evoke a sense of solidarity and mutual understanding between the primordial pair signals the emergence of a big trouble, namely Eve, which allegedly leads to the tragedy of mankind. She is seen as bearing a greater share than Adam of the blame for the fall. This attitude of condemnation towards the female in the figure of Eve was reflected by the early leaders of the Christian Church who stigmatized the female as the accomplice of the devil. Tertullian, a famous church leader in the early 2nd century, told his female listeners that they “are the devil’s gateway”. He went on to argue that all women are responsible for the death of Christ: “On account of your desert – that is, death – even the Son of God had to die” (quoted in Dalarun, 2000, pp. 21-22). Hence for Tertullian, man had been created an innocent being in the image of God and that he had been impaired by woman.

Inalterably, the physical and spiritual inferiority of the woman in the crippling male discourse of a culture is underlined in the story of the creation and fall which is highly antagonistic in essence as far as women are concerned (Kristeva, 1998, p. 124). The subordinate position of Eve posits an existential difference and a sense of inferiority in her from the very beginning of her existence. Thus the Apostle Paul postulates that,

A man has no need to cover his head, because man is the image of God, and the mirror of his glory, whereas woman reflects the glory of man. For man did not originally spring from woman, but woman was made out of man; and therefore it is woman’s duty to have a sign of authority on her head, out of regard for the angels. (*NEB*, Genesis, 1 Corinthians: 11-7)

Christian theology, one of the representatives of which was Paul, underlined the non-representation and secondariness of the female sex as regards Eve’s temptation by the serpent, her seduction of Adam to eat the forbidden fruit, and their transgression of the decree ordained by God (Miller, 2008, p.62). For more than two thousand years, these religious precepts have been referred to as evidence of divine judgement to put women in their proper place and to justify man’s superior status in society in relation to the female sex. Accordingly, the passages like these have played a significant role in defining values and principles in terms of gender relations.

This comes actually as no surprise that in the four central books of *Paradise Lost* (Books V-VIII), it is Adam who listens to Raphael’s advice and asks him questions about God’s Providence, while Eve walks around in the Garden picking fruit and flowers and preparing lunch. As such, she accomplishes the traditional roles assigned to women according to the patriarchal definitions of femininity. As the lesser creature, she is made to look up to Adam submissively. In this respect, she accords with Laura Mulvey’s argument that the power of the male is asserted through the reduction of the female to a passive and obedient object (1998, p. 586). Carrying out the nurturing duties of a wife, Eve “on hospitable thoughts intent,” (Book V, 332) serves Adam and his angelic guest. She declares that she is waiting for Adam to tell her what she needs to know. She appears to be an obedient wife; nevertheless, her enforced absence

in the scene of hosting points to Milton's argument that a "woman's brain does not naturally seek intellectual stimulation but avoids it" (in *The Doctrine and Discipline of Divorce*, p. 148). Raphael warns Adam of Satan's plot to corrupt mankind in Book VIII. Unfortunately, Eve is not present because God does not want her to converse with Adam and his angelic guest. Eve must be removed from the scene, or remain silent, in order for the two patriarchs to talk. Woman's oppression in a patriarchal culture also involves the loss of her voice, which is reinforced by the power of language that misrepresents women's reality and incarcerates women within the stifling effects of silence. As Christine C. Keating persuasively argues,

We are Eve, Mother Earth, the Madonna, Desdemona, Medusa, Persephone, all embodiments of male-created myths that have captured our reality and ultimately our identity. As human beings, we adopt a language, a system of signs that is supported by a blueprint of meaning. Words, our primary agent of expression, signify a discourse that has been established by a patriarchal myth, one that denies the feminine internal world. (2014, 483)

Likewise, Eve's absences from the scenes, in which Adam and Raphael enjoy themselves highlight the idea that her secondary status is determined by her gender. Knowledge is power and it is traditionally granted to the male. To make things worse, Eve's status as Adam's "weaker" is made clear by Raphael:

... Warn

Thy *weaker*, let it profit thee to have heard,

By terrible example, the reward

Of disobedience; firm they might have stood,

Yet fell; remember, and fear to transgress. (Book VI, 908-912, (*my emphasis*))

### 3. The Fall of Adam and Eve and its Repercussions

From these remarks it can clearly be seen that women are not only excluded from male discussion over theological and philosophical topics, which imply the "superiority" of male intellect as compared to women's, but they are also subjected to male authority (Miller, 2008, p. 52). Supporting this argument, Milton seems to imply that Adam is closer to God and more capable of discourse with Him than Eve. In a similar vein, in Book XII, when Michael announces the incidents that will occur until the Great Flood and the news about the potential redemption of mankind from the original sin via the coming of Christ, Adam is thankful, however, Eve is sleeping (594). Therefore, she is not allowed to hear divine wisdom; she must wait for her husband to explain it to her. The authoritative voice of the epic poem tells that Eve's body like her mind resembles "less / His image who made both, and less expressing / The character of that dominion given / Over other creatures ..." (Book VIII, 543-546). If Eve wants to learn anything she has to eavesdrop because she is kept out from the scenes where she can acquire knowledge.

Despite the fact that both Adam and Eve sin against God, woman's guilt seems to be greater, not only because it is she who sins first, but because she cajoles Adam into eating the forbidden fruit by using her sexual charm. Eve resolves to eat the forbidden fruit, after she hears the serpent's well-calculated arguments by disputing God's command that it would not kill her but bring her many advantages. Surprisingly, she hesitates a second about sharing it with Adam or not. She first selfishly wants to keep the fruit to herself, thinking that she may be a goddess. Secondly, she wants to have dominion over Adam. Finally, she decides to share the fruit with him because she does not want to die alone, leaving Adam to another woman. Adam's motive in sinning, on the other hand, is not as great as the woman's because he eats the fruit for love of her. He is "not deceived, but fondly overcome with female charm"

(Book IX, 998-9). He would rather die with Eve than live without her. This is, yet, a big weakness so long as Adam is concerned because he disregards his loyalty to God and prefers the created to the Ultimate Creator. While giving an account of the war in heaven, Raphael stresses, as Esin Akalın remarks, not only “the consequences of rebellion and spiritual death, but he also introduces them to concepts such as moderation and reciprocity” (2008, p. 67). The angel commends Adam’s ability to love, but he wants him to control his emotions. Adam can love, adore, and respect Eve, but he should not allow her to have primacy over him. In other words, he should not put passion above reason.

In Milton’s view, it is the woman who causes the fall of man. Her envy and vanity like Satan’s, and her refusal to accept the guidance of man culminate in her and man’s loss of the Garden and everything positive attributed to it. What should be underlined here is that Satan tempts Eve not with wealth or beauty but with an equality of status. By preying on her vanity and cheating her with a very emphatic discourse, he persuades Eve to place her mind on one thing she cannot have: “Thou, therefore, also taste, that equal lot / May join us, equal joy, as equal love (Book IX, 881-882). To put it differently, Satan offers Eve knowledge, hence power; the intellectual status of a man. (“Forth-reaching to the fruit, she plucked, she eat; / Earth felt the wound, and Nature from her seat, / Sighing through all her works, gave signs of woe / That all was lost” (Book IX, 781-784). Eve was not content with her status in the great chain of being; she felt pity for herself since she could not have God’s knowledge of good and evil. As such, she eats the fruit, and the whole earth groans in agony.

The first symbol of Adam and Eve’s “knowledge” of good and evil is their lustful sexuality. More significant than mere lust, however, is the resulting sense of guilt at their loss of innocence, faith, and immortality. The shame in their own bodies ironically reflects Satan’s promise to Eve that her eyes will be opened; but instead of the transcendental knowledge to which Eve aspires, the shameful nature of fallen sexuality comes into being. Man has lost a perfect state; the fall is from that state of perfection into a state of human reality. Hence it would not be impertinent to apply this argument to the condition of Adam and Eve in the Garden and to conclude that they could not become fully human and could not distinguish good from evil until they had been thrown out from the Garden. The most striking feature of this crime is that it is initiated by the female, in the figure of Eve. Most significant of all, what Adam and Eve do sets some very significant events into motion in the history of mankind, which are Christ’s incarnation and his redemption of mankind from the Original Sin and its repercussions.

## Conclusion

The patriarchal myth of the female represented by the image of Eve, the temptress, is created by a male deity and she is formed from one of the ribs of a male, namely, Adam. As the events mentioned above have revealed, she has, in time, come to signify the main reason of mankind’s fall from God’s grace, which has underpinned Western culture for centuries. In *Paradise Lost*, Milton in his representation of Eve, reinforces the perception of the woman as possessing the more perilous and corrupted human inclinations. However threateningly and dangerously she is depicted, to imagine Eden without the presence of Eve would have been impossible. It can be concluded that, Eden itself, even unaffected by the results of the fall, would have become for Adam not only “wild” but “forlorn” (Book IX, 910) without Eve. The loss of the Garden of Eden or the fall of Adam and Eve was a good thing for humanity, paradoxical though it is, because Christian doctrine defines the “original crime” (Book XI, 425) of Adam and Eve as a *felix culpa* a “fortunate fall” for it brings the Son of God to earth whose sacrificial enterprise redeems mankind from the Original Sin committed by Adam and Eve.

### References

- Akahn, Esin. (2008). *Paradise Lost: "Guess Who's Coming to Dinner?": Representations of Food in British Literature: International Symposium*. Proceedings. Ed. Zekiye Antakyalıoğlu. Istanbul. Istanbul Kültür Üniversitesi Yayını. 65-72.
- Dalarun, Jacques. (2000). "The Clerical Gaze". *A History of Women in the West: Silences of the Middle Ages*. Vol. 2. Ed. Christiane Klapisch-Zuber, Cambridge and et. al.: The Belknap Press of Harvard University Press. 15-42.
- Froula, Christine. (1992). "When Eve Reads Milton: Undoing the Canonical Economy". *John Milton*. Ed. Annabel Patterson. Longman Group UK Limited. England. 142-165.
- Hutcherson, Dudley R. (1960) "Milton's Eve and the Other Eves." *Studies in English*: Vol. 1. Article 5. Available at: [https://grove.olemiss.edu/ms\\_studies\\_eng/vol1/iss1/5](https://grove.olemiss.edu/ms_studies_eng/vol1/iss1/5).
- Letters. The First Letter of Paul to the Corinthians. Corinthians: 11-7. In *The New English Bible: Containing the Old and New Testaments* (1970).
- Keating, Christine C. (Published online: 30 Apr. 2014). "Unearthing The Goddess Within: Feminist Revisionist Mythology in The Poetry of Margaret Atwood". *Women's Studies*, Volume 43. 483-501.
- Marvell, Andrew. (1973). "The Garden". *The Oxford Anthology of English Literature*. Vol. 1, Eds. Kermode and et. al. New York: Oxford University Press. 1155-1157.
- Mızıkyan, A. (2006). The Monstrous and Grotesque Images of the Feminine in Book 1 of *The Faerie Queene* and *Paradise Lost*. [Unpublished PhD Thesis]. İstanbul University.
- Miller, Shannon. (2008). "Serpentine Eve: Milton and the Seventeenth-Century Debate Over Women." *Milton Quarterly* 42, no. 1. 44-68.
- Mills, Patricia J. (1987). *Woman, Nature, and Psyche*. New Haven and London: Yale University Press.
- Milton, John. (1996). *Paradise Lost* (1667). England: Penguin Popular Classics.
- Mulvey, Laura. (1998). "Visual Pleasure and Narrative Cinema". *Literary Theory: An Anthology*. Ed. Julia Rivkin, Michael Ryan. Oxford. Blackwell Publishers Ltd. 585-595.
- The New English Bible: Containing the Old and New Testaments* (1970). Oxford University Press. Cambridge University Press.
- Patrides C. A. Ed. (1974). *John Milton: Selected Prose*. Columbia and London. University of Missouri Press.
- Walker, Michelle Boulous. (1998). "Woman as Negativity by Kristeva". *Philosophy and The Maternal Body: Reading Silence*. London and New York. Routledge. 121- 128.
- Wollstonecraft, Mary. (1996). *A Vindication of the Rights of Woman* (1792). Mineola, New York. Dover Publications.

## 76. From the Neighbourhood of Firuzağa down the Rabbit Hole

Funda CİVELEKOGLU<sup>1</sup>

**APA:** Civelekoglu, F. (2023). From the Neighbourhood of Firuzağa down the Rabbit Hole. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1286-1297. DOI: 10.29000/rumelide.1342263.

### Abstract

Intermediality is a term to investigate the dialogues between imaginative texts from various types of media. Being a product of postmodern discourse, it has a massive influence on comparative literary studies, in that analyses with regard to intermedial considerations reinforce the impact area of the examined texts. This article aims at analysing *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) by Lewis Carroll and *Serial Cook* (2017) by Ümit Ünal in order to show how an old canonical literary work demonstrates itself in a contemporary imaginative text on a cognitive level. It is obvious that artists build up such textual connections on purpose as well, but such an interaction achieved undeliberately, though the receivers of texts can never be confident, is another issue that requires attention. I argue that *Serial Cook* can be considered as a 21<sup>st</sup> century reception of *AAW* in that it exhibits certain aspects of Lewis Carroll's style and content. It is apparent that the main character, Neslihan becomes a contemporary version of Alice in the face of a serial killer who has difficulties in adjusting to the mechanisms of the community she is part of. Throughout the movie, we see her relentless efforts to speak for herself and settle a new life. Furthermore, in both texts one can observe presence of dream imagery, which appears as an apparatus of initiation of both characters.

**Keywords:** Intermediality, *Serial Cook*, Ümit Ünal, *Alice's Adventures in Wonderland*, Lewis Carroll

## Firuzağa Mahallesinden Tavşan Deliginin Derinliklerine

### Öz

Medyalararasılık farklı medyalardan kurmaca metinler arasındaki diyalogu anlatan bir terimdir. Postmodern söylemin bir ürünü olarak, medyalararası değerlendirmeler, çalışılan metinlerin etki alanını kuvvetlendirmesi açısından karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu makalenin amacı, Lewis Carroll tarafından yazılmış *Alice Harikalar Diyarında* ve 2017 yılında gösterime girmiş bir Ümit Ünal filmi olan *Sofra Sırları*'nı inceleyerek kanona dair eski bir metnin çağdaş bir kurmaca metinde kendisini bilişsel düzeyde ne şekilde gösterdiğini analiz etmektir. Sanatçıların bu tür metinsel bağlantıları bilinci olarak kurdukları aşikârdır; ancak özellikle oluşturulmamış bir etkileşimin incelenmesi, ki bir yandan da metinlerin alıcılarının asla emin olmadıkları bir durumdur, dikkate alınması gereken bir noktadır. Buradaki tartışma konum *Sofra Sırları*'nın Lewis Carroll'ın üslup ve içeriğinin belirli kısımlarını yansıtmak suretiyle *Alice Harikalar Diyarında*'nın yirmi birinci yüzyıldaki bir alımlanma biçimi olduğudur. Neslihan'ın, bir parçası olduğu topluluğun mekanizmalarına ayak uydurmakta güçlük çeken Alice'in seri katil kimliğinde çağdaş bir versiyonu olduğu açık edilmektedir. Film boyunca, Neslihan'ın sesini duyurmak ve kendisine yeni bir yaşam kurabilmek için amansız bir çaba içerisine girdiğini görüyoruz. Ayrıca, her

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), fundacivelekoglu@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9986-9843 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342263]



iki metinde de rüya imgesinin her iki karakterin inisiyasyonu için bir araç olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Medyalararasılık, *Sofra Sırları*, Ümit Ünal, *Alice Harikalar Diyarında*, Lewis Carroll

## Introduction

Intertextuality and intermediality are terms that were coined with the influence of postmodern tendencies in cultural theory and provide the possible grounds for thorough analyses in comparative literature. Though reception of any text is amongst the main concerns of literary criticism along the way, the naming of these phenomena can be regarded as one of the results of the period following World War II. The emergence of cultural studies marks a breakthrough in the way comparative literary studies is performed, which can be explained through the relation between the interaction of cultures and dialogues between and among texts.

Undoubtedly, this sense of crossing the borders is accelerated through technology developing as fast as possible, especially for the last thirty years due to evolving internet possibilities and digitalisation thusly. This phase of civilisation has paved the way for not only endless possibilities in terms of the interaction between cultures and texts in the present time, but also for the reinvention of old, (non)canonical and (re)explored texts taking their parts on stage. The process of this reinvention brings about a relatively new interpretation of the concept of memory which has a way of working on the unconscious level as well. Any cultural phenomenon has the potential to turn into text; indeed, any artist has the potential to turn the text s/he has not come across personally into a new text. In other words, one can claim that dialogue among the cultural products has become more intense and efficient due to the rapid change observed in the last thirty years. Accessibility has never been that easy, the veil of mystery between past and present has never been remained undisclosed that straightforwardly.

Though the emergence of comparative literature dates back to more than two hundred years ago in Europe, coined with the need to compare the literatures and literary histories of different cultures, intermediality becomes a concept that enhances and provides in-depth analyses and interpretations in comparative studies with the involvement of different artistic media. As Jan Baetens and Domingo Sánchez-Mesa Martínez assert, intermediality does not only signify the relationships between different media, but also analyses the internal plurality of each medium (Baetens & Martinez, 2015, 292). In that regard, they ponder intermediality in literary studies as follows:

the intermedial study of literature [...] does not only refer to the study of the relationships between the literary text and its “others” (for instance the illustrations that accompany it, to give an elementary example), it also includes the study of the literary as a heterogeneous material that conveys a more or less radical “semiotic rupture” within itself (for instance when we interpret aspects of typography, from typeface to page layout and book design, as aspects of the text’s visuality—a dimension of literature that has always been at the center of visual and experimental poetry). (294)

What is intended in this paper is to scrutinise too seemingly unrelated fictional texts, one of which is Lewis Carroll’s canonical novel *Alice’s Adventures in Wonderland* (1865) and one of the most prominent independent Turkish directors, Ümit Ünal’s 2017 movie *Serial Cook*. We, as people dealing with literary studies, are familiar with the fact that contemporary texts frequently make use of old texts – some of them very overtly, some of them in a more intricate manner – which can be theorised via certain literary devices, such as intertextuality and rewriting. However, in this article my claim will be that when

different mediums of imaginary texts are incorporated in the creation stage, it enhances the sphere of influence of all texts included in analysis. Such a study would also serve as a catalyst in the reception of these works. Furthermore, any work of fiction examined with regard to a literary production is significant in the sense that literature forms a sort of basis for the analyses of all artworks in that it presents a critical reading of them.

### **A work of children's literature transcending its borders**

Much has been told, asserted, written, and taught about Lewis Carroll's magnum opus, the Alice books since the time they were written back towards the end of the 19<sup>th</sup> century. Ingenious mathematician and indeed a storyteller, Carroll first tells the story of Alice, then pens these books as an instrument to build a connection with the children he tutors, namely Alice Liddell and her siblings; Liddell was the character to be the source of Carroll's inspiration and also the main character of ongoing controversy on his so-called engagement with pedophilia. Having been translated into over 170 languages in over 300 editions, *Alice's Adventures in Wonderland* and *Through the Looking Glass* form one of the most canonical part of not only children's literature, but also world literature (Alice in translation). Apart from the space both novels take up in literary history, they have also been iconic pieces of art in that it brings about John Tenniel's illustrations that became an inseparable constituent of the work.

Having been translated many times into many languages, almost none of readers in the world have the possibility of not coming across with Alice books; if not the books, the cartoons and several adaptations must have attracted their attention occasionally. The main reason why Alice books have such a widespread aura is that they invite the readers into a comprehensive adventurous world of "nonsense" that can hardly be imagined by an ordinary writer, which sums up Lewis Carroll's genius in a familiar expression. Along with the quality of adventures told in the novels, the protagonist Alice is also of great importance in that she portrays an extraordinary child figure. M. O. Grenby asserts,

Equally, in his two Alice books (1865 and 1871), Lewis Carroll relied on the normality and common sense of Alice to give the reader some kind of perspective on the bizarre creatures he had invented. Without her, Wonderland would surely be not intriguing and amusing, but absurd and tiresome. Her curiosity, concern or impatience, and her struggle to make sense of what she finds, makes what would otherwise be baffling twaddle into captivating nonsense. (Grenby, 2008, 151)

Though the novel was written during the Victorian era, it became a classical work that addresses people of all ages and cultures, and is still being read all over the world. At the same time, such a huge scope does not mean that the novel is detached from the cultural climate of the time it was born into; there are many aspects that one can consider the Alice books directly reveal Victorian characteristics. As it is acknowledged by many readers and critics, Alice books stand out as works that contribute to the development children's literature as a genre, also keeping in mind that due to increasing number of literacy and compulsory education that children must receive. Apart from the development of the genre as a consequence of the period's necessities, Alice books represent the establishment of a new type of children's books that transcends traditional limitations imposed by age range or gender. Furthermore, they offer a glimpse of what life was like in Victorian era regarding social relations and cultural attitudes. The uniqueness of the novels also stems from the very fact that they offer a humorous, playful, and creative way of handling the absurdity and rigidity of Victorian cultural norms; Carroll's response to absurdity is creating a world of nonsense in which a little girl becomes the authority.

Though the Alice books are frequently thought through together, within the scope of this article I will concentrate on the first book, *Alice's Adventures in Wonderland* due to its literary kinship with *Serial*

*Cook*. One of the most significant aspects of ADW is its unique narrative structure ornamented with dream-like sequences and non-linear storytelling, which is regarded ahead of its time in terms of traditional narrative structure of Victorian novels. the period undoubtedly witnessed tremendous development as far as the novel, as a genre is concerned. Yet, Carroll's work is considered as a groundbreaking step towards this development in that he defies conventional narrative structures through employing a fusion of various genres, including fantasy, satire, and children's literature. Alice's adventures start with her falling asleep on her elder sister's lap and follow a different set of challenges for her to achieve forming the narrative structure of each chapter. Due to the astounding use of nonsense, this structure allows for a sense of unpredictability, which stimulates the reader's excitement to a great extent.

Another significant aspect of AAW is its impact on popular culture. There are many adaptations of the novel to cinema, stage as musicals and children's plays, along with songs, cartoons, fan fiction, photography and illustrations reminiscing Alice and her world and many literary works of different genres that in some way incorporate Alice or refer to her. Antonio Sanna, in the introduction of his edited book *Alice in Wonderland in Film and Popular Culture*, mentions several primary texts and critical volumes on Alice ranging from Neil Gaiman's novel *Coraline* (2002), Terry Gilliam's movie *Tideland* (2005) and Tim Burton's versions to Jefferson Airplane's "White Rabbit" and Beatles' "Lucy in the Sky with Diamond" as songs focusing on Alice books' interpretation of "intense drug experience" (Sanna, 2022, 5-7). As an extraordinary example, the surrealist Czech filmmaker Jan Svankmajer's 1988 fantasy film *Alice* is also worth mentioning as an out-of-the-box adaptation of AAW in that it brings together live action and stop motion animation. In this version, Alice finds herself in a darker and rather claustrophobic fantasy land. Another adaptation of the novel that attracts the attention of today's audience is a TV series entitled *Alice in Borderland* that premiered on Netflix in December, 2020. The dystopic storyline tells the "adventures" of a group of youngsters obsessed with video games. They have to hide from the police upon causing a dispute in Shibuya Crossing and find themselves in an empty city. Soon after, they follow the instructions of a billboard to find themselves within an alternative game-land.



Picture I. The posters of Svankmajer's *Alice* and *Alice in Borderland*. The pictures are taken from IMDB and collaged by me.

Additionally, Salvador Dali's illustrations of AAW for each chapter of the work stand out as another representation of artwork. Dali recreates fundamental points of the novel on an intermedial level and demonstrates his own perception; below "Mad Tea Party", "Pool of Tears", "Advice from a Caterpillar", "The Lobster Quadrille", "The Mock Turtle's Story", and "The Queen's Croquet Ground" can respectively be seen:



Picture II. Dali illustrations (1969) in the 150<sup>th</sup> anniversary edition of AAW (Sierzputowski, 2016)

Without a doubt, there are countless other examples of works, video games, instruments such as theme parks, recalling Alice books. Lewis Carroll's works, being the core of a myriad of transmedial and intermedial texts, is a manifestation of their canonical aspect certainly, that draws a mechanism where these source texts are placed at the centre; however, these amalgamations reinforce the impact of "new" texts, which also forms the main argument of this article.

### A Fatal Alice in a Different Space

As a prominent Turkish film director, screenwriter, and indeed a painter and an illustrator, Ümit Ünal's works can be regarded as idiosyncratic in that he is one of the artists who puts forward a certain artistic identity. His first appearance in cinema is with the evergreen movie of the history of Turkish cinema, *My Aunt* which marks his debut as a scriptwriter in 1986. The movie is directed by Halit Refiğ, another important name of Turkish cinema, but the story belongs to the fresh cinema graduate, Ümit Ünal with which he receives the script award given by Milliyet Newspaper. Until his debut as a director with the film *9* in 2001, he wrote many films, among which there is *The Billionaire* (1987), *My Dreams, My Love and You* (1987), *The Devil My Friend* (1988), *Piano Piano Shorty* (1989). His career as a director starts with his award winning film, *9* and he receives many more prestigious awards with his films such as *Istanbul Tales* (2005), *In Between* (2007), *Shadowless* (2009), *Captain Space* (2010), *The Voice* (2010), *The Pomegranate* (2011), *Love, Spells and All That* (2019) (International Movie Database).



Ünal's 2017 film *Serial Cook* received four awards, Special Jury Award, Best Screenplay, Best Actress (Demet Evgar) and Best Editing in Istanbul Film Festival in 2018 and in 2019, Best Director in Yala International Film Festival, Nepal and Best Actress in Dhaka International Film Festival, Bangladesh (International Movie Database). It tells the story of an eccentric woman serial killer who is obsessed with cooking. The Turkish title of the movie is *Secrets of the Turkish Cuisine* which marks suspense, ambiguity along with the connotation of documentary content. All the undertones are indeed right; however, what the movie presents is more than that: a dream world of an ordinary woman in which she becomes an eccentric antihero.

Neslihan, the protagonist of the film, appears as a dedicated wife whose primary activity is feeding and relieving her husband, Ethem with various artefacts of Turkish cuisine. Her life flows as a vicious circle where she does the same things, in the same manner, at the same time. The only time she reveals her true self is when she daydreams of herself hosting a cooking show on TV where she tells her own story while giving the recipes of some classical examples of Turkish cuisine with a touch of her own way. In a way, she also performs the action of storytelling in the disguise of giving recipes; telling her story in front of her own audience becomes a way to reconcile with the betrayals she experiences and thus she unveils her emotions that she is unable to satisfy in her ordinary world. Before addressing to the reception of *AAW* throughout the movie, it is also significant to observe how, at this point, the movie, pays a tribute to another cult Turkish movie, *Fazilet* (the name of the female protagonist) which was directed by Irfan Tözüm in 1990 (International Movie Database).

The Victorian period when Carroll gives voice to Alice, on the one hand, is known for obeying the rules in order to exist in society; on the other hand, being a period that is influenced by the liberating romantic tendencies, it rather portrays a schizophrenic condition in that both society and the individual struggle to step forth. Such a psychocultural condition leads people to hypocrisy and children to cope with even more challenging mechanisms. Born into such conditions, Alice can be regarded as needing an alternative space where she can speak up for herself, which results in going to a dreamworld she has the total independence. Likewise, the immediate circle Neslihan has to breathe in is not much different than that of Alice's. She marries Ethem at an early age, leaves her family and Istanbul where she lives until then and moves to a relatively nearby small town, Tirilye. In the course of her marriage, she arrives at a point where her relationship becomes more than monotonous and her social life consists of merely a few conversations with her husband, mostly based on fulfilling his needs. In such a claustrophobic atmosphere, cooking becomes a passion for Neslihan; first, as an instrument to nourish Ethem, then a way to express what she cannot. She, just like Alice, creates herself a dream within a dream through herstory absorbed by the recipes she gives on TV; the audience sees her imagining herself as a TV star who hosts a cooking show.



Picture III: The photographs are taken from IMDB and collaged by me.

Likewise, in *AAW*, food and various drinks appear as a recurring image that opens the “the doorway” to Alice’s upcoming adventures. Upon following the White Rabbit, while she was falling down the rabbit hole, the first thing she encounters is a jar labelled orange marmalade which she first takes from a shelf and puts into one of the cupboards she passes by, lest she might drop the jar and kill somebody Carroll, 1996, 16). After her fall is completed, she comes across a small door from which she cannot pass by with her current dimensions. Yet, this time a bottle with a label “Drink me” is written on appears for Alice’s rescue. As a meticulous Victorian child, Alice first checks the label in case it might be marked poison, then ventures to drink it to come to the accurate size in order to fit the door. However, she forgets to take the golden key to open the door of the wonderland. Luckily, this time she finds a box in which there is a small piece of cake with label that reads “Eat me;” gradually becoming more flexible, she immediately eats the cake and opens out just like a telescope (19-21). Throughout *AAW*, there are several other references to food, edible things, and occasions such as Mad Tea Party, but one can infer that these food allusions stand for Alice’s forthcoming initiation at the end of the novel. Neslihan’s daydreams of herself as a cook show producer appears as an igniting force for her self-confidence which she gains back gradually. Her passion for food in her real life is associated with the mechanism of authority and responsibility. As an antonymous concept of nourishing, killing is also a manifestation of godly authority; Neslihan extends the moment of “not saving Ethem” to punish all the iniquitous characters around her. She prepares an elaborate dinner table for Meral and feeds her with the mushrooms she personally collects; while she is eating the mushroom dumplings, she utters the phenomenal words of the movie: “I killed you, too. These are your last moments in this world” (55.19). From this moment on, Neslihan has no mercy. She shoots one of Ethem’s friends, Ahmet; she even kills Ramo towards the end,

the florist whom she loves in her own language. Within the borders of her own sense of justice, she rewards her woman friends, which also renders her the voice of women in more or less a similar situation. Additionally, the inspector, though he has certain suspicions, is never able to prove Neslihan's crimes, which again points to the superiority of woman intelligence.

One very crucial aspect that *AAW* and *Serial Cook* have in common is how they employ the dream motif to signify the concept of initiation. Dutch ethnologist Arnold Van Gennep in his prominent work, *The Rites of Passage* ponders initiation with regard to the relationship between the idea of death / rebirth and sleep. He acknowledges,

It is difficult to decide [...] whether the introduction of the idea of death and rebirth is a cause or a consequence. It seems to be a consequence in the ceremonies of initiation and ordination; which, among other elements, include ecstasies, externalisations, or, as among many American Indians, a dream or simply sleep. For instance, among the Fox on the last evening of the initiation (which lasts nine years) the novices lie down on the floor of the dance houses, go to sleep, and awaken as men. The presence of the idea of death and rebirth in the ritual is a consequence also in seasonal ceremonies, when "nature goes to sleep" and "awakens"; but it is the cause of special dramatic rituals customary in the worship of Osiris, Adonis, and Attis, for example, and it has an existence of its own in Christianity (the death and resurrection of the Saviour, which serves as a point of departure for interpreting the symbolic death and rebirth of novices). (Van Gennep, 1960, 183)

Upon this exemplification regarding ancient cults, he further attracts attention to the association between the unconscious state of mind and initiation as such:

From the very fact that this idea occurs not only in initiation rites, the conclusion should be drawn that it is not an interpretation of hypnotic states, catalepsies, temporary amnesias, and other pathological phenomena. The idea in question becomes simple and normal if one accepts the following view: the transition from one state to another is a serious step which could not be accomplished without special precautions; In some cases a ritual death and rebirth may result from an association of the stages of human life with the phases of the moon, for among a great many peoples- the origin or introduction of death is attributed to the moon. (184)

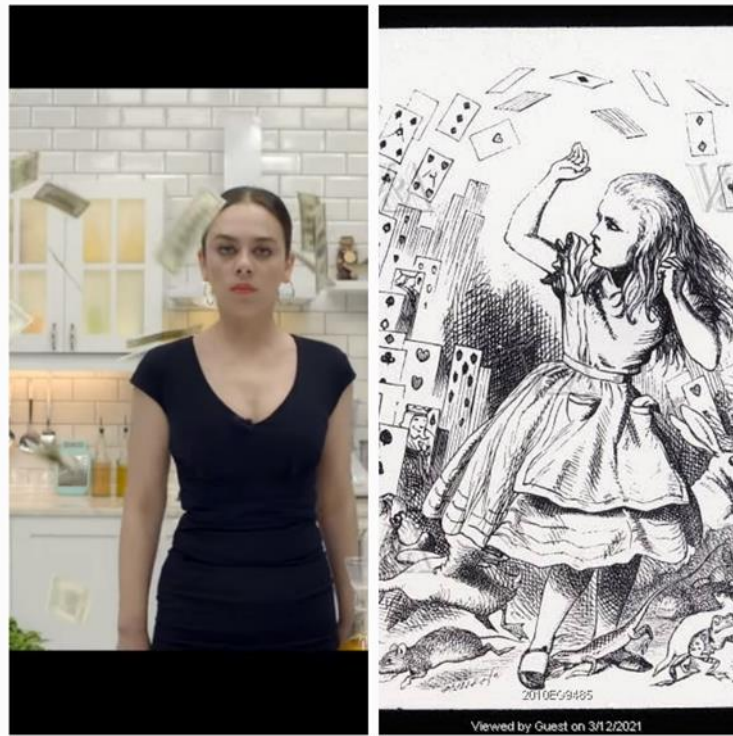
Van Gennep's description of initiation fits into the motif of dream in both *AAW* and *Serial Cook*. In *AAW*, dream imagery is overtly indicated both at the beginning and end of the novel; however, in *Serial Cook* it is rather complicated and open to various interpretations. Neslihan's story sets out in Firuzağa İstanbul, as an orphan of a wealthy family, raised by her aunt until she follows Ethem, her future husband and the White Rabbit in this case. Her aunt does not accept this marriage, nevertheless she runs away with Ethem at the age of eighteen and after living in several other cities they end up in Tirilye where they have been living for the last twelve years. Upon such an ostentatious start, their relationship soon turns out to be one that drowns in wearisome routine for both sides. Yet, since Neslihan is the one to give all the time, it creates a sense of comfort zone on the part of Ethem. The course of the movie becomes a hassle for her especially following her realisation of her husband's betrayal. As soon as Neslihan comes to realise that her husband has stolen a big amount of money and is about to leave her to make a new life with his mistress Meral (who is also their neighbour), Neslihan starts to kill the people around her starting by not saving Ethem from choking. In the end, when Neslihan is done with everything and everyone and accomplishes to survive and go unpunished, in the last scene she is on a ship to İstanbul to return to her essence following the death of her aunt. She has woken up from her dream and enters a new phase in her life; her dream becomes the instrument of her triumph and renewal, in other words, initiation after a long, hypnotic state of mind.





Picture IV. The Last scene of *Serial Cook*, movie screenshot

AAW, in a similar vein, demonstrates the development of Alice and how she learns to cope with conflicts by activating her initiative; therefore, her experience in wonderland marks an initiation for her. The readers see a new Alice who is able to rebel against the nonsensical order right after giving her evidence. She then wakes up and is ready for the so-called symmetrical world of the glass. In this context, one can say that in spite of the magical experiences where the two characters accomplish to succeed, in the end they become so resilient that they can endure the difficulties of a dystopian world and transform it to a new, hopeful life space. Neslihan puts her own sense of justice into practice while killing the people who wrong her or have the potential to do so and the food she cooks is her main murder weapon. In this sense, we can say that she has the power to transform food, a nourishing element into a toxic one. In this respect, Neslihan can be considered as a rebel heroine and the food she cooks both metaphorically and literally becomes the mechanism of authority in dominating the men around her. Furthermore, similar to the part where Alice gives her evidence about who stole the tarts, Neslihan's imaginary live TV Show, an arena for her vibrant storytelling, becomes her trial where she gives the account of her whole life. The images of kitchen and food are mashed together with money as the semiotic indication of the material world in the name of the recipe, "dollar salad" to form the most striking symbol of Neslihan's rebellion. The below picture displays both Neslihan's and Alice's moments of manifesting their selfhood and total independence:



Picture V. Neslihan's and Alice's evidences

## Conclusion

With such a storyline, Ümit Ünal, who is also the script writer, presents a 21st century interpretation of *Alice's Adventures in Wonderland*, not only through the dream image that is open to different readings as well, but also the food image which opens a space for Neslihan to transform just like Alice. While Alice's adventure becomes an articulation of her self-realisation in her dream, Neslihan drops asleep in Firuzaga in Istanbul where she lives in a wealthy family before she encounters Ethem, finds herself in a small town called Tirilye, and creates her own autonomous world in the company of various clocks that do not belong to the White Rabbit. *Serial Cook*, as a film which can be read as a postmodern paratext of *Alice's Adventures in Wonderland*, elucidates the traces of the Wonderland mainly due to the fact that it is based on the motif of food. While Alice can transform according to her needs upon eating the food and drinks she randomly comes across with, Neslihan herself enters the kitchen and transforms everyone taking place in her table along with herself. She creates such a "story" that she can even escape from law and keep her hands clean deceiving the detective who tries to solve the murder. Indeed, not surprisingly, once again the food she cooks becomes the main instrument. These incidents drive the film into an absurd realm sporadically, which can be interpreted as a proof that what Neslihan experiences is the product of her dream.

While the dream imagery becomes an articulation of Neslihan's coping mechanisms with her past traumas, her self-confidence restored through the atrocities she performs. In other words, atrocity within Neslihan becomes the expression of reconciliation in her life where she ends up with calmly gazing upon the sea of Bosphorus in a boat and returns to Istanbul where her dream started. Alice's manifested autonomy and transformation upon her adventure in the Wonderland and opening up her eyes on her elder sister's lap peacefully turns into Neslihan's discovering herself through revealing her

atrocities. Although the dream image is not made obvious by the director, the narrative also justifies this claim. The film makes the audience face with a two-dimensional narrative just as *The Truman Show*; we simultaneously witness Neslihan's dream in Tirilye and her imaginary show on TV, which she herself watches as well. While she dozes off, Neslihan follows Ethem into the underworld and declares herself the matriarch of the grotesque world she has created. In this respect, *Serial Cook*, puts forward a harsh social criticism referring to the present social status of women, their surrendering, and rebellion. However, Neslihan manages to survive in all conditions and get on the Istanbul boat to her own real world at the point where the ingredients of dollar salad also transform into playing cards.

In conclusion, *AAW* and *Serial Cook*, when examined from an intermedial perspective, provides the possible grounds for comprehending how the similarities between two imaginary texts of different media could be associated within a textual ecosystem. The more artistic texts are incorporated in other texts, their reception is enriched, and analyses made in accordance with the textual kinship with other texts result in a variety of possibilities that will serve for maintaining the legacy of artistic texts.

### Works cited

- "Alice in Translation." (2015). Such a Curious Dream. Alice's Adventures in Wonderland at 150. <https://library.harvard.edu/sites/default/files/static/onlineexhibits/alice/> Accessed on 26 November 2022.
- Batens, Jan; Mesa-Martinez, Domingo Sánchez. (2015). "Literature in the expanded field: intermediality at the crossroads of literary theory and comparative literature," *Interfaces*, 36, 289-304. <https://journals.openedition.org/interfaces/245#ftn6> Accessed on 25 June 2023.
- Carroll, Lewis. (1990). *The complete illustrated Lewis Carroll. Alice's adventures in wonderland*. Kent: Wordsworth Editions Ltd.
- Grenby, M. O. *Children's literature*. (2008). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- <sup>1</sup> IMDB [International Movie Database]. (2017). Ünal, Ümit. Serial cook. Retrieved July 10, 2023. <https://www.imdb.com/title/tt5845758/>
- IMDB [International Movie Database] (1990). Tözüm, İrfan. Retrieved July 10, 2023. [https://www.imdb.com/title/tt0427237/?ref\\_=fn\\_al\\_tt\\_2](https://www.imdb.com/title/tt0427237/?ref_=fn_al_tt_2)
- Sanna, Antonio. (2022). "Introduction: Alice and the Critics." *Alice in Wonderland in Film and Popular Culture*. Ed. Antonio Sanna. (E-Book). ISBN 978-3-031-02215-9 ISBN 978-3-031-02257-9 <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02257-9> .
- Sierzputowski, Kate. (2016). *Colossal*. "150th Anniversary Edition of *Alice in Wonderland* Features Rare 1969 Salvador Dali Illustrations." <https://www.thisiscolossal.com/2016/09/salvador-dali-alice-in-wonderland-illustrations/> Retrieved on 19 July 2023.
- <sup>1</sup> Van Gennep, Arnold. (1960). *The rites of passage*. Trans. Monika B. Vizedom and Gabrielle L. Caffee. Chicago: The University of Chicago Press.

## 77. 'The Roaring Sea': The Analysis of Material Agencies in Terms of Their Ecological Impacts in Romesh Gunsekera's Reef<sup>1</sup>

Önder ÇETİN<sup>2</sup>

**APA:** Çetin, Ö. (2023). 'The Roaring Sea': The Analysis of Material Agencies in Terms of Their Ecological Impacts in Romesh Gunsekera's Reef. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1298-1307. DOI: 10.29000/rumelide.1342258.

### Abstract

This article focuses on the agency of the non-human environment and the ability of the non-human, whether animate or inanimate, to affect and change the human world in Romesh Gunsekera's *Reef*. I discuss the agency of the food and the reef in the novel in their relationship to creating and shaping the identity of Triton by employing new materialist theory introduced by Karen Barad. I discuss that the agencies of the reef and the food are as crucial as human agencies since they have the power to shape humankind and culture, which is observable in the form of wrong post-colonial economic development policies, investments and, most importantly, the demise of the scientific research of Mr. Salgado in the novel. I also claim that Triton, who is not affected by the agency of the reef and the ocean while they were visiting the research post of Mr. Salgado, will be an outstanding cook producing meals that would intoxicate Mr. Salgado and other characters, which will result in the disruption of Mr. Salgado's research on the coral reef.

**Keywords:** Ecocriticism, postcolonialism, posthumanism, matter, new materialism, material agency, coral reef, food

## 'Kükreyen Deniz': Romesh Gunsekera'nın Resif'inde Maddesel Eyleyciliklerin Ekolojik Etkileri Açısından İncelenmesi

### Öz

Bu makale Romesh Gunsekera'nın *Reef* romanında canlı ya da cansız insan dışı varlıkların maddesel eyleyciliklerini ve bunların insanı ve kültürü etkileme boyutlarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bunun için Yeni maddecilik yaklaşımının öncülerinden ecofeminist yazar Karen Barad'ın 'eyleyici gerçeklik' modeli kullanılarak tüm varlıkların ve maddenin birbirlerini 'içten etkiye' ile etkileşimde bulunduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Romanda Mr. Salgado'nun Triton üzerindeki etkisinin yanı sıra okyanus ve mercan resifinin de eyleyciliklerinin Triton ve Mr. Salgado üzerindeki maddesel eyleyciliklerinin üzerinde durulması planlanmaktadır. Romanda ön plana çıkan Triton'un hazırladığı yiyeceklerin Mr. Salgado üzerindeki olumsuz etkileri ve mercan resifi araştırmasının sekteye uğraması iredelenerek sömürgecilik sonrası dönemdeki sosyal, politik ve ekonomik değişimlerle birlikte çevrenin arka plana atıldığı savı ortaya konmaya çalışılacaktır.

<sup>1</sup> Bu çalışma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: 18\_EDB\_004 (This work was supported by Ege University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: 18\_EDB\_004.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), cetinonder@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9062-7805 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342258]

**Anahtar kelimeler:** Ekoeleştiri, sömürgecilik-sonrası teori, insansonrası, madde, yeni maddecilik, maddesel eyleycilik, mercan resifi, yiyecek

## 1. Introduction

Sri Lanka-born British author Romesh Gunesequera's first novel *Reef* (1994), which was short-listed for the Booker Prize in 1994, has received many criticisms both on the representation of social and historical background of Sri Lanka and the way it treated the ecological problems delineated throughout the novel. Sri Lanka, formerly a British colony until 1948 under the name of Ceylon, has a long colonial history that shapes both its geography and the indigenous people. As an expatriate writer, Gunesequera views home as an outsider from a distance, which might seem like a weakness on the part of the representation of the Sri Lankan culture, history, and ecology. Walter Perera in "Images of Sri Lanka through Expatriate Eyes: Romesh Gunesequera's Reef" argues that Triton, the protagonist, who looks back to his life as a child in Sri Lanka after he immigrates to England and establishes himself as restaurant owner, shows chauvinistic attitudes and a language that debases his own people (1995, 65). In a post-colonial work, Perera discusses that this attitude is problematic and he builds on the ideas of Bruce King to argue that Gunesequera, as a self-exiled writer, "has become the intermediary, the interpreter, of the new nations to the metropolitan centers" (qtd in Perera, 1995, 65). The tension between the postcolonial and ecocritical theories generating from the distinct foci of these two cultural theories has been in the center of the critical writings of Gunesequera's novel.

From an environmental perspective, *Reef* also offers possible discussion points. Ecocritical and postcolonial theories have been in conflict because of their focus points. Rob Nixon in his "Environmentalism and Postcolonialism" presents four main detailed differences between these two areas of criticism. Focusing on hybridity and cross-culturation on the part of postcolonialists can be considered as the first distinction whereas ecocriticism revolves around the discourse of purity. Second, postcolonialism favors displacement, while literary works accepted, as "environmental" tend to focus on the "literature of place." Another point of difference is that postcolonialists are consistently critical of nationalism; however, ecocritical theory and masterpieces of environmental literary writing are sometimes rooted deeply in a national core. A final distinction may be that postcolonialism tends to dig deep into the past and bring up the images of peripheral experience through the memory of transnational migrants, while in environmental literature, the history is concealed and silenced, transforming it into a quest of "timeless, solitary moments of communion with nature" (Nixon, 2005, 235). The reconciliation of ecocritical and postcolonial theories has been the subject of considerable scholarly work recently. Trying to identify the tensions between these two theories, Elizabeth M. DeLoughrey also points out that

postcolonial criticism often tends to leave out the environmental factors in trying to recover national identity. On the other hand, ecocriticism does not tend to bring forth the historical and social details of the place, which is an intolerable gap in postcolonial theory. Underestimation of the historical and social specificities of place by ecocriticism has not helped to close the gap between ecocritical and postcolonial theories. (DeLoughrey, et.al, 2005, 5)

While drawing the borders of the problem between postcolonialism and ecocriticism, it becomes obvious that displacement and history, which postcolonialists try to emphasize as the main traits and the ethics of place which is favored by ecocritics cannot be brought into equal terms to work together with attributing a notion that foregrounds only the environment.

One of the attempts that both shares the postcolonial and ecocritical concerns is Sharae Deckard’s article on the connection between the toxic culture of Sri Lanka and the environmental problems the country experiences during the period, which the novel depicts. Deckard analyzes the semiotic relationship between Sri Lankan culture and the environment in her “Jungle Tide, Devouring Reef: (Post) Colonial Anxiety and Ecocritique in Sri Lankan Literature” on a symbolic level and relates the demise of the coral reef to the colonial past and post-colonial politics of development, drawing attention to the Mahaweli Irrigation scheme, “which radically alter the ecology of the dry central north by building four dams in the upper catchments of Sri Lanka’s largest river” (2010, 40). She interestingly mentions the ‘agency’ of Mr. Salgado who has an evident effect on Triton’s character development, who can now lead his life without him. By trailing the idea of “agency” proposed by Deckard, I intend to extend my discussion of the novel into another dimension, which has not been covered so far. I will try to grapple not just with the human agency, as Deckard suggests, but I will focus on the agency of the non-human environment and the ability of the non-human, whether animate or inanimate, to affect and change the human world. I will discuss the agency of the food and the reef in the novel in their relationship to creating and shaping the identity of Triton by employing new materialist theory of ‘agential realism’ introduced by Karen Barad. I will discuss that the agencies of the reef and the food in their ‘intra-active agencies’ are as crucial as human agency since they have the power to shape humankind and culture, which is observable in the form of wrong policies of post-colonial economic development, investments in general and, most importantly, the demise of the scientific research of Mr. Salgado in the novel. I will also claim that Triton, who is not affected by the agency of the ocean and the reef, will be an outstanding cook producing food that would intoxicate Mr. Salgado and other characters, which will result in the disruption of Mr. Salgado’s research on the coral reef.

## 2. Non-human Agencies and Their Effects on Humankind and Environment in *Reef*

Among the many environmental problems that we face today, sea pollution and loss of species living in the sea due to temperature rise are two of the most important problems since life in the seas determines the life on earth. In *The Sea Around Us* (1961), Rachel Carson discusses that life starts in the oceans. Coral reefs are just one of the members of the sea community and their disappearance due to overfishing and rise in the sea temperatures is one of the indicators that we, as the human community, cannot do our part in the preservation of this unique organism. Moreover, if we accept the first rule of ecology defined by Barry Commoner that “everything is connected to everything else,” we can conclude that toxic culture, whether the result of colonial history or the turmoil caused by the indigenous people, and personal is as dangerous as the toxic released to air, land, and water (qtd. in Glotfelty, 1996, xix).

On the same axis of discussion with ecocriticism, Posthumanism has emerged as a reaction to the humanist philosophy that started in the Renaissance and the Enlightenment periods in the last quarter of the 20<sup>th</sup> century and in the early 21<sup>st</sup> century. The prominent posthumanists such as Rosie Braidotti, Cary Wolfe and Donna Haraway try to define the borders of the theory with their works. Rosie Braidotti in *The Posthuman* (2013) questions the relationship between “the binary opposition between the given and the constructed,” and states that “it is currently being replaced by a non-dualistic understanding of nature-culture interaction” (2013, 3). Cary Wolfe, on the other hand, in her *What is Posthumanism?* states that posthumanism “far from surpassing or rejecting the human—actually enables us to describe the human and its characteristic modes of communication, interaction, meaning, social significations, and affective investments with greater specificity once we have removed meaning from the ontologically closed domain of consciousness, reason, reflection” (2010, xxv). Posthumanism and ecocriticism have a common denominator, which is the decentering of the humankind and approaching the world with a

more ecocentric perspective. Nature/culture dichotomy that ecocriticism tries to bring down is carried to a higher level with posthumanism. Instead of nature/culture dichotomy that is utilized by ecocriticism, posthumanism uses "naturecultures," which is introduced by another pioneer, Donna Haraway. Haraway in *The Companion Species Manifesto: Dogs, People and Significant Otherness* (2003) introduces the term "naturecultures" to place humankind and culture in the inclusiveness of the nature.

New materialism which found place under the posthumanist theory, mainly sets up a discussion around the ontological importance of the matter alongside the discursive practices. Karen Barad in "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter" discusses that "the language has been granted too much power" and it seems that at every turn lately every 'thing'—even materiality—is turned into a matter of language or some other form of cultural representation" and delineates that "Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that does not seem to matter anymore is matter." (2003, 801). Matter, however, plays a crucial role in determining the relationships between naturecultures. Barad in *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, introduces the concept of "Agential realism," by following Niels Bohr's quantum theory which gives an "epistemological, ontological, and ethical framework" that "provides a posthumanist performative account of technoscientific and other naturalcultural practices" (2007, 32).

According to Barad, matter "is substance in its intra-active becoming—not a thing, but a doing, a congealing of agency. Matter is a stabilizing and destabilizing process of iterative intra-activity" (2003, 822). Barad's theory unites the discursive practices with the material world and claims that matter has an effect of shaping these practices. She denotes that "material-discursive practices are specific iterative enactments—agential intra-actions—through which matter is differentially engaged and articulated (in the emergence of boundaries and meanings), reconfiguring the material-discursive field of possibilities in the iterative dynamics of intra-activity that is agency" (2003, 822-23). The agency of the non-human world over humankind and culture is inevitable and it also roots for the same purpose as the ecocritical theory does, which is the dismantling of the anthropocentric point of view that dominates human and non-human world.

In Gunsekera's *Reef*, the material discursive agencies can be observed throughout the novel, which determine the faith of both human and non-human world. The agency of the food that is served at the dinners and the parties keep appearing in the background of the novel and has one of the most important material agencies both over Triton and Mr. Salgado. The other material agency that will be analyzed is the reef which shapes the life of Triton in a different way and drags him to a path of life that will transform him to a successful cook and a chef later in his life. I will discuss that the material agencies of the reef and the food are interconnected in terms of their intra-active performativity. While the reef that Mr. Salgado is commissioned to do research drives Triton away with its abundance of life and voices, the food and along with the cooking give Triton a purpose in life which will lead him to become a successful chef at the end of the novel. However, the food he prepares for Mr. Salgado will make him languid to carry out the necessary calculations to complete the project and save the reef.

The novel has a framework narrative, and it opens in London with Triton, the narrator, who lives as a successful chef. His interaction with an attendant at the gas station who escapes from Sri Lanka due to the civil war between Sinhalese and Tamil brings back his childhood memories. The novel is based on the reminiscences of Triton as a child, which might be unreliable as to his relationship with the reef,

however, his interaction with the reef and the intra-active agency of it are indispensable proofs that he is dragged away from being the enlightened individual like Mr. Salgado and he focuses on cooking and becoming a chef eventually.

"The breach", the title of the first chapter foreshadows the environmental destruction at the end of the novel as Triton recalls the village of the attendant in the gas station: "I could see a sea of pearls. Once a diver's paradise. Now a landmark for gunrunners in a battle zone of army camps and Tigers" (Gunsekera, 1994, 12). The beginning of Triton's new life in the household of Mr. Salgado coincides with a failed coup attempt in 1962, which is approximately 20 years before the country goes under a 30 year of turmoil due to civil war that devastates the social and economic balance of people from different ethnicities such as Sinhala and Tamil. As Deckard emphasizes, with the adoption of a liberal economic model, the country is inclined to follow an export-oriented industry and the government tries to realize a dam project that would displace at least one million people, which is called the Mahaweli irrigation scheme. This project and the authoritarian government lead the nation into civil war as the Tamil Tigers fights with the government forces starting from the late 1980s (2010, 40-41). The tension between these ethnic groups is expressed through the conversations between Mr. Salgado and his companions over their dinners and parties. The effects of this conflict on the environment which will be called cultural toxicity of the postcolonial country is represented through marine biologist Ranjan Salgado's scientific work on the coral reefs of Sri Lanka. Mr. Salgado's reef endangerment among this turmoil can be explained by Lawrence Buell's idea of toxic discourse which can be defined as "rhetoric and ethics of imagined endangerment," that arises "both from individual or social panic and from an evidential base in environmental phenomena" (2001, 27, 31) While loss of the reef and the invasion of the sea in the coastal areas depend on the scientific research, it also counts as the social and political turmoil caused by the instability of the postcolonial country. *Reef*, in this respect, suggests the improbability of a healthy relationship between a toxic culture effected by colonialism and even postcolonialism and the environment with the help of subtle metaphors.

Triton's story begins when he is delivered by his uncle to the household of one Ranjan Salgado as the help because he sets fire "the thatched roof of a hut in the schoolyard by accident" (Gunsekera, 1994, 17). He escapes to his uncle's house and seeks refuge from his father who has gone mad about the situation and his uncle promises him a new life in which he would not have to go back. That's how Triton is introduced by his uncle to Ranjan Salgado, who

had been to the best of Colombo's schools, [he] regarded himself as largely self-educated. He came from a line of people who believed in making their own future. To him there were no boundaries to knowledge. He studied mosquitoes, swamps, sea corals and the whole bloated universe, and right from the early days wrote long articles about all of them. He wrote about the legions under the sea, the transformation of water into rock – the cycle of light, plankton, coral and limestone – the yield of beach to ocean. (Gunsekera, 1994, 34)

Mr. Salgado is the epitome of the enlightened man who is rooted in scientific tradition and is well-educated. Working for such a man, Triton takes Mr. Salgado as a role model but evolves towards a different career as a cook through the teachings of Lucy –amma who cooked for Mr. Salgado. As a child, Triton takes her as a role model early in his life. She will be the one who teaches Triton how to become a cook in his later life. In this respect, Lucy – amma is presented as a timeless character, which suggests her wisdom on the symbolic level.

She had been cooking since the turn of the century. The place where she had been born had turned from village to jungle and back to village, time and again, over her seventy-odd years. The whole country had been turned from jungle to paradise to jungle again, ... She had known Mister Salgado as



a child while she was bringing up her own, and his father as a child when she was one. She had served Mister Salgado's grandfather whisky and coffee during the riots of 1915. She had seen politicians with handlebar moustaches and tortoiseshell topknots, morning coats and gold-thread sarongs, barefoot and church-shod. She had seen monkey-suits give way to Nehru shirts; Sheffield silver replaced by coconut spoons. But her cooking and her woodstove – two black stones outside the kitchen – remained timeless. (Gunsekera, 1994, 25)

From the above description of Lucy – amma we can trace the changes in the land community as well as in the human community, especially in the colonial and the postcolonial periods. Apart from being a timeless character, Lucy – amma acts a bridge in relaying her culinary talents to Triton, who will eventually become Mr. Salgado's cook and even create "a special hash: crispy corned beef roasted with potatoes, onions and green chilli, dappled with soy sauce and brown sugar" (1994, 18). Although Mr. Salgado seems like a man who is not into eating too much, his relationship with Miss Nili will expose him to the exotic foods that Triton prepares for him and his special guest. Most of the time, he passes the mealtimes with a sandwich, and he does not eat much in the presence of his guests which is noticed by Miss Nili and Triton. Miss Nili even questions this situation by asking Triton: 'Your Mister Salgado also never seems to eat,' she added. 'What is it about this house that makes it so hard for you men to eat?' (Gunsekera, 1994, 108). Although Triton does not answer Miss Nili at the time, he is aware how Mr. Salgado feels and acts the way he does in the presence of others. Triton thinks,

He needed his privacy to feel comfortable. When there were other things to attend to—people to talk to, guests to look after, ideas to pursue—eating would be too much of a distraction. There was no security in eating in the company of a lot of people; attention always got divided. Only the intimate could eat together and be happy. It was like making love. It revealed too much. Food was the ultimate seducer. (Gunsekera, 1994, 108)

The romantic relationship of Mr. Salgado to Miss Nili is another culprit in the hindrance of the scientific research on the coral reefs. For example, Mr. Salgado, who is an intellectual in the society and an enthusiastic scientist in the beginning, gives up his hard work on the research of the loss rate of the coral reef after his relationship with Miss Nili. As Shalini Jain questions "the ethics of human engagements with the natural world" in "Romancing the Environment: Romesh Gunsekera's *Reef and Heaven's Edge*," she draws attention to the price paid by the environment as Miss Nili and Mr. Salgado do "the cha cha cha on the sea-front" (2012, 30). Jain builds her argument on Val Plumwood's idea of "hyperseparation between the sphere of human and that of nature in which humankind sees himself/herself superior over nature (2012, 31). In the metaphorical level, this suggests that reason is overcome by romanticism, in other words emotions. It is a kind of runaway for Mr. Salgado to escape from the responsibilities of the enlightened mind. Triton comments on this situation saying: "She brought out the urban socialite in him and shrouded the scholar. It was not something deliberate on her part; simply a desire in him" (Gunsekera, 1994, 129). However, it is not only the love relationship between Mr. Salgado and Miss Nili that derails the scientist from his research on cultural and emotional basis, but it is the gradual development of Triton as a cook and serving food to Mr. Salgado and Miss Nili that will make them become addicted to his food. The most important material agencies that will form the foundation of this article's discussion will be the food and the sea coral and their intra-active agencies in determining both the fate of each other and the characters in the novel. The food plays a crucial role in the relationship of Mr. Salgado and Miss Nili as the reader can sense that Miss Nili is driven into this relationship not only with the agency of Mr. Salgado but with the food Triton prepares for them.

Harold Fromm, in "The Environment is Us," points out to the fact that the environment as it is perceived at the moment, "runs right through us in endless waves, and if we were to watch ourselves via some ideal

microscopic time-lapse video, we would see water, air, food, microbes, toxins entering our bodies as we shed, excrete, and exhale our processed materials back out" ("Environment", 2012, 1). His comment on the role of the environment is definitive in terms of new materialisms since it indicates the fact that humankind is in interaction with the environment on a material basis. From this point on, I will try to show the material inter-activity between Triton, the food he cooks, the coral reef, and Mr. Salgado and his scientific undertaking of the conservation of the sea coral.

The research on the coral reef is introduced by Dias, a friend of Mr. Salgado from his school days who is a government officer. He comes over one evening "with a big buff folder under his arm" with a big ribbon on it (Gunsekera, 1994, 56) which is the report of the reef research. Dias mentions he has visited this place called Hikkaduwa and says: "it is incredible, ... all that stuff underwater. Gave me vertigo, just looking. I didn't realize there were so many fantastic shapes. Some of these fish are something else" (Gunsekera, 1994, 57). After Mr. Salgado surveys the reports he becomes convinced that the government does not know what is happening to the coral reef because as he says,

polyp is really very delicate. It has survived aeons, but even a small change in the immediate environment-even *su* if you pee on the reef – could kill it. Then the whole thing will go. And if the structure is destroyed, the sea will rush in. The sand will go. The beach will disappear. ... It is only the skin if the reef that is alive. It is real flesh: immortal. Self renewing. (Gunsekera, 1994, 58)

The loss of the coral reef means that the ocean will gain more space from the land, which would mean destruction for most of the indigenous people regardless of their ethnicity. The invasion of the land by the ocean due to the destruction of the reef also metaphorically signifies the upcoming civil war that will haunt the country for over 30 years. The relationship between culture and nature in this example does not necessarily benefit the environment because the toxic culture of the postcolonial country poisons the environment along with its society. As Pablo Mukherjee also denotes "the 'post' in the postcolonial marks not an end of colonialism, but an end of a particular mode of colonialism which then shifts its gears and evolves to another stage (obviously triggering a concomitant shift in the global struggles against it" (2010, 5-6). Although Gunsekera suggests a way out for Triton through immigration to London, the reconciliation with the environment is left unattended at the end of the novel.

Even though Mr. Salgado has written to the Minister about the subject, and they have some funds to do the research, he is having second thoughts about the project because it could turn into some political show that will prove the country "is finally joining the twentieth century" (Gunsekera, 1994, 59). This research, which is aimed to polish the outlook of the country against the West, resembles the Tiger Project that is initiated by Indira Gandhi in 1973. As it is represented in Amitav Ghosh's *Hungry Tide*, the problem with the project was that many people who lived in the Sundurbans had to be removed by force to make space for the tigers. Yet, it did not help to prevent both human and tiger casualties.

Nevertheless, Mr. Salgado agrees to research the coral reef and sets up a routine of his own and he even takes Triton and his friend Dias to the beach where he conducts his studies. Triton is both enchanted and intimidated with the sight and sounds of the ocean:

I would glimpse the sea between the trees bathed in a mulled gold light. The color of it, the roar of it, was overwhelming. It was like living inside a conch: the endless pounding. Numinous. You couldn't get away from it. No wonder Mister Salgado said the sea would be the end of us all. During those two nights we spent on tour I felt the sea getting closer to washing the life out of us. (Gunsekera, 1994, 70)

In this example, the reader can observe the material discursive agency of the ocean and the reef as they penetrate the subconscious of Triton in its material inter-activity. It is the first time he observes the sea from afar and his first impression is fear and intimidation: "After a while it terrified me. And it was no comfort when we eventually got to see Mister Salgado's instrument that was going to save us all from a watery grave" (Gunesequera, 1994, 70). However, the intra-active performativity of the sea affects Triton negatively as he perceives it as an intimidating force, which also makes him concentrate on his culinary talents. He has been taught by Lucy-amma, who said, "[c]ulinary taste was not fickle, [...], and the way you swallow food, like the way you make babies, has not changed throughout the history of mankind (Gunesequera, 1994, 25). Although the food can be associated with the culture of the postcolonial country on the metaphorical level, the material discursive agency of the food is explained by Triton as such:

Taste is not a product of the mouth; it lies entirely in the mind. I prepare each dish to reach the mind through every possible channel. The mouth I only need to tickle, get to salivate, and that I can do even by the picture I present, the smell—perfume rubbed on to the skin, or even the plate, uncooked—the sizzle of a hot dish or some aromatic tenderizing herb. For the mouth itself salt, sugar, lime and chilli alone provide a stunningly varied palette. (Gunesequera, 1994, 97)

The ingredients and the smell of the dish are material agencies that stimulate first mouth and then the brain is what Triton discovers as he is transforming into a successful cook. Yet, Mr Salgado's work is interrupted by a romantic relationship with one Miss Nili, who is a receptionist in the Sea Hopper. They meet at a reception and Mr. Saldago becomes "preoccupied with her" and "only her presence seemed to ease him" (Gunesequera, 1994, 78). However, Triton, even though he is happy for his master as their relationship evolves, comments on the political circumstances, and says that "his new world was one that had no place in the future, as ordinary people saw it then. It was a bubbly world of gaiety that seemed to belong to a previous, more frivolous, generation" (Gunesequera, 1994, 93).

He "glowed as if a magic lantern were shining beneath his skin. His face would constantly break into a boyish smile, the corners of his mouth pulling up irresistibly, his teeth forcing themselves into the open air. The sharp angles of his face became more rounded; he seemed to thicken out and with every meal he shared with her in our house, he grew stronger" (Gunesequera, 1994, 118). While he is getting bigger and happier in his life, the balance of the outside world is getting out of control as:

The rest of the country, sliding into unparalleled debt, girded itself for change of a completely different order: a savage brutalizing whereby our chandiyas—our braggarts—would become thugs, our dissolutes turn into mercenaries and our leaders excel as small-time megalomaniacs. But in those days I had no real interest in the politics of the countryside: we each have to live by our own dreams. (Gunesequera, 1994, 118)

Meanwhile, Triton perfects his skills and "become[s] an expert in the kitchen. Although [he] used [his] hand as a spatula frying fish-balls in hot oil, the middle joint of [his] right little finger was as sensitive as a tube of mercury in judging the right temperature for a perfect string-hopper dough. [He] was also pretty good at a curry in a hurry. A nice red salmon dish could be on the table in twelve minutes flat, and they would both love it" (Gunesequera, 1994, 59). As Miss Nili moves in with Mr. Salgado, their friends who are in their close circle also enliven Mr. Salgado's house and they give parties with food prepared by Triton. As time passes, Triton's food becomes an object of admiration and craving. While he cooked for just the two of them, he would be cooking for a dozen people in no time. Aware of this attention from the people, Triton says, "[t]hey craved my cooking. If I were cooking for two, I would soon be cooking for half-a-dozen. They kept coming, hankering after our food and eager to see how long the romance would last (Gunesequera, 1994, 143). In such an environment, the scientific work gets sidetracked and even if

Mister Salgado's coastal project passed its zenith; he should have been drawing his conclusions together in some big report but, rather than analyzing and writing, he procrastinated. From time to time, he would ask Wijetunga to produce more data, but he never studied the results. He would occasionally bring a batch of papers home and go into his study. But then he would wander out to 'take air'. He would see her on the veranda and forget to go back in. She brought out the urban socialite in him and shrouded the scholar. It was not something deliberate on her part; simply a desire in him. (Gunsekera, 1994, 129)

To the end of the year, they have a Christmas party with their friends and after that party, which is also an important challenge for Triton because it is the first time, he is preparing a Christmas dinner for a crowd. Triton prepares a traditional dinner for the party who gathered at Mr. Salgado's home and Triton notices that Mr. Salgado "blossoms" and becomes "tangible" for the first time and shows everyone how he can be the most entertaining person in the world (Gunsekera, 1994, 93). Meanwhile, the political circumstances in the country also change along with Mr. Salgado's personal affairs and opposition parties, an uneasy coalition of old-fashioned leftists and new style nationalists who promised free rice and a new society wins the general elections. Dias warns him about the coral business saying "[n]o more highfalutin ideas. It is all People's committees now. That's decreed." Salgado nods and says, "I know people think they can rule even the waves by decree" (Gunsekera, 1994, 173).

They also decide to leave the country as the violence slowly creeps into the streets. They do a lot of reckoning about their circumstances while they are in England as refugees and one day Mr. Salgado would say "The urge to build, to transform nature, to make something out of nothing is universal. But to conserve, to protect, to care for the past is something we have to learn" (Gunsekera, 1994, 188). Mr. Salgado's words can be analyzed as a confession on the part of his failed scientific research of the reef. Triton also realizes that human history is always a story of somebody's diaspora: a struggle between those who expel, repel or curtail - possess divide and rule and those who keep the flame alive from night to night, mouth to mouth, enlarging the world with each flick of a tongue" (Gunsekera, 1994, 184). Mr. Salgado goes back to Nili in 1983 after having heard about she is having a troubled time back in Sri Lanka and leaves Triton on his own.

#### 4. Conclusion

To conclude, *Reef* as a postcolonial novel which has environmental concerns cannot offer a solution to these problems. Losing the coral reefs, which means the loss of land that the indigenous people live, become inevitable as the fishermen became "undertakers" and, "burned heaps of the dead in bigger mounds than the fish they caught" (Gunsekera, 1994, 177). However, when it is analyzed from a new materialist perspective, all the turmoil of the postcolonial country, which manifests itself as the unrest between the ruling class and the opposition which drags the country into civil war, is just one side of the problem. The research is not sidetracked by the turmoil of the politics and ethnic rivalry but with the material discursive agencies of the food and the reef in their intra-active agencies. The food cooked by Triton mesmerizes Mr. Salgado along with his love affair with Miss Nili and the reef and the ocean intimidates Triton and drives him away from becoming the enlightened man Mr. Salgado is. The novel uses the sea and the coral reef in their material discursive agencies to affect both Triton in his subconscious mind and enable him to become an enthusiastic cook and then a successful chef at the end of the novel while leaving out the environmental problems of Sri Lanka out of the scope of a solution.

### Works Cited

- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.  
<http://www.jstor.org/stable/10.1086/345321?origin=JSTOR-pdf>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Buell, L. (2001). *Writing For an Endangered World: Literature, Culture and Environment in the U.S. and Beyond*. Cambridge: The Belknap University Press of Harvard.
- Carson, Rachel. (1961). *The Sea Around Us*. New York: Open Road.
- DeLoughrey, E.M., R.K. Gosson and G.B. Handley. (2005). *Caribbean Literature and the Environment: Between Nature and Culture*. Charlottesville: U. of Virginia P.
- Deckard, Sharae. (2010). Jungle Tide, Devouring Reef: (Post) Colonial Anxiety and Ecocritique in Sri Lankan Literature. Bonnie Roos and Alex Hunt (Ed.), in *Postcolonial Green: Environmental Politics and World Narratives*. (p. 32-48) Charlottesville: University of Virginia Press.
- Jain, Shalini. (2012). Romancing the Environment: Romesh Gunesequera's Reef and Heaven's Edge. *South Asian Review*, 33:3, 29-49. DOI: 10.1080/02759527.2012.11932894
- Glotfelty C. (1996). Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. Harold Fromm ve C. Glotfelty, (Ed.), in *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. (p. xv-xxxvii). Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Ghosh, Amitav. (2005). *The Hungry Tide*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gunesequera, Romesh. (1994). *Reef*. London: Granta Publications.
- Mukherjee, Upamanyu Pablo. (2010). *Postcolonial Environments: Nature, Culture and the Contemporary Indian Novel in English*. New York: Palgrave MacMillan.
- Nixon, Rob. (2005). Environmentalism and Postcolonialism. Ania Loomba, (Ed.), in *Postcolonial Studies and Beyond*. (p. 233-251). Durham, NC: Duke UP.
- Perera, W. (1995). Images of Sri Lanka through Expatriate Eyes: Romesh Gunesequera's Reef. *The Journal of Commonwealth Literature*, 30(1), 63–78.

## 78. A semiological analysis of *Exodus (1960)*<sup>1</sup>

Abdulkadir HAMARAT<sup>2</sup>

**APA:** Hamarat, A. (2023). A semiological analysis of *Exodus (1960)*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1308-1322. DOI: 10.29000/rumelide.1342257.

### Abstract

This paper aims to present a semiological analysis of the film *Exodus (1960)*. The representation of Arabs in the twentieth century, especially in the second half, is very much in parallel with the political developments of the period. After the First World War, the Ottoman Empire, which had ruled the region for centuries without any significant turmoil, lost its lands in the Middle East where different races had co-existed in peace for generations. The Western powers quickly filled the power vacuum, redesigned the Middle East and created new mandates. The British Government promised the Jews to create their own state in one such mandate, Palestine, in 1917. Conflicts arose between Arabs and Jews when the latter began to purchase lands and settle in Palestine in increasing numbers. The founding of the state of Israel after the Second World War only contributed to the bloodshed. The image of Arabs as bloodthirsty terrorists begins to appear in the Western media and especially in the Hollywood films in this period. The present study undertakes to explore one such film, *Exodus (1960)*, in terms of its treatment of Arabs. The film relates the incidents that take place not long before the founding of the state of Israel in 1948.

**Keywords:** Semiological analysis, Representation of Arabs, Peaceful co-existence, State of Israel

### *Exodus (1960)* filminin semiyolojik analizi

#### Öz

Bu çalışma *Exodus (1960)* filminin semiyolojik bir analizini sunmayı amaçlamaktadır. Arapların temsili yirminci yüzyılda ve özellikle ikinci yarısında dönemin politik gelişmeleri ile büyük ölçüde paralellik gösterir. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra bölgeyi önemli bir kargaşaya meydan vermeden yüzyıllarca yöneten Osmanlı İmparatorluğu, farklı ırkların nesiller boyunca barış içinde yaşadığı Orta Doğu'daki topraklarını yitirmişti. Batılı güçler oluşan güç boşluğunu çabucak doldurmuş, Orta Doğu'yu yeniden dizayn etmişler ve yeni manda yönetimleri kurmuşlardır. İngiliz Hükümeti 1917'de Yahudilere Filistin'de kendi devletlerini kurma sözü vermişlerdi. Yahudiler Filistin'de artan sayılarda arazi satın alıp yerleşmeye başladıklarında Araplar ve Yahudiler arasında çatışmalar çıktı. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İsrail Devleti'nin kurulmasından sonra bu kanlı çatışmaların artmasından başka bir sonuç vermedi. Kana susamış teröristler olarak Arap imajı Batı medyasında ve özellikle Hollywood filmlerinde bu dönemde ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu çalışma böylesi filmlerden biri olan *Exodus (1960)* filmimde Arapların nasıl ele alındığını araştırmayı amaçlamaktadır. Film İsrail Devleti'nin 1948'de kurulmasından kısa bir süre önce meydana gelen olayları konu edinmektedir.

<sup>1</sup> This study is based on the PhD dissertation entitled *Cinematic Representations of the Orient and Orientals* supervised by Prof. Dr. Eugene Steele

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (Tunceli, Türkiye), ahamarat04@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0931-786X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342257]

**Anahtar kelimeler:** Semiyolojik analiz, Arapların temsili, Barışçıl birlikte yaşam, İsrail Devleti

## Introduction

Semiotics is the study of signs and sign systems, and it investigates their function in the production of meaning. A sign is anything that stands for something else other than itself. In cultural studies, semiotics is a very useful tool to approach media texts, films, ads, fashion, etc. Its place in understanding meaning and culture is defined as follows; “It may not be an exaggeration to suggest that semiotics is the single most important set of theoretical tools that is available to cultural studies, precisely because of its power to recognize and analyze meaningful relationships in a vast range of human activities and products” (Edgar and Sedgwick, 2008, 306).

Ferdinand de Saussure is regarded as the founder of semiotics. In his dyadic model, a sign is comprised of two aspects; the signifier aspect of the sign is associated with the physical or material side of it. For example, the sound image or the visual image, or the written form of the word ‘chair’ is the signifier and the concept of a chair is the signified. He argued the signifier and the signified of a sign is inseparable like the two side of a coin and the relationship between the signifier and the signified is arbitrary. There is no logical explanation for why we call a chair a *chair* in the English language and not, for instance, *hairc*, or *hacir*, or *hcrai*. The proof of this argument is that the words signifying the concept of a chair are quite different in every language. It is *la silla* in Spanish, *chaise* in French, *кафедра* in Russian and so on.

James Peirce (1839-1914), an American philosopher and mathematician, proposed a triadic model of semiotics, in which a sign refers to an object (other than the sign itself) and that sign is processed in the mind of the interpretant. In order to illustrate this, let us imagine that the person A utters the word or draws the picture of a chair(sign) which refers to an actual chair in the world (object) and the interpretant is the mental image created by this process of semiosis. Peirce also distinguishes between three types of signs; icons, indexes, and symbols. Icons have a likeness of the objects they refer to. They bear a direct resemblance to their objects. For example, the round object with spikes emanating from it in a weather forecast resembles the sun and is an icon of the star in our solar system.

An index is a sign that shows a causal relationship between the index and its object. For example, an appetizing smell coming out of a kitchen is an index of a delicious meal. Finally, the relationship between a symbol and its object is dependent on convention. For example, a white dove is traditionally a symbol of peace.

Another influential figure in semiotics is Roland Barthes (1915-1980). He thought that a sign has a denotative and a connotative value. Denotation is the immediate meaning a sign brings to the mind. Connotation, on the other hand, refers to a deeper level of meaning. The denotation of a pair of sunglasses is that they are something you wear to protect your eyes from the sun. However, since anyone wearing them may claim to have a mysterious air to themselves, sunglasses ultimately may gain a status of an object that imparts its wearer a mystique of cool, distant and mysterious personality. This is the connotation level of the sign ‘sunglasses’. Myth happens when the connotation of the sign is transformed into its denotation. That is, people begin to look at a pair of sunglasses not as something you wear to protect your eyes from the harmful radiation from the sun but as something that renders its wearer a cool person.

## Historical Background

'Sick man of Europe' in the words of the Russian Tsar Nikolai I, the Ottoman Empire was afflicted with many problems on her receding borders towards the end of the nineteenth century. Egypt was lost to France under Napoleon in 1798. Although it was won again in 1801, Mehmet Ali Pasha of Kavala, the Ottoman governor, felt strong enough to defy the central government and later took full control of Egypt and made demands on Syria. Greece gained her independence from the Empire in 1828. The War of 1877-1878 with Russia led to further loss of territories in the Balkans, and Serbia, Montenegro, and Romania became independent. The Middle East was a peaceful province of the Empire at the end of the nineteenth century. "At the time, the political landscape of the Middle East looked different from that of today. Israel, Jordan, Syria, Iraq, and Saudi Arabia did not exist then. Most of the Middle East still rested, as it had for centuries, under the drowsy and negligent sway of the Ottoman Empire, a relatively tranquil domain in which history, like everything else, moved slowly." (Fromkin, 2001, p. 25)

The western part of the Arabian Peninsula is called the Hijaz, where the holy cities of Mecca and Medina are situated. Sharif Hussain was appointed by Sultan Abdul Hamid as the Grand Sharif of Mecca in 1908. However, Abdul Hamid was deposed several months later by the Committee of Union and Progress. Because the leaders of the Committee of Union and Progress began to follow a policy that emphasized Turkish nationalism, Arabs in Hijaz were alienated, which eased the way for the Arab Revolt in 1916.

The Young Turks replaced the traditional Muslim identity that had united Turks, Arabs, Persians, and other groups in the historical Muslim empires with a nationalist, secular Turkish state that sought dominance over its territories. Under the new regime, Arabs were discriminated against and persecuted politically and culturally. The use of Arabic for official communication was banned, as was its teaching in schools. This provoked a backlash of Arab nationalism and greater antipathy for the Ottoman occupation (Wynbrandt, 2010, p. 174).

Britain declared war on Germany on August 4, 1914. When the Ottomans sided with Germany in the war, the British declared their support for Arab independence in an attempt to foil the Sultan's call for jihad against the British. This strategy worked and Sharif Hussein was offered a kingdom of his own by the British if he did not respond to the Ottoman call for jihad and start a revolt against the Ottomans. The British provided Hussein with money and weapons. The Arab forces under Hussein's sons, Faisal and Abdullah attacked Turkish positions in June 10, 1916 but the Arab forces were mostly comprised of undisciplined Bedouin tribes, whose immediate motive was less freedom than easy loots and they tended to lose heart and dissolve in the face of smallest obstacles. The irony, however, was that the British had already made an agreement in May 16, 1916 with France as to how the Middle East was to be shared between the allied forces; Britain, France, and Russia.

The agreement derives its name from the representatives of British and French governments; Mark Sykes and Georges Picot respectively. According to the Sykes-Picot agreement, Britain is given the mandates of (Mesopotamia) Iraq, Palestine, and Jordan, and France is to have Syria and Lebanon. Russia was promised the north-east parts of the Ottoman empire where Kurds and Armenians lived predominantly.

When the October revolution took place in Russia in 1917, the new government withdrew from the war. London decided to send Lawrence, one of his ablest men, to shape the Arabs into a semblance of an army. Lawrence, from the Arab Bureau in Cairo, met Feisal and together, they won an impossible victory. They crossed hundreds of miles of desert and launched a surprise attack on the Turkish garrison at



Aqaba on July 6, 1917. This was a turning point in the progress of the war. From there, Feisal and Lawrence began their march towards Jerusalem and Damascus. Faisal entered Damascus on October 1, 1918 before the allied forces. He expected to be given the land of Syria to rule. Arabs expected the British keep their promise of a united Arab kingdom. They felt bitter when they learned that Britain and France had already decided on the future of the Middle East.

Since Britain desperately wanted to remain in control of the Suez Canal to protect her links with her colonies in India, she needed to recruit all the help she could. So, Britain made another agreement in 1917 with Zionist leaders, which went down in the annals of history as the Balfour declaration, and promised them a national home in Palestine. Zionism is a political movement that aimed to bring an end to persecution of Jews and unite all the Jews of the world in a national state. Theodor Herzl (1860-1904) was one of the most influential Zionists of the nineteenth century. He organized the first congress in Basel Switzerland in 1897. At the Congress, several options such as Uganda and Alaska were discussed as potential sites of a national home, but they eventually decided on Palestine for its religious and historical relevance.

After WW I ended on November 11, 1918, the allied powers held Paris Peace Conference to divide the former Ottoman territories among themselves. Of these, the Middle East, which had seen centuries of peace, was destined to witness endless wars and turmoil for land and domination in the coming century. "The glories of the Levantine world were only Ottoman tradition; and the centuries of peace and discretion of an imperial kind were over." (Goodwin, 2003, p. 321). Iraq and Palestine became British mandates. Arnold Wilson was put in charge of the mandate. He believed in the direct British rule until Iraqis learned to rule themselves. Arabs thought otherwise and a revolt broke out in July 1920. It was crushed in three months by the British. Winston Churchill thought the direct rule of Iraq is not a good solution and it was better to put an Arab in charge of Iraq, who would comply with British interests in the region. To this end, Faisal, Sharif Hussein's son, was made the king of Iraq in August 1921. Hussein's other son Abdullah was made the king of Jordan in 1922 as a British mandate. It remained a mandate until 1946.

Another British mandate was Palestine between 1919 and 1940. The population mainly consisted of Muslims and Jews were only a minority. The British allowed the Jewish immigration to Palestine and the Jewish population grew to be a third of the total population. As their population began to increase, Arabs grew nervous about the new situation and acts of violence took place during the 1920s and 30s. In 1936, Arabs revolted against the British, which continued until 1939 and was crushed with the help from the Zionist militia. In an effort to appease both sides,

The British issued the 1939 White Paper which stated that Jewish immigration to Palestine would be limited to 75,000 permits over the next five years. Any subsequent increases would require the permission of the Arabs, but it was highly unlikely that this would be granted. The White Paper also stated that it was not British policy that Palestine should become a Jewish state. Rather, within ten years an independent Palestinian state should be established in which Jews and Arabs would share government. (LeBor, 2007, pp. 74-75).

The White Paper satisfied neither side. Palestinian Arabs were unsympathetic to wait for another ten years to have their own state and Zionists interpreted this as a betrayal of the British promise made in the Balfour declaration. Jewish militia organizations, Haganah, Irgun, began to attack British targets. In one of the first terrorist acts of the modern era in the Middle East, they bombed the King David hotel and killed 91 and injured 45. With the start of WWII, Jewish persecution at the hands of Nazi Germany grew intense. Nearly six million Jews were annihilated in the Jewish holocaust.

Eventually, the UN accepted a partition plan of Palestine into two states in 1947. The UN partition plan gave 45 percent of the Palestinian land to the Arabs and 55 percent to the Jews. Jerusalem was to be left for international supervision. On May 14, 1948, the British left Palestine, and the state of Israel was founded. The next day, Egypt, Syria, Lebanon, Iraq and Jordan attacked Israel. The war took a year and ended with the victory of Israel. The 45 percent land given to Palestinians was now reduced to 22 percent. Jordan took control of East Jerusalem and the West Bank and Egypt seized Gaza Strip. Over 700.000 Palestinians became refugees in the neighboring Arab states. In 1952, Free Officers in Egypt deposed King Farouk by General Negib, who was to be overthrown by Colonel Gamal Abdel Nasser in 1954.

Nasser was a charismatic and inspiring leader and advocated Arab nationalism. He even managed to unite Egypt and Syria under one political entity: The United Arab Republic (UAR) for a brief period from 1958 to 1961. He nationalized the Suez Canal, which had been under British and French control. France, Britain, and Israel took the control of the canal by taking military action. However, they had to withdraw their troops under pressure from the USA. In 1967, Israel and Arab states went to war again. This time, Israel occupied East Jerusalem, West Bank, Gaza Strip, Sinai Peninsula and Golan Heights. The UN stepped in and issued the Resolution 242 requiring that Israel withdraw from the occupied territories and Arab states recognize Israel's right to exist. "Soon after the war, the heads of the Arab states met in Khartoum, Sudan, to negotiate a unified position. At Khartoum, Arab leaders decided on the famous "three nos": no negotiations with Israel, no peace with Israel, no recognition of Israel." (Gelvin, 2011, p. 287).

The Arab world was shocked and humiliated by the outcome of the 1967 war. Leaders of Egypt and Syria desperately needed to restore the lands they lost to Israel and the heal the wounded pride of Arab nationalism. They launched a surprise attack on October 6, 1973, on the Yom Kippur Day. Arab forces gained significant victories in the early days of the war. But, Israel recovered from the initial shock and received considerable military aid from the USA. When the war ended on October 25, there were no significant territorial losses or gains on either side.

The Yom Kippur War was a stalemate-the Arabs had not won, but, for the first time, nor had they lost. .... The Yom Kippur War was a profound shock to Israel. Sadat had destroyed the myth of Israel invincibility, a necessary precursor, many believed, for any long-term peace agreement between Israel and its neighbors. (LeBor, 2007, p. 230).

Arabs felt so strongly about Palestine and hated Israel so much that any Arab leader talking about peace and compromise were regarded as a traitor to the cause. Anwar Sadat's visit to Israel and addressing the Israeli Parliament Knesset in 1977 shocked the Arab the world. He signed Egypt-Israel Peace Treaty in 1979 with Israeli Prime minister Menachem Begin, and thus Egypt became the first Arab nation to recognize the state of Israel. "The treaty was greeted with fury in the Arab world, Sadat was denounced as a traitor and Egypt was expelled from the Arab League" (LeBor, 2007, p. 236). In return, the Sinai Peninsula that was lost to Israel in the six-day-war in 1967 was returned to Egypt. Sadat was killed in a military parade commemorating the eighth anniversary of Egypt's success at crossing the canal. The assassination was carried out by the Egyptian Islamic Jihad for his efforts at making peace with Israel and betrayal of the Palestinian cause. Disillusioned with the Arab states as their sponsors, Palestinians began forming resistance movements in late 1950s, the chief of which was Fatah founded by Yasir Arafat.

In the early 1960s, Arafat and his people numbered only a few dozen members. They were in their thirties, mostly from refugee families who in their youth experienced uprooting and loss of home. The sons of the "generation of defeat," they had seen their parents conquered in battle and unable to build

new homes in the neighboring Arab countries. ... From the moment they formulated a political philosophy based on the need to crystallize a united Palestinian entity by means of a violent struggle against Israel, they challenged their whole environment: Israel, the Arab states, the Arab rulers and that ideology of the Arab states which had neglected the Palestinian cause. (Rubinstein, 1995, p. 47).

The late 60s and early 70s saw the Palestinian Liberation Organization (PLO) rise to prominence. "In October 1974, the Arab heads of state, meeting in Rabat, recognized the PLO as the "sole legitimate representative of the Palestinian people on any liberated Palestinian territory." (Goldschmidt, 2010, p. 353). It consisted of several resistance groups such as the Marxist-Leninist Popular Front for the Liberation of Palestine (PFLP), Popular Democratic Front for the Liberation of Palestine (PDFLP), Arab Liberation Front (ALF) supported by Iraq, the Syrian-sponsored group SAIQA, Arafat's Fatah and the most notorious of them all, the Black September, which was created after the PLO was forced to leave Jordan. Its first terrorist act was to gun down Jordanian Prime Minister Wasif al-Tel in 1971 in Cairo as a revenge act for PLO's expulsion from Jordan. However, it is most well-known for its massacre of eleven Israeli athletes in 1972 Munich Olympics.

When the radical Black September organization killed several Israeli athletes at the Olympic Games in Munich in 1972, Arafat promptly stated that the PLO was not responsible for the attacks. Arafat closed down the Black September organization in 1973, and in 1974 he ordered the PLO to restrict its violent attacks to Israel, the Gaza Strip, and the West Bank. (Tucker and Roberts, 2008, p. 783).

After the PLO was driven out of Jordan in 1970, they moved their headquarters to Lebanon. However, their presence there led to further complications in a country already fractured by ethnic and sectarian divisions. Their military activities against Israel culminated in Israel's invasion of Lebanon in 1982 to obliterate the PLO once and for all. PLO was forced out of the country and Arafat moved his headquarters to Tunis.

Meanwhile, the daily life for the average Palestinian in the Occupied Territories of the West Bank and the Gaza Strip was becoming ever harder. "The oppression of the Palestinians and their deteriorating economic conditions had resulted in daily protest demonstrations, strikes, and confrontations with the occupation soldiers throughout the territories." (Abu Sharif, 2009, p. 157). PLO coordinated random and isolated instances of protests into a massive uprising, the Intifada (meaning shaking off). Young people covering their faces with the kaffiyeh and using only slingshots against well-armed Israeli soldiers became a cultural icon of Palestinian struggle to regain their land and dominated news programs all over the world, swaying the public opinion in favor of the Palestinians.

"The media covered the Israeli aggression, thereby increasing international support for the Palestinian people. The media began to see a new David and Goliath story unfolding each day, as young Palestinian children threw stones at the Israeli Goliath safely sitting in tanks and armored vehicles." (Abu Sharif, 2009, p. 160).

Another outcome of the Intifada is the emergence of Hamas, secretly encouraged by Israel to weaken the PLO. "Some of the local leaders, disillusioned with the secularist PLO, founded a Muslim resistance movement, patterned on Hizballah, called Hamas (meaning "Courage" or "Movement of Islamic Resistance"). It has since been proved that Israel covertly aided its emergence as a rival to the PLO." (Goldschmidt, 2010, p. 407). Hamas did extensive social work in especially Gaza, opening schools and hospitals, providing financial aid to the families of its fallen members. However, it was also engaged in terrorist acts against Israelis mostly in the form of suicide bombing.

After the First Intifada and in the early 1990s when the whole world sympathized with the plight of the Palestinian people, Arafat saw the need to renounce terror and seek a peaceful solution to the Palestinian

issue. Bassam Abu Sharif, a senior adviser to Arafat, recounts in his *Arafat and the Dream of Palestine* the way to Oslo and beyond.

I convinced Arafat to put the political ideas he had expressed in the past two months into a comprehensive peace proposal for resolving the conflict between the Palestinians and Israel. .... His proposal was to put forward, for the first time, the establishment of a lasting peace based on "two states on the historic land of Palestine." I suggested that we publish the peace proposal in U.S. and European newspapers under his name. This way the Western public would have a chance to see that Arafat was a man of peace who wanted an independent state for his people. I told him we would be able to put the ball back in the West's court, and the PLO would finally be a key player on the Middle East peace map, rather than just labeled as an organization run by terrorists. (p. 164).

The secret peace talks that began in Oslo in 1993 were finalized in Washington D.C. on September 13, 1993. Israel recognized the PLO as the representative of the Palestinian people and Arafat recognized the state of Israel and gave up violence as a means to achieve political ends. Hosted by US President Bill Clinton, Israeli Premier Yitzhak Rabin, and PLO Chairman Yasir Arafat shook hands, "symbolically ending their long enmity." (Goldschmidt, 2010, p. 411).

Palestinian Authority was established in parts of Gaza and the West Bank, and Arafat was elected the president in 1995. Both sides received harsh criticism and even violence from their own supporters. In 1994, an Israeli fanatic raided Ibrahim Mosque in Hebron and killed 29 and wounded over a hundred Palestinians that were praying at the time. Rabin was killed by an Israeli fanatic in 1995. On the Palestinian side, Hamas violently opposed Arafat's plan to give up violence and continue the struggle in the political area. However, what had been achieved in Oslo was thwarted and hopes for a peaceful existence between Arabs and Israelis were crushed once again when Benyamin Netanyahu took office as the Prime Minister in 1996. "He harbored an enduring and unshakeable hostility toward Arabs, especially the PLO. Believing that Israel's military superiority gave him a free hand, he arrogantly, foolishly and wrongly believed that he could force the PLO to give up the goal of a Palestinian state." (Bickerton, 2009, p. 179).

Second Intifada and a new wave of intensive violence broke out in 2000 when Ariel Sharon, accompanied by an entourage of a thousand Israeli policemen visited the Mount Temple, where the Al-Aqsa Mosque is situated. Palestinians saw this as an act of provocation. In the ensuing violence, Israeli policemen used live ammunition against Palestinian protesters. "The deaths of several young Palestinians set off a cycle of violence that resulted in the deaths of close to 500 people and the wounding of more than 8,000, most of them Palestinians, within six months." (Bickerton, 2009, 185).

The early 2000s were a time when Arafat began to decline in health and popularity and more radical factions such as Hamas, Islamic Jihad and Hezbollah emerged as the contenders for the title of the champions of the Palestinian struggle. Arafat died in Paris in 2004 and was replaced by Mahmoud Abbas as the leader of the Palestinian National Authority in 2005. Israel withdrew from Gaza in 2005, which had been under Israeli occupation since 1967 war. Abbas faced a challenge from Hamas and lost the parliamentary elections to Hamas in January 2006, which took over political control in Gaza. The PLO under Abbas controls the West Bank and is the official representative of the Palestinian people. Hamas blames PLO for accepting Israel's right to exist and disregards the decisions they make in their peace talks with the state of Israel. This eventually led to armed conflict between two Palestinian groups, which continued until 2011. The Palestinian-Israeli conflict has basically revolved around the violence between Fatah and Hamas and unfruitful peace talks between Palestinian Authority and Israel. Peace in the Middle East is still elusive.

## EXODUS (1960)

### Filmography

**Production:** Carlyle Productions

**Production Date:** 1960

**Director:** Otto Preminger

**Cast:** Paul Newman (Ari Ben Canaan), Eva Marie Saint (Katherine Freemont), Taha (John Derek), Ralph Richardson (General Sutherland)

**Music:** Ernest Gold

**Length:** 208 minutes

### Synopsis

The film relates the events taking place a short time before the founding of the state of Israel in 1948. Jews from Europe and elsewhere in the world charter ships and go to Palestine. But, since the British authorities do not want to anger Arabs and try to limit the number of Jewish immigrants to Palestine, they capture ships carrying Jewish passengers and send them to camps on Cyprus. Ari Ben Canaan, a Haganah officer, is sent to Cyprus on a secret mission to smuggle the passengers of the newly-captured ship *the Star of David*. He arranges the ship *Olympia*, renamed *Exodus*, for transport and was about to leave the port of Famagusta when the British authorities found out about the plan. They blockade the passage of the ship first, but, they had to back down when the passengers go on a hunger strike and Ari threatens to blow up the ship. Katherine (Kitty) Freemont is an American nurse and acts as a mediator between Ari Ben Canaan and British General Sutherland and helps the solution. Kitty meanwhile falls in love with Ari and decides to go with Ari. They embark on their journey and arrive at Haifa, where Jewish organization Irgun, whose leader is Ari's uncle Akiva Ben Canaan, is engaged in terrorist attacks against the British. They bomb the King David Hotel and kill nearly 100 British soldiers. The United Nations vote for the partition of Palestine and the state of Israel is founded. Arabs revolt and bloody conflicts ensue. They attack Gan Dafna and kill its villagers. Taha, the mukhtar of the village Abu Yesha, warns Ari about the plan, and he manages to get the younger children of the town out. Karen and Taha are killed by Arabs. Karen and Taha are buried together in one grave. At the burial ceremony, Ari swears that someday, Jews and Arabs will live together peacefully. After the burial, the film ends with Jews getting into trucks and heading towards the battlefield.

### Exodus

The film is based on Leon Uris' novel by the same title, which was published in 1958. It was a phenomenal success and sold millions of copies. According to McAlister (2001), Uris' novel and the subsequent film adaptation became a reference book from which Americans learned about Israel. She goes on to comment about how the book and the film present Arabs, "At the same time, both the film and the novel are decisively anti-Arab. The novel is simply vicious, littered with every imaginable stereotype—from Arabs who smell like goats to the once-beloved Arab friend who dares to desire a Jewish woman." (McAlister, 2001, p. 161).

The word “Exodus” is a very powerful one and is associated with millennia of Jewish culture and history. Bible tells us that Jews lived in Egypt as slaves until Moses and his brother Aaron were sent by God to deliver the children of Israel from bondage. They go to Pharaoh and demand that he let them go. Pharaoh refuses and the land of Egypt is struck with ten plagues as punishment from God. Pharaoh relents and lets them out of Egypt. But, then he changes his mind and chases them to the shores of the Red Sea. God tells Moses to strike the waters of the sea with his staff, the sea is parted, Moses and the children of Israel walk to safety and Pharaoh and his army drown in the sea.

This biblical account of Exodus is brought to life again and again throughout the film to impart legitimacy to the Jewish claims on the land of Palestine. When Kitty is trying to persuade Ari to call off the hunger strike,

**Kitty:** You think I’m a fool. But, I came to appeal to you to call off the hunger strike and avoid a tragedy.

**Ari:** Why don’t you appeal to General Sutherland?

**Kitty:** What can I tell him?

**Ari:** Tell him what God said to Moses: “Go unto Pharaoh and say unto him, “Thus saith the Lord: “Let my people go, that they may serve me”



**Image 1.** The Valley of Jezreel

In another scene, Kitty and Ari are on their way to Gan Dafna and stop at a place where they can overlook the Valley of Jezreel.

**Ari:** If you dug straight down far enough there, you’d find the ruins of Megiddo. You’d find the very same paving stones that Joshua walked on when he conquered it. (Pause for a second) That’s Mount Tabor.

**Kitty:** I remember where Deborah gathered her armies.

**Ari:** That’s where she stood when she watched Barak march out to fight the Canaanites. So Barak went down from Mount Tabor, and 10.000 men with him. .... The Canaanites had 900 iron chariots but Barak had men. 3200 years ago. That’s when the Jews first came to this valley. It wasn’t just yesterday or the day before.

Parallels are drawn between the events of a distant past and those of today. Ari becomes a Moses figure in his struggles to free his people from a foreign yoke, and he is Barak when he leads his men into the battlefield against Arabs. “Ari Ben Canaan is a great military leader who wants nothing more than to live simply on his family farm. He represents Israel as a nation that is sufficiently manly to go to war but sufficiently moral to regret war’s necessity.” (McAlister, 2001, 160)

Jews conquered Palestine after a fight with Canaanites. History will repeat itself and once more they will conquer Palestine, this time after a fight with Arabs, their new enemy.

Like the word “Exodus”, the word “Jerusalem”, too, has a wide range of connotations commensurate with its millennia of turbulent history. It is perhaps the one city that has had the most tumultuous history from its founding to this day. It has always been contested by a host of nations, empires, countries and religious parties ever since King David declared it to be the capital of Israel around the year 1000 BC. After David, his son Solomon ruled over Israelites and built the Temple in around the mid-tenth century BC., which was to be destroyed some four hundred years later in 586 BC by the invading Babylonians. Its citizens were enslaved and taken to Babylon and they were freed by King Cyrus after Babylon fell to the Persians in 539 BC. Solomon’s Temple was built for the second time only to be destroyed again by the Romans in 70 CE. The city was where Jesus Christ was crucified and therefore, have religious significance for Christians. It is also regarded as sacred by Muslims because they prayed towards Jerusalem in the early days of Islam and it also houses the Dome of the Rock. Nearly half a century after the city was conquered by Muslims in 637 CE, Muslims built the Al-Aqsa mosque in 691 CE, which includes the Dome of Rock that is built on the rock from where Prophet Muhammad is believed to have started his Night Journey and ascended to the heavens. Jerusalem was ruled by Arabs, Fatimids, Seljuk Turks, Crusaders, Egyptians and Mamlukes until it was conquered by the Ottomans in 1516 and stayed under Ottoman rule until 1917. Apart from four centuries of peace and calm, its history has mostly been one of bloodshed and tears. Like a beautiful princess whose beautiful face that launched a thousand ships, it has always been the much sought-after prize.

Jerusalem is the Holy City, yet it has always been a den of superstition, charlatanism, and bigotry; the desire and prize of empires, yet of no strategic value; the cosmopolitan home of many sects, each of which believes the city belongs to them alone; a city of many names-yet each tradition is so sectarian it excludes any other. This is a place of such delicacy that it is described in Jewish sacred literature in the feminine-always a sensual, living woman, always a beauty, but sometimes a shameless harlot, sometimes a wounded princess whose lovers have forsaken her. (Montefiore, 2011, p. xxv).

## Representation in Absence

Grand Mufti of Jerusalem threatens with violence against Jews should the partition be accepted in the United Nations Assembly. Grand Mufti is a historical person and his threat is a historical phenomenon and actually happened. However, Ari Ben Canaan and his father Barak Ben Canaan, who advocate peace for Arabs and Jews in the land, are fictive characters. The narrative of the film takes a historical figure and two fictive characters and creates the illusion that Jews are peaceful and Arabs are fanatics. Ari and Barak were never present and they are represented in their absence.

Another instance of representation in absence is that Arabs are depicted as cruel terrorists but we never see them in the film. Karen Hansen talks about Dafna, foreshadowing her own death and that of Taha’s at the hands of invisible Arabs;

-She was a young soldier. The Arabs captured her and tortured her to find out things from her. But, she would not tell. So, they sent her back to Yad El in a sack tied to the back of a mule. They cut off her hands and her feet, and they gouged out her eyes. But, she wouldn't tell them anything.

Arabs are not given a voice. We never have the chance to look at things from their perspective.

### Israelis and Arabs

Historically, Arabs and Jews were caught up in a series of bloody conflicts. What they did were essentially the same thing; using violence to achieve political ends. Who started it all is irrelevant. But, when it comes to representation, it is the Arabs that get negative descriptions. Irgun members bomb King David Hotel and nearly a hundred British soldiers are dead, but they are called 'freedom fighters'.

Kitty and General Sutherland are having tea and biscuits and conversing about the latest developments in the crisis of the passengers on board Olympia whose passage to Palestine has been blocked by the British authority.

**Sutherland:** You must understand that we British have shown, throughout our history, an extraordinary talent for troublesome commitments. Palestine is a British mandate imposed upon us by the League of Nations, which makes us responsible for keeping the peace in the area. The Arabs simply won't keep the peace if we allow further Jewish immigration.

**Kitty:** I don't know much about the mandate. But I do know that Jews were promised a homeland in Palestine.

**Sutherland:** During the First World War, Britain needed and accepted Jewish support from all over the world. In return, the Balfour Declaration of 1917 made such a promise. That promise was reconfirmed during World War II.

**Kitty:** How can you promise something and then not deliver it?

**Sutherland:** England was fighting for her life in 1917. Nations are very like people in such circumstances. They make promises they are not immediately able to fulfill. During the same crisis, we made the Arabs certain assurances. Hence, they have their claims, too. The Arabs are fanatics on the subject of Jewish immigration.

Sutherland, on the surface, makes candid confessions about the role Britain played in creating the conflict. However, his candor takes an opposite turn in the last minute and points the finger at the Arabs, who 'simply won't keep peace' and are 'fanatics'. At some point in the conversation, he receives a phone call, gets up from the table with a biscuit in his hand which he was about to eat and learns that Jews on board Olympia/Exodus have gone on hunger strike. After he hangs up the phone, he informs Kitty of the situation and looking at the biscuit in his hand, he puts it away as an act of solidarity with them or as if he is ashamed of himself when hundreds of innocent Jews go hungry.



**Image 2.** An orderly society



Due to the shortage of drinking water, it is rationed and every individual is allowed one cup every four hours. Image 16 shows the people in line for their water rations and everyone respects the rights of others in a microcosm of perfectly functioning civilized society. They obey their leader's orders and a harmony and a sense of camaraderie prevail among them.



**Image 3.** Flurry of activity on board

The ship Exodus that is to take Jewish passengers to Palestine is overpacked with hundreds of them. It is summertime and it is hot, an ideal condition for diseases to break out. However, they get organized, establish a medical committee led by Dr. Odenheim and build toilets and baths from wood. Everyone has to wash his body with seawater. Image 3 shows people busy with building toilets and baths.



**Images 4, 5,6.** Daily life at Gan Dafna

Images 18 show examples of daily activities at the kibbutz Gan Dafna. The activities are all directed at improving the artistic skills and physical well-being of the children, which ultimately make them productive individuals of the society. As the inheritors of the future of Israel, they must be taught and trained well.



**Images 7.** Chess players

Images of chess playing appear three times in the film, two of which above portray the Jewish characters playing it. Chess is a game which requires intellectual capacity, concentration, and clever planning. Emphasis is put on the intellectuality, creativity, and productivity of Jews again and again throughout the film as opposed to the destructiveness of Arabs. The contents of the images 3, 4, 5, 6, 7 assign all the commendable qualities to the Jewish people creating the impression that these qualities are exclusive to them. Such claims gain the status of a myth if they are repeated often in the media like the quotation below,

“In nearly every society in which the Jews have lived for the past two thousand years, they have been better educated, more sober, more charitable with one another, committed far fewer violent crimes, and have had a more stable family life than their non-Jewish neighbors.” (Prager and Telushkin, 2003, p. 30).

or a more ambitious claim as the following,

The Jews started it all-and by “it” I mean so many of the things we care about, the underlying values that make all of us, Jew and Gentile, believer and atheist, tick. Without the Jews, we would see the world through different eyes, hear with different ears, even feel with different feelings. ... For better or worse, the role of the West in humanity’s history is singular. Because of this, the role of the Jews, the inventor of the Western culture, is also singular: there is simply no one else remotely like them; theirs is a unique vocation. (Cahill, 1998, p. 3).

When they started their hunger strike, they threw all the food on board into the sea. Dr. Odenheim later realizes that this was a mistake. Because there are children on board and they should not have been forced to strike. Dr. Odenheim goes to talk to Ari,

**Dr. Odenheim:** We made a mistake, a bad mistake in letting the children be a part of this. A child’s body grows every hour. They need food more than adults. Their blood requires more sugar.

**Ari:** What should we do about it?

**Dr. Odenheim:** When a mistake is made, you admit it, you analyze it and you correct it.

Dr. Odenheim is presented as an exemplary character who can admit his mistakes and act in a rational and scientific way. When he dies, Ari describes him as the “head of the first clinic for Internal Medicine at the University of Vienna, author of many medical textbooks died today in the harbor of Famagusta” emphasizing his intellectuality and productivity.

Upon disembarkation at the Port of Haifa, Dove Landau separates from the group and goes to join Irgun. British police become suspicious of him and take him into custody. When they check his papers, they see he is a legal immigrant. At the police station, an officer releases him and says,

**Police Officer:** Immigration says you're legal, so we've no reason to keep you. The Jewish Agency sent a bus ticket and lunch money. You're assigned to Gan Dafna. Now, you take my advice and go there. Don't hang around Haifa. You'll get in trouble, and don't wander into Arab section. Or, you'll run into one of Grand Mufti's gangsters. They'll kill you, son. They'll slit your throat.

The police officer's graphic description of the murder of an Israeli by 'gangsters' creates an impression of Arabs not only as plain murderers but murderers with a quality of monstrosity as well. Killing a person by shooting is one thing, and killing them by slitting their throats is quite another. The latter requires one to be deprived of all humane qualities. Arabs are once again represented in their absence.



**Image 6.** Taha is hanged by Arab terrorists

The number of Arabs that appear in the film is astonishingly few, considering the ratio of the Jewish population to that of Arabs at the time, which is 1 Jew to every 100 Arabs. We learn this when Kitty says to Ari,

**Kitty:** Please, understand me. I wish you could win. I wish it were possible for you to have a country of your own. But, it isn't. You are offering the lives of these people for something that can never happen. .... Mr. Ben Canaan, even if you get the partition and a free Jewish state, the Arabs won't let you keep it. 500.000 Jews against fifty million Arabs? You can't win.

The absence of Arabs in the film may be interpreted as the Jewish idea of an ideal Palestine; with as few Arabs as possible and the removal of those few after they have served the interests of Jews as is the case with Taha and his late father Kammal before him. We learn from Barak Ben Canaan that Kammal donated the land on which Gan Dafna was built and died. Now, it is Taha's turn to do so. Taha informs Ari of the Arab plan to attack Gan Dafna and tells him to evacuate it. After he serves the well-being of the Jews, he is conveniently removed from the film.

## Conclusion

The film takes a biased stance against Arabs. Basically, Arabs are there to serve as foils to Jews. By juxtaposing Arabs and Jews, the film presents a rational, orderly and humane image of Jews as opposed to irrational, animal-like Arabs who are out there terrorizing innocent Jews. The film is dominated by Jewish characters whereas there is only one character with a name and proper function. Arabs are mostly anonymous characters with no distinctive personality traits except that they are a vengeful and murderous horde.

### References

- Abu Sharif, Bassam. (2009). *Arafat and the Dream of Palestine-An Insider's Account*, New York: Palgrave Macmillan.
- Bickerton, Ian J. (2009). *The Arab-Israeli Conflict- A History*, Great Britain: Reaktion Books.
- Cahill, Thomas. (1998). *The Gift of the Jews-How a Tribe of Desert Nomads Changed the Way Everyone Thinks and Feels*, New York: Doubleday.
- Edgar, Andrew and Sedgwick, Peter. (2008). *Cultural Theory-Key Concepts*, Second Edition, London and New York, Routledge.
- Fromkin, David. (2001). *A Peace to End All Peace- The Fall of the Ottoman Empire and the Creation of the Modern Middle East*, New York: Owl Books.
- Gelvin, James L. (2011). *The Modern Middle East-A History Third Edition*, New York: Oxford University Press.
- Goldschmidt, Arthur Jr., and Davidson, Lawrence. (2010). *A Concise History of the Middle East-Ninth Edition*, USA: Westview Press.
- LeBor, Adam. (2007). *City of Oranges-Arabs and Jews in Jaffa*, Great Britain: Bloomsbury.
- McAlister, Melani. (2001). *Epic Encounters-Culture, Media, and U.S. Interests in the Middle East, 1945-2000*, USA: University of California Press.
- Montefiore, Simon Sebag. (2011). *Jerusalem-The Biography*, London: Touchstone.
- Prager, Dennis and Telushkin, Joseph. (2003). *Why the Jews-The Reason for Antisemitism*, New York: Touchstone.
- Rubinstein, Danny. (1995). *The Mystery of Arafat*, Vermont, Sterrforth Press.
- Tucker, Spencer C., Roberts, Priscilla. (eds.). (2008). *The Encyclopedia of the Arab-Israeli Conflict-A Political, Social and Military History*, USA: ABC-CLIO.
- Wynbrandt, James. (2010). *A Brief History of Saudi Arabia-Second Edition*, USA: Facts on File.

## 79. The Production of Space in Sam Selvon's *The Lonely Londoners*: A Lefebvrecan Reading

Elvan MUTLU<sup>1</sup>

**APA:** Mutlu, E. (2023). The Production of Space in Sam Selvon's *The Lonely Londoners*: A Lefebvrecan Reading. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1323-1330. DOI: 10.29000/rumelide.1346629.

### Abstract

First published in 1956, Sam Selvon's *The Lonely Londoners* explores the experiences of West Indian immigrants in London, following the end of World War II. Written by a migrant novelist, who came to London in 1950, the story fictionalises the immigrants' experiences and their struggles in the imperial centre of London. While the primary concern of the novel concentrates on the themes of identity, migration, and the politics of representation, it also deals with the production of space through the decisions made by the urban planners and designers, social movements and relations as well as the daily practices of the individual citizens. Sociologist Henri Lefebvre emphasises the significance of everyday life and the lived experiences of the individuals to analyse the process of how space is produced. Lefebvre's reading of space as a social product challenges any reading of space as neutral and static. In other words, according to Lefebvre, space is not just a mere geographical or territorial notion, rather a living organism which goes through a production process and changes over time. Therefore, it is the aim of this paper to analyse how space is conceived, perceived, and lived in, and as a result, how it is produced and reproduced in Sam Selvon's classic novel, *The Lonely Londoners*.

**Keywords:** Sam Selvon, *The Lonely Londoners*, Lefebvre, the production of space

## Sam Selvon'un *Yalnız Londralılar* Romanında Mekanın Üretimi: Lefebvreci Bir Okuma

### Öz

İlk olarak 1956 yılında yayınlanan Sam Selvon'un *Yalnız Londralılar* romanı, 2. Dünya Savaşı sonrası Londra'ya göç eden Batı Hintli göçmenlerin deneyimlerini inceleyen bir eserdir. Kendisi de 1950 yılında Londra'ya göç eden bir yazar olan Sam Selvon, romanında, İngiliz imparatorluğunun merkezi haline gelen Londra'da yaşayan göçmenlerin tecrübelerini ve bu şehirde verdikleri mücadeleleri okurlarıyla paylaşır. Romanın ele aldığı konular arasında kimlik, göç ve temsil siyaseti bulunmakla birlikte roman, aynı zamanda, kent mimarları ve onların verdiği kararlar doğrultusunda, mekan üretiminin nasıl şekillendiğini ele alır ve mekanın üretimine katkı sağlayan toplumsal hareket ve ilişkilerle birlikte bireylerin gündelik yaşamlarını da anlatır. Sosyolog Henri Lefebvre mekanın üretimi aşamasını incelemek için bireylerin günlük deneyimlemelerine bakılması gerektiğini savunur ve bu bağlamda günlük hayatın önemine işaret eder. Lefebvre'nin mekanı toplumsal bir ürün olarak görmesi, mekanın değişmeyen ve tarafsız bir olgu olduğunu savunan tüm okumalara karşı çıkar. Lefebvre'ye göre mekan, yalnızca coğrafi ve sınırları belli olan bir olgu değil, aynı zamanda, üretim sürecinden geçen ve zaman içinde değişen canlı bir organizmadır. Bu nedenle bu makalenin amacı,

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD, İstiklal Yerleşkesi (Burdur, Türkiye), elvanmtl@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4368-2617 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346629]

Sam Selvon'un *Yalnız Londralılar* romanında mekanın nasıl tasarlandığını, algılandığını, yaşandığını ve bu sürecin sonunda nasıl üretildiğini ve tekrar üretildiğini incelemektir.

**Anahtar kelimeler:** Sam Selvon, Yalnız Londralılar, Lefebvre, mekanın üretimi

## 1. Introduction

One grim winter evening, when it had a kind of unrealness about London, with a fog sleeping restlessly over the city and the lights showing in the blur as if it is not London at all but some strange place on another planet, Moses Aloetta hop on a number 46 bus at the corner of Chepstow Road and Westbourne Grove to go to Waterloo to meet a fellow who was coming from Trinidad on the boat-train. (Selvon, 2006, p. 1)

These are the opening words of Sam Selvon's novel, *The Lonely Londoners*, which was first published in 1956 and dramatizes the experiences of West Indian immigrants who arrived in Britain following World War II and were involved in constructing the country from the wounds of the war (Dawson, 2007, p. 2). Known as the Windrush generation, the name was given to these immigrants as a result of their travel from the colonies to London on the *SS Empire Windrush* in 1948. Their struggles in the imperial centre are fictionalised by a writer who himself came to Britain in 1950, especially as a result of the 1948 British Nationality Act which defined every citizen of the United Kingdom and colonies as British citizens. People who emigrated to Britain from the colonies "felt that they were coming to collect the reward for their faithfulness as British subjects" (Dawson, 2007, p. 2). A person who had this status was known as either a Commonwealth citizen or as a British subject and the early immigrants were mostly single males. The British Nationality Act was, partly, an attempt to further British imperial interests, which were wounded when they withdrew from India causing its division into separate states in 1948: India and Pakistan (Dawson, 2007, p. 10). It was for this purpose in Britain that immigrants, in the mid-twentieth century, were given legal status as citizens. Selvon narrates how the West Indian immigrants as Commonwealth citizens regarded Britain as their "mother country" and describes their struggles to find jobs, build friendships, and find places to live in the London metropolis.

*The Lonely Londoners* is a novel about people from the Caribbean, Britain's imperial past and their rather complicated relationship between the imperial centre, London, and the colonial margins, the islands in the Caribbean. It is also about searches for freedom, for belonging and for a voice. More significantly, however, it is a narration about the production of space. This paper examines how space is produced through the characters' movements, their experimentation with urban life and social engagement, resisting the limited surroundings of places and the pressures they carry while trying to build their lives in the new, strange metropole, London. Using Henry Lefebvre's theory of space as a framework, this paper aims to discuss how Selvon's characters create their own spaces and how the narration allows the experiences of each character to unfold in specific circumstances and at certain moments, while they attempt to find agency and overcome the burden of being strangers within the hidden corners of the global city. Through space, these characters move freely and actively experience this global city, which includes experimenting with strangeness and uncertainty. As will be discussed, Selvon's characters are uncertain of their surroundings because they are newcomers. The paper will examine whether some spaces prevent them from creating any sense of belonging. It will also explore whether these spaces are creating inertia whereas space should allow freedom of movement (Tuan, 2001, p. 6).



## 2. Lefebvre and His Theory of Space

Sociologist and philosopher Henri Lefebvre published his major philosophical work, *The Production of Space*, in 1974 and within it, he defines space as a means of production, in other words, he sees space as a social product. Lefebvre offers a profound analysis of how space is constructed and experienced by the inhabitants and the book could be considered as a quest for a compromise between mental space and real space. According to Lefebvre's argument, space is a concept that is produced and this production process is connected with economic and political structures. The basic understanding of space is shaped through human activities which emphasises that space is actively produced through social relations and experiences. Lefebvre argues that "[t]his act of creation is, in fact, a *process*" (1991, p. 34).

Lefebvre identifies three dimensions of space as perceived, conceived, and lived. Perceived space stands for the representations and mental images of space while conceived space denotes the planned spaces which are created by urban designers. *Spatial Practice* is the concept that consists of the material and physical aspects of space. It includes specific daily activities which take place in parks, streets or within different physical structures and its main concern is with how space is produced and reproduced by individuals and groups. Spatial practices include the actual movements, interactions and performances within a specific space and it considers precisely how space is perceived and imagined. *Representation of Space* is the space of the architects, planners, and urban designers who determine what is lived and perceived, and it is directly associated with the conceived space. These spaces are constructed through different social, economic, political, and cultural processes and might include maps, posters or any other forms of communication that can shape how individuals perceive and interpret space (Lefebvre, 1991, p. 38)<sup>2</sup>. *Representational Space* is the result of everyday experiences and practices of the inhabitants. This is the lived space that is actually felt by those who inhabit and actually use the space, and it might take into account concepts such as authority, regulations, power, and control (Lefebvre, 1991, p. 39)<sup>3</sup>.

According to Lefebvre, these dimensions should not be regarded as separate, rather, they are mutually constructed, continually affecting and shaping each other. As they shape and affect each other, any analysis of space should include these three dimensions because space is socially produced and experienced and it is through these aspects that the complexity of spatial processes can be completely understood.

"(Social) Space is a (social) product" (Lefebvre, 1991, p. 26). Within this context, space is considered as the result of social interactions and relations and cannot be defined as static, neutral or stable. Space is not just a mere physical or geographical notion but it is produced and reproduced through social interactions and forces. The city is produced and reproduced through social relations as well. Everyday life and experiences of individuals and their social relations is produced in the same way it produces space (Lefebvre, 1991, p. 101). The production of space through social relations also means that individuals have the right to the city urban space as they are actively involved in shaping and producing it. The right to the city, in Lefebvre's view, is "like a cry and a demand" and it "cannot be conceived as a simple visiting right or as a return to traditional cities; it can only be formulated as a transformed and renewed right to urban life" (Lefebvre, 1996, p. 158). The citizens have the right to transform the urban space according to their needs, use appropriate resources, and get involved in decision-making processes which can enable them to develop a sense of belonging as citizens. As Goheen expresses "Citizens" actually "create meaningful public spaces by expressing their attitudes, asserting their claims

<sup>2</sup> Italics are in the original.

<sup>3</sup> Italics are in the original.

and using it for their own purposes. It thereby becomes a meaningful public resource” for every single citizen living in the urban space (1998, p. 479).

### 3. *The Lonely Londoners* and the Production of Space

Set in the urban space of London, *The Lonely Londoners* is a novel which discusses themes such as migration, identity, the politics of representation, and empire (Usongo, 2018; Liu, 2016; Schwarz, 2014; Bentley, 2008). While primarily focusing on such themes, the novel also touches upon the ways in which space is produced, reproduced, shaped, and given meaning through the experiences of the West Indian London immigrants. Selvon opens the novel with the words quoted at the very beginning of “Introduction” to set the scene, where London is as a complex and challenging space for the Caribbean immigrants who arrive at Waterloo Station and enter a “strange” world which they primarily see as their mother country. In this context, Waterloo station functions as a bridge between the familiar and unfamiliar, the usual and unusual, and more significantly the known and unknown. This station welcomes the arrival of West Indian immigrants and is an example of conceived space which is linked to the representation of space by Lefebvre (1991, p. 38).

Moses, the main protagonist is also a veteran immigrant, he travels by bus through London to meet a newcomer named Galahad. The way Selvon introduces Galahad is of great importance in showing how Galahad perceives the station, where, “looking about the desolate station as if he in an exhibition hall on a pleasant summer evening,” which shows how in the newcomer ignores the cold winter evening and celebrates his presence in the global city (*The Lonely Londoners*, p. 12).<sup>4</sup> In a way, through the space of Waterloo Station, the narration creates one of the first opportunities for social interaction and relationships and it is through this social relation that Waterloo, although a reminder of physical and emotional struggles faced by the passengers as they travel from the colony to London, as is experienced by Galahad, is perceived as a charming hall which exhibits works of art. Additionally, as Selvon describes, despite its cold weather, for Galahad, London feels “a little warm” (*LL*, p. 13). It is possible that Galahad perceives the global city and its challenging winter weather differently from Moses who has been living in this urban space for a long time, and, thus, that the social interaction and communication between the two characters pave the way for turning the representation of space into the representational space, which is produced by these experiences.

This production of a rather optimistic experience is challenged in the pages which follow where the novel shifts from Waterloo Station to Moses’ room. Inspecting the room meticulously, Galahad concludes that it is “rather a small room”, and this could suggest some kind of a foreshadowing for any future difficulties the immigrants might face in terms of housing conditions, of getting employment and income, the racial segregation in certain places, and the feelings of loneliness and alienation as a consequence. The small size of the room and the feeling of limitation felt by Galahad is more obviously reflected in the social and economic structures that develop from the immigrants’ experiences. This limitation and social and racial segregation affect spatial practices.

The characters in the narration mostly find themselves limited to some specific locations and social groups which restrict their free movement and their experiences of the urban space. One such neighbourhood, Edgware Road, is the space where the immigrants hand in their job applications at the employment exchange and Selvon suggests that through meeting “a lot of company there”, Galahad “shouldn’t feel lonely” (*LL*, p. 21). Although their mobility, and cultural and social opportunities offered

<sup>4</sup> Future references to the novel will refer to *LL*.



by the urban space is limited to such places, like Notting Hill, the migrant neighbourhood where the Windrush generation lived in the 1950s, in order to await their rights to settle, accordingly affected spatial practices. The new citizens of the urban space explore and map their own spaces, create their own social circles, and develop a unique culture of their own. For the character, Galahad, Selvon narrates how, he feels “like a king living in London” (*LL*, p.73). This is how the urban space is felt and experienced by Galahad, Oxford Street means “prestige,” and Charing Cross is a reminder of “romance” the same way Piccadilly Tube Station is developed as a space for romantic engagements (*LL*, pp. 71-72). As a new citizen of this city, Galahad is becoming accustomed to the environment and developing his social networks to gain his sense of belonging which will help him to overcome any fear of loneliness. Thus, through his social movements via the planned space, the representation of this space becomes a representational one.

Henri Lefebvre defines space as a social product (1991, p. 26) and in this context, he believes that social practices, relations and experiences produce space in various ways. In Selvon's narration, before reaching the Circus to meet his date, Galahad passes through gardens, where he observes the “sun shining, flowers growing, the fountains spouting water,” sees the space, smells the space, and indeed he feels the space (*LL*, p. 78). From Selvon's description, it is clear Galahad experiences and feels the space and this process involves social relations between individuals and also between objects and people in space. In this context, it could be argued that spatial practices define space rather than the representation of space, planned, and organised by professionals. Overlaying physical and mental space, lived space makes use of everyday objects and structures and individuals attribute meaning to these spaces. One such lived space is produced when Galahad reacts to the liveliness of the Circus:

He start to walk a little faster, but was five past when he find himself in the Circus. Always, from the first time he went there to see Eros and the lights, that circus have a magnet for him, that circus represent life, that circus is the beginning and ending of the world... people sitting and standing and walking and talking and laughing and buses and cars and Galahad Esquire, in all this, standing there in the big city, in London. Oh Lord. (*LL*, p. 79)

Selvon's novel is well informed about the social and economic structures of the society, following the mass immigration from the West Indies to London. Harrow Road is associated with the working-class groups and where the Caribbean immigrants mostly live. The houses in the area are described as “old and grey and weatherbeaten” and without hot water and bathrooms. “All the houses” are

in a row in the street, on both sides, they build like one long house with walls separating them in parts, so your house jam-up between two neighbours: is so most of the houses is in London [...] London is place like that. It divide up in little worlds, and you stay in the world you belong to. (*LL*, pp. 59-60)

Here, Selvon admits that rich people living in Belgrave, Knightsbridge, and Hampstead would never understand what it feels like living in Harrow Road or Notting Hill (*LL*, p. 60). Lefebvre argues that “capitalism and neocapitalism” produces “abstract space” (p. 53) and within this production process, material forces and commercial interests produce mental space which overcomes the physical and social spaces. Abstract spaces are intertwined with poor neighbourhoods like Harrow Road and wealthy locations like Knightsbridge. The social and economic segregations affect people's daily activities and the way they perceive and use their spaces, influencing spatial practices. Selvon suggests that Notting Hill could never be perceived by everyone in the same way it is perceived by Galahad, different perceptions of the same place occur, as stimulated by the spatial practices. Selvon admits this in his observation: “People in this world don't know how other people does affect their lives” (*LL*, p. 62). Here, it could be argued that as space is a social product and spatial practices and representations of space all

contribute to the lived space, the perception of the urban space by immigrants or the poor is also affected by how the space is perceived and produced by wealthier people, turning the immigrant experience into a lonely, alienated one.

How Selvon's characters overcome their loneliness and create their own spaces is important. Selvon's characters go to parties and socialise, they sit by the fire in the evenings "knitting and talking about Jamaica" as if they were weaving together the text of their memories they left back at home into their experiences in this global city (*LL*. p. 68). Nottingham Hill is "Nottingham Gate" for Selvon's character, Big City, Gloucester Road is "Gloucestershire Road" and Kensington Palace is "Kensington Mansion" (*LL*. pp. 84-91). Saskia Sassen argues that global cities "bring to the fore the growing inequalities between highly provisioned and disadvantaged sectors and spaces of the city" (2005, p. 40). Kensington Palace is a prime location and Nottingham Hill as a disadvantaged one, both misspelled by Big City as if he was reducing both places to the same level, merging the provisioned with the disadvantaged and perceiving and imagining the urban space as well as overcoming the pressure of the organised and planned spaces. Furthermore, Selvon could show how Big City renames these spaces as another way of reclaiming the spaces.

Selvon introduces different opportunities where space can be produced and reproduced through social events. One such occasion is illustrated by a fete held at St Pancras Hall, organised by Harris, who, despite being a Caribbean immigrant in London, strives to mimic the English ways and customs and gain as much respectability as the English, so that he is "almost the same," with the coloniser "but not quite" (Bhabha, 1984, p. 126). Cities grow and develop according to the needs of their inhabitants and new social spaces are produced, as a result. These spaces also bring collective memories and shared experiences together, connecting the past to the present. The party at St Pancras Hall brings individuals from all walks of life and within this context becomes a common ground for the citizens living in the great London metropole. This common ground becomes a place of interaction, communication, a centre for differences and diversity as well as for memories and nostalgia.

The fete in St Pancras Hall the Saturday night was big times... So there Harris is, standing up by the door in black suit and bow tie, greeting all English people with pleasant good evening and how do you do [...] Like Marble Arch in the summer, any of Harris fete is a get-together of all the boys, wherever it happen to be, Big City, Galahad, Daniel, Cap, Bart, all of them leave the night work they have to hit this fete, and Moses as usual like a mirror master of ceremonies with the boys, giving them all the latest lowdown and ballad as they coast a drink [...] 'Oh lord, what is happening in this London! This fete like a real bacchanal in the Princess Building in Port of Spain! (*LL*, pp. 104-108)

The St Pancras Hall is an example of conceived space, which is defined by Lefebvre as a representation of space (1991, p. 38). The greatness of the hall and planning of the structure exemplifies the mental production of space. Selvon's characters are perceiving and imagining this space as a "bacchanal in the Princess Building in Port of Spain", leading to the intertwining of nostalgia and space through shared cultural references and experiences (*LL*. p. 108). The narration could be referring to a sentimental longing for the past, while an imagining of the cultural elements and memories is the result of the individual's perception of the space. Through social relations and social events like holding parties and dances, St Pancras Hall is transformed from representations *of* space into that of *representational space*.<sup>5</sup> In other words, the production of representational space is based on the individuals who interact and relate socially within it.

<sup>5</sup> Italics are mine.

#### 4. Conclusion

Sam Selvon's *Lonely Londoners* revolves around the idea of living "in the great city of London, centre of the world," and seeks to find an answer to the question of "What is that a city have, that any place in the world have, that you get so much to like it you wouldn't leave it for anywhere else?" (LL, p. 134).

Furthermore, Moses asks:

What it is that would keep men although by and large in truth and in fact, they catching their royal to make a living, staying in a cram-up room where you have to do everything -sleep, eat, dress, wash, cook, live. Why it is, that although they grumble about it all the time, curse the people; curse the government, say all kind of thing about this and that, why it is, that in the end, everyone cagey about saying outright that if the chance come they will go back them green islands in the sun? (LL, p. 134).

*The Lonely Londoners* deals with the theme of migration and migrant experiences and tries to answer the above-quoted question, but the novel also involves the process of how space is produced in the London urban landscape in the 1950s. It depicts complex relationships between the individual immigrant experiences and the global city, showing how economic, cultural, and social realities and relations shape the way space is produced. As an experienced immigrant in London, Moses is moving freely and actively in the urban space, yet, his movement is still informed by the economic and social limitations. For Galahad, rather than the organised and planned ones, spatial practices define space, leading to the production of a *representational space*. Lefebvre's reading of space as a social product emphasises the actively and socially constructed nature of space and stresses how economic and power relations, social practices and everyday individual experiences facilitate the way space is shaped and constructed. Lefebvre's description of space as a social product suggests that space can be produced and reproduced in various ways and this process is initiated by social relations, interactions, and events. The analysis of physical space in *The Lonely Londoners* illustrates how space is perceived by different characters, who migrated to Britain following World War II from the Caribbean. Through social movements and relations, perceived and conceived space is transformed into a *representational space*, turning the urban space into a more inclusive and sustainable one.<sup>6</sup>

#### References

- Bentley, N. (2003). Black London: The Politics of Representation in Sam Selvon's *The Lonely Londoners*. *Wasafiri*, 18(39),41-45.
- Bhabha, H. (1984). Of Mimicry and Man: The Ambivalence of Colonial Discourse. *October*, 28, 125-133.
- Dawson, A. (2007). *Mongrel Nation: Diasporic Culture and the Making of Post-Colonial Britain*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Goheen, P. G. (1988). Public Space and the Geography of the Modern City. *Progress in Human Geography*, 22(4), 479-496.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. (8th Ed.). (D. Nicholson-Smith, Trans). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lefebvre, H. (2000). *Writing on Cities*. (4th Ed.). (E. Kofman & E. Lebas, Trans). London: Blackwell.
- Liu, T. (2016). Construction of Hybrid Identity in Samuel Selvon's *The Lonely Londoners* and *Moses Ascending*. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), 1198-1202.
- Sassen, S. (2005). The Global City: Introducing a Concept. *The Brown Journal of World Affairs*, 11(2), 27-43.

<sup>6</sup> Italics are mine.

Schwarz, B. (2014). Creolization West One. Sam Selvon's *The Lonely Londoners*. *Anthurium: A Caribbean Studies journal*, 11(2), 1-22.

Selvon, S. (2006). *The Lonely Londoners*. London: Penguin.

Tuan, Yi-fu. (1977). *Space and Place: the Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Usongo, K. (2018). The Politics of Migration and Empire in Sam Selvon's *The Lonely Londoners*. *Journal of the African Literature Association*, 12(2), 180-200.

## 80. Identity and alienation in *Coming From Behind*: a Jewish intellectual in academy<sup>1</sup>

İbrahim KATİP<sup>2</sup>

Aylin ATİLLA MAT<sup>3</sup>

**APA:** Katip, İ. & Atilla Mat, A. (2023). Identity and alienation in *Coming From Behind*: a Jewish intellectual in academy. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1331-1340. DOI: 10.29000/rumelide.1346630.

### Abstract

This study analyzes Howard Jacobson's campus novel, *Coming From Behind* (1983) in terms of its protagonist's struggle in academic life and the reasons and outcomes of that struggle. The protagonist, Sefton Goldberg is a Jewish British academic of English literature. His disappointments in his career and his relationships with other academics and his students, when evaluated through an existentialist point of view, as this study suggests, reveal much about a Jewish intellectual's psychology and his position in academic world, as well as the condition of humanities and literature departments and how they are viewed in the contemporary university life. As a Jewish scholar and an intellectual, Goldberg is sure that his identity plays an important role in his academic career, personal relationships and psychology. Goldberg believes that his identity is the main reason behind his supposed alienation in the academic world. This study examines whether Goldberg has the standards that an intellectual should have according to philosophers and authors like Antonio Gramsci, J.P. Sartre and Edward Said. Secondly, the study focuses on how this intellectuality of Goldberg helps him to cope with the supposed alienation he faces because of his identity. Finally, this study sheds light on the problematic academic life of a Jewish British scholar through the lens of an existentialist view and argues that Goldberg's identity can only be a hindrance on his path to success and happiness, not an absolute obstacle.

**Keywords:** Campus Novel, Identity, Alienation, Howard Jacobson, Existentialism

## *Coming From Behind*'da kimlik ve yabancılaşma: Akademide Yahudi bir entelektüel

### Öz

Bu çalışma, Howard Jacobson'ın kampüs romanı, *Coming From Behind* (1983)'ı baş karakterinin akademik hayattaki mücadelesi ve bu mücadelenin sebep ve sonuçları üzerinden incelemektedir. Baş karakter Sefton Goldberg İngiliz Edebiyatı alanında çalışan, Yahudi bir İngiliz akademisyendir. Kariyerinde yaşadığı hayal kırıklıkları ve diğer akademisyenler ve öğrencileri ile ilişkileri, bu çalışmada olduğu gibi varoluşçu bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde, beşeri bilimler ve edebiyat bölümlerinin durumu ve çağdaş üniversite hayatında nasıl görüldüklerinin yanı sıra, Yahudi bir entelektüelin psikolojisi ve akademik dünyadaki yeri hakkında da pek çok gerçeği açığa

<sup>1</sup> Produced from İbrahim Katip's PhD Dissertation

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Manisa, Türkiye), ibrhkim.katip@cbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9658-6899 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 08.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346630]

<sup>3</sup> Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İzmir, Türkiye), atillaaylin@yahoo.co.uk, ORCID ID: 0000-0002-0348-4763

çıkarmaktadır. Yahudi bir akademisyen ve entelektüel olarak, Goldberg kimliğinin akademik kariyerinde, kişisel ilişkilerinde ve psikolojisinde önemli bir rol oynadığından emindir. Goldberg akademik dünyada kendini yabancılaştırılmış olarak görmekte ve bu durumun ardında yatan ana sebebin kimliği ve kökeni olduğuna inanmaktadır. Bu çalışma Goldberg'ün Antonio Gramsci, J.P. Sartre ve Edward Said gibi düşünür ve yazarlara göre bir entelektüelin sahip olması gereken standart değerlere ve özelliklere sahip olup olmadığını incelemektedir. Buna ilaveten, çalışma Goldberg'ün bahsi geçen bu entelektüelliğinin kimliği nedeniyle maruz kaldığı düşündüğü yabancılaştırma ve ötekileştirme ile baş etmede ne ölçüde yardımcı olduğuna odaklanmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma Yahudi bir İngiliz akademisyenin problemleri akademik hayatına varoluşçu bir bakış açısıyla ışık tutmakta ve Goldberg'ün kimliğinin başarıya ve mutluluğa giden yolda aşılabilir bir engel olmaktan ziyade küçük bir zorluk olduğunu öne sürmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Kampüs Romanı, Kimlik, Yabancılaşma, Howard Jacobson, Varoluşçuluk

## Introduction

Howard Jacobson's campus novel, *Coming From Behind* (1983), tells the story of Sefton Goldberg, a Jewish British academic of English Literature. Goldberg is a very complicated character because he both wants to be successful and unsuccessful. In a way, he wants to escape from achievements of any kind. His relationship with one of his old friends, Godfrey Jelley, also reveals much about Goldberg's character. Although close friends since high school, Goldberg had always seen Jelley as his opponent. He is envious of Godfrey Jelley's achievements. For their university education, Goldberg went to Cambridge and Jelley went to Oxford. Even though they were separated they remained friends and the competition did not stop. Early in the novel he discovers that Jelley had become a successful and a well-known journalist and he had published two books, one of which is a novel.

After the university, Goldberg moves to Australia to teach for a time and is certain of himself to return and have a reputable career by working for a university that is among the top ten. Yet, a far from significant spot at a Polytechnic in Wrotesley, a kind of minor technical school, was what he could get when he returned. Therefore, due to this discontent and his jealousy towards the increasing recognition of his old friend, he turns into a miserable man. Goldberg also has had plans of writing books for years but these plans have never been realized because of his melancholic and lazy character. In time, he accepted failure as a part of his nature to an extent that he would almost praise it,

For many years now he had been planning a sort of history and vindication of the will to failure in art. He had always hated the determination that makes men finish things and deemed it a fanatical and essentially gentile quality. His book was to be a defence of spoiled canvasses and unfinished symphonies and abandoned novels. It occurred to him that the highest tribute his book might pay to failure was not to get itself written at all. (Jacobson, 1983/1993a, p. 19)

He sees and wants failure, as it is understood from the above quotation, not only in his life but also in other people's lives. During his lectures, he does not like to teach canonical novels and now and then rips them in front of the class, as he does not think that the students can understand them. Besides, he is so selective about authors and decent literature that according to him, "In a world where reputation was evanescent and human passions were transient, only the book was stable and permanent. Even to be remaindered was to be remembered" (Jacobson, 1983/1993a, p. 17). Hence, as someone who rips books and praises them in the classroom, Sefton is a difficult scholar. Besides, another vital feature of him is his Jewish identity. It is presented in the novel almost as a justification for many of Goldberg's strange and neurotic behaviors.

The deeply self-doubting Jewish central character of the novel, David Brauner (2001) argues, attempts to define Jewishness with regards to things that are considered to be, according to him, in contrast with it (p. 78). For instance, if he was to list the most unfamiliar things to Jews, Goldberg would choose, “Nature – that’s to say birds, trees, flowers and country walks – and football – that’s to say beer, bikies, mud, and physical pain” (Jacobson, 1983/1993a, p. 58). Thus, Goldberg keeps projecting a negative understanding of himself and of his origins. Here, it is evident that he defines Jews as people who are entirely isolated from nature, abnormal in other words. The sarcastic narration of the writer can partially explain this but the fact that these kinds of statements of Goldberg are all over the novel, steals from the supposed sarcastic result. In a sense, he mirrors what the society makes him feel like.

In terms of this kind of narration and style, Stavans (1998) claims that Jacobson targets English readers for their disregard of serious literature and intellectuals while he applauds American readers who at least do not turn a blind eye on them (p. 21). In this respect, Sefton Goldberg’s efforts for hindering his own achievements can be interpreted as a response of the writer to society’s disrespect for them. According to Goldberg, the society he breathes in is not advanced enough to value intellectual capabilities, and therefore, he undoubtedly does not think that it is meaningful to publish any fiction or scholarly essays. The general Jewish appreciation of intellect, Stephen Brook (1989) states, is completely contrary to the British disapproval of it, “The English language must be one of the few in the world to possess a phrase such as ‘too clever by half’. The Jew relishes cleverness ... but in Britain ... it must have been very tempting to play down such leanings” (p. 320). Jacobson also believes that this essential aggression towards intellectuals is also reinforced with antisemitism, and therefore, he states, “the English don’t like Jewish intellectuals. They don’t like intellectuals either. But they really don’t like clever Jewish boys” (Jacobson, 1999, p. 68). Hence, this situation can be observed in the way Goldberg feels like an outsider in the university.

According to Joseph Cohen (1986), the fact that, in the United States, there are more than sixty thousand Jewish scholars, mostly in the humanities departments, is the reason of the success of the novel in the American market. He argues that Sefton Goldberg, an English professor at Wrottesley Polytechnic, is an academic that these scholars are familiar with. He is a lifelike figure. Cohen asserts that as someone who had not written a book, Goldberg would rather perish than publish, which is a suicidal act in academy (pp. 42-3). In spite of this suicidal approach of him, Goldberg’s life is very exciting and entertaining to read. With his frank Jewish details as emphasized in the novel, he sometimes seems to assist or incite antisemitic ideas in other people to accomplish the character of a victim and sometimes the character of an anti-hero. In this sense, Cohen says: “we are treated to a peculiarly Anglo-Jewish dimension of satire that is half music hall farce and half Yiddish jokes” (p. 43). Still, the overall tone of the novel cannot be considered as farce. Several literary references could mostly be understood by scholars in English departments. Such as, “Eliot, Pound, Melville, Hawthorne, Conrad, Dickens, Hardy, and frequently D.H. Lawrence” (43), and Cohen remarks,

strut and fret across Jacobson’s pages. Some of the characters are given the actual names of literary figures. At one point, where Goldberg is under consideration for a post as Disraeli Fellow at a Cambridge college, Holy Christ Hall, he is introduced at High Table to a number of clerics whose names are Mr. Collins (from Jane Austen’s *Pride and Prejudice*), Parson Adams (from Henry Fielding’s *Joseph Andrews*), and Arthur Dimmesdale (from Hawthorne’s *The Scarlet Letter*) among others. (p. 43)

The references are not only limited to literary characters. Gerald Sidewinder, whose surname is the name of a North American rattle snake, is the administrator of the Twentieth Century Studies. He is depicted as a mean man whose “eyes on the lookout for flies” and “he would flick out his tongue as if he were

taking moisture to the dry corners of his Mexican moustaches” (Jacobson, 1983/1993a, p. 39). Besides, Cora Peck, a colleague of Goldberg arrives at a department party “in an old black silk dress which might have been Katherine’s and long net gloves which might have been Edith’s and a string of pearls which might have been Virginia’s and a black woolen cloak which was almost certainly Sylvia’s” (Jacobson, 1983/1993a, p. 155). These allusions to Katherine Mansfield, Edith Sitwell, Virginia Woolf and Sylvia Plath, amid several others, are understandable for academics and for those who are employed in literary studies. Thus, they provide a literary worth and complexity for the novel (Cohen, 1986, p. 43). However, its content of certain literary names and characters or its stress on Jewish identity are not the only aspects of the novel which make it valuable.

Similar to *Lucky Jim*, Cohen (1986) claims, *Coming From Behind* is not just a comic novel but must be considered highly as a novel of social reflection. Jacobson reacts to the unfair state of Anglo-Jewish community as well as society’s insolent understanding of intellectuals. The portrayal of Jews by Jacobson, Cohen argues, is both disturbing and sad. They give the impression of materialistic people who are absorbed in self-centered love. For instance, Goldberg’s father and mother in Manchester are very representative of this kind of depiction. His father is a rude person who is also an unskilled illusionist. Goldberg is ashamed of him during his graduation ceremony at Cambridge when his father generates an egg from the ear of F.R. Leavis. His mother, again, is engaged in a widows and orphans community which consists almost only of mad people. Therefore, when Goldberg thinks that he does not belong to this Jewish society, it is not a surprise. As an intellectual and a scholar, he does not want to go back to his people anymore as he does not feel like a part of their indifferent value system. As a Jew, on the other hand, he feels like his qualities fall short for an esteemed spot in academic world (p. 44). Unable to integrate himself to either side, Goldberg is confused and unhappy. It seems, this condition of Goldberg also reflects the condition of the novel’s author as he had detailed in an interview, “We were free of the ghetto and we weren’t. We were philosophers now and not pedlars, and we weren’t. If we had any identity at all, that was it: we countermanded ourselves, we faced in opposite directions, we were our own antithesis” (Jacobson, 1983/1993b, p. 3). Most probably, this was also the reason that Jacobson tried to free himself from the influence of his Cambridge professor, F.R Leavis, when writing his first novel *Coming From Behind* (Oral, 2011, p. 10). Hence, as it reflects the real state of the British-Jewish academics as experienced by the writer himself, one can argue that the novel is undeniably a social observation and criticism.

### Identity and intellectuality in academic life

When reading campus novels like *Coming From Behind*, Andrew Monnickendam (1989) argues, one must try to understand whether there is an anxiety or concern that lies beneath the satire or not. In today’s academy, Monnickendam asserts, humanities departments are increasingly underfunded and this question is irrefutable and vital (p. 153). Besides the fact that it is set in a polytechnic, what differentiates *Coming From Behind* from other academic novels like *Lucky Jim* or *The History Man*, Monnickendam claims, is that it portrays a significantly wider portion of life in Britain, with a larger number of characters (p. 154). Contrary to the campus in Malcolm Bradbury’s *The History Man*, for example, the polytechnic of Goldberg is located in an unsympathetic place in the Midlands where everything appears unpleasant. Various times in the novel, the campus is sketched as unpleasant, blank and unfriendly. Hence, the depiction of the setting coincides with the inner world of Sefton Goldberg, reflecting dead ends, reluctance and purposelessness of a Jewish scholar.



Along with being totally aware of his Jewishness, Sefton Goldberg is not only evading from success but also from failure. When you do not do anything, he believes, you will not fail. He, as he boldly writes on an application file, has not published anything, at least not a thing his potential employers would find appropriate. However, he thinks that this criterion of publication is wrong and academics should also be evaluated for their other merits,

if I have lectured. have I not (in that fullest sense) published? if I have enlightened a few have I not contributed to the knowledge (knowledge *felt* rather than merely acquired) of the many? and if I have at all times distinguished and discriminated, have I not *lived* those articles which I have only by the most literal interpretation of the word writing not written? (Jacobson, 1983/1993a, p. 149)

Not very successful in his academic career, Sefton's relationships with women are also not an embodiment of triumph. His sole sexual bond is with a woman named Jacqueline who is a former student of him. She pays him irregular visits occasionally and she also has a long-term partner. Sefton is concerned about his manhood and his obvious lack of confidence does not seem to help (Monnickendam, 1989, p. 164). The function of his body has always been unknown for him, "Sefton had never in his life, not even in his dreams, been physically comfortable; had never been certain, from one moment to the next, that any particular part of his body was going to function" (Jacobson, 1993a, p. 176). Thus, being sure of his incompetency, it can be understood that his insecurity not only harms his career but also his private affairs.

Moreover, like Goldberg's sex life, the university administration also seems to malfunction and work against him. Anxieties about the aim of university education, since Bradbury, have not lost its validity in Jacobson's narrative. English Studies in Goldberg's Polytechnic, in Wrotesley, has disappeared. Though the disappearance is mainly in title and not in the matter, the new name of the department of English Literature is now the Twentieth-Century Studies. The name of the department is changed in order to make it sound more useful or precise just like the name of the English, EFL; The Department of Modern Languages for Business (Monnickendam, 1989, p. 165). Similarly, the name of the faculty of Arts has been changed to the "Faculty of Purposeful Art and Design" (Jacobson, 1983/1993a 122), again, to make it sound more scientific and practical. This is a clear criticism of the ongoing popular view of university structure. Especially, fields of humanities and social sciences are seen as departments whose presence must be defensible in order to keep them operating. Troubles like these, directly or indirectly, are often mentioned in many works of university fiction.

Goldberg spends much time applying for any kind of jobs anywhere just to be able to get away from Wrotesley. His desire to travel and get away exists since the moment he hired a small flat in Wrotesley when he came back from Australia to work in this polytechnic. His flat and all his belongings, luggage and clothes are scattered around the place and it looks as if he is going to move out any time,

he kept his suits in cases and his socks in laundry bags and his books in bundles of string and himself on the edge of his chair. Perched, on the top floor of a wet Victorian house, ready for flight. He had been perched for five years. Some of his books were now out of their string but there was still no quilt and no fridge and no telephone. (Jacobson, 1983/1993a, p. 107)

As much as he felt out of his place at home, he felt it at his campus too. Once, when he parked his car in the language department's area of parking, he finds himself in a furious discussion with the faculty of the language department. Goldberg's fault has been to park his car in their segment of the car park. Being a violation of territory, this can be seen as a metaphor for his rejection by the society. His windscreen is full of notes and labels telling him his offence. Goldberg is even cursed at and blamed for

being a “fucking clever cunt!” (Jacobson, 1983/1993a, p. 72). In a sense, and as this metaphor suggests, Goldberg clearly has no place in the parking lot of the university, just as literary studies have no place in the changing academic world (Monnickendam, 1989, p. 165-6). This message can be observed throughout the novel via different examples set forward. Hence, the incident clearly underlines Goldberg’s alienation in the institution he is working for.

With the news that the department of the Twentieth-Century Studies will be relocated, Goldberg’s longing for going away is amplified. Goldberg learns that all departments will be moved, and theirs will be moved to a floor in the nearby football stadium. Sidewinder, the director, as a response to complaints about this relocation, defends this absurdity by stating that,

good teachers could teach anywhere. But that if it was to be a question of insult, the football club might well consider itself to be the aggrieved party. It did, after all, boast an international reputation, whereas the department -he begged to be corrected if he was wrong- my department enjoyed a more modest fame. (Jacobson, 1983/1993a, p. 54)

Trying to adjust to the changing times, Goldberg plays an active role in the union of the Polytechnic with Wrottesley Rovers, the local soccer team. As his field is the novel, he is assigned the duty of reading and evaluating a novel named *Scoring*, written by the top player of the soccer team, Kevin Dainty. Once Goldberg has finished this pulp fiction, he puts it on his bookstand, where his books are placed in alphabetical order according to the authors’ surnames and Dainty comes right before Dante. He is also encouraged to write a positive review of the novel by Sidewinder who wants to get on well with their new host. According to Monnickendam (1989), it seems that Jacobson questions the role of literary studies and humanities in today’s academic world and how they are seen in Britain (pp. 166-7). Placing Dainty before Dante and forcing a scholar to praise a football player are surely precise metaphors for showing the declining values at the university level.

Initially, Goldberg’s colleagues in his department seem a somewhat unappealing group of dull people. The feminist scholar, Cora Peck, on the other hand, becomes a famous, best-selling poet, and another, a Nick Lee, is a rich scholar who always travels abroad, meeting celebrities like Kurt Vonnegut. These examples might suggest that Wrottesley is only a midway inn, indicating that polytechnics are lesser degree schools. As a contemporary director, the character of Sidewinder merely performs orders. The strategy, on the other hand, is determined by people who no longer believe in the legitimacy of intellectual quests and only focus on the financial benefits. The professors who can achieve any success, in this context, are those who find substitutes in the exterior world of the campus. Hence, Monnickendam (1989) argues, Goldberg’s biggest mistake in his academic life is that he devotes his time only to teaching (p. 168). In this respect, it is clear that the contemporary campus can kill one’s intellectual abilities if these abilities are only directed to teaching.

Goldberg still thinks of his undergraduate years in Cambridge and expects the current academic world to be like that. Desperate to return to these days and leave Wrottesley behind, he applies for a Disraeli Fellowship at Cambridge. Following a sequence of events, Goldberg finally receives the fellowship even though it is because their first choice could not take it and Goldberg was the only available candidate at hand. However, it is obvious that he would not meet his ideal academic world there too. Times have changed and the academic atmosphere of Cambridge or any other institution of higher education is no exception.

Being a Jewish intellectual character, Goldberg has some common and different features when compared with many other scholars in campus novel genre. Now, the question is how intellectual is Sefton Goldberg? Moreover, what kind of an intellectual is he? Does he experience any existential crisis, and does he have freedom and will to realize his existence and become a true self as an intellectual person? Is his identity as a Jewish person an obstacle in his academic career? It is time to discuss these issues and try to come up with some answers. Hence, it would be a good idea to have a look at some definitions of intellectuality to determine Sefton Goldberg's position.

Concerning the duties and the purpose of the intellectual, Antonio Gramsci (1947/1992), the Italian thinker and politician claims that "all men are intellectuals, one could therefore say: but not all men have in society the function of intellectuals" (p. 9). This can sound confusing initially but then he clarifies his explanation with more examples. He tries to prove that one can divide people, who truly perform the mission of intellectuals in society, into two different groups. The first group of intellectuals is the "traditional" intellectuals, for example, teachers, priests, or administrators, who do more or less the same things for years, on and on. The second group is called the "organic" intellectuals, who are tools, according to Gramsci, that are strictly connected to classes or corporations that use intellectuals to create profits and gain extra power and control. Thus, Gramsci (1947/1992) describes the organic intellectual as "the capitalist entrepreneur creates alongside himself the industrial technician, the specialist in political economy, the organizers of a new culture, of a new legal system, etc." (p. 5). The academics or the students in institutions of higher education, as one can derive from this definition, can be considered as traditional intellectuals.

According to Gramsci (1947/1992), organic intellectuals are devotedly involved in matters concerning the society. They determinedly try to change views of the society and increase the number of their addressees. Their main task is always to make a change in people's minds. However, professors, instructors or teachers, the so-called traditional intellectuals, mostly keep carrying out a similar work every semester (p. 8). Thus, the intellectual, according to Gramsci, is someone who is active in any job related to the creation or flow of data. This is also relevant in contemporary society and the academia.

In this sense, Sefton Goldberg, as someone teaching at the university, is a traditional intellectual, who uses orthodox classroom tools like books. He is in compliance with Gramsci's definition of traditional intellectual. However, the way Goldberg acts when teaching, that is ripping books and insulting his students, does not conform to Edward Said's description of an intellectual who should educate and assist people in his environment, eventually making them better.

In *Representations of the Intellectual*, Edward Said (1994/1996) claims that various types of intellectuals are present in today's society. He states that "endless accounts of intellectuals and nationalism, and power, and tradition, and revolution, and on and on" (p. 10). For him, the chief aim of an intellectual must be "representing, embodying, articulating a message, a view, an attitude, philosophy or opinion to, as well as for, a public" (p. 11). It is impossible for him to be a "private intellectual", for as soon as a person publishes a written document, that document, according to him, becomes public. He believes that intellectuals are "individuals with a vocation for the art of representing, whether that is talking, writing, teaching, appearing on television" (pp. 12-3). Hence, Said underlines the obligation of the intellectuals towards the community, waving aside their individual goals. In this sense, he gives a societal task for intellectuals to accomplish.

Besides, Said (1994/1996) perceives professionalism of intellectuals as dangerous for intellectuality. For today's intellectuals, whether in the West or the non-Western world, the threat, he says:

is not the academy, nor the suburbs, nor the appalling commercialism of journalism and publishing houses, but rather an attitude that I will call professionalism. By professionalism I mean thinking of your work as an intellectual as something you do for a living, between the hours of nine and five with one eye on the clock, and another cocked at what is considered to be proper, professional behavior-not rocking the boat, not straying outside the accepted paradigms or limits, making yourself marketable and above all presentable, hence uncontroversial and unpolitical and "objective." (p. 74)

When considered according to Said's evaluations, Sefton Goldberg, again, fails to get into the category of the ideal intellectual, as he does not believe that the students at his institution deserve a good education and a diploma, and he deliberately misleads them, thinking they are already lost causes. Hence, he does not execute the proper function of an intellectual in society according to Edward Said's understanding.

Freedom is another important aspect in terms of intellectuality. Sartre (1948/1988) argues that man is basically free but a certain condition or a hindrance might stop him from executing such freedom. Yet, he states, it is not right to assume that environment and condition are the only factors which determine an intellectual's course of actions. He believes that there is a constant relation and interchange between environment, condition and free will (p. 77). Sartre expresses his opinion on the function of the intellectual in society in the following lines:

I am an author, first of all, by my free intention to write. But at one it follows that I become a man whom other men consider as a writer, that is, who has to respond to a certain demand and who has been invested with a certain social function. Whatever game he may want to play, he must play it on the basis of the representation, which others have of him. He may want to modify the character that one attributes to the man of letters (or intellectual) in a given society; but in order to change it; he must first slip into it. Hence, the public intervenes, with its customs, its vision of the world, and its conception of society and of literature within that society. It surrounds the writer, it hems him in, and its imperious or sly demands, its refusals and its flights, are the given facts on whose basis a work can be constructed. (pp. 77-8)

Sartre underlines that the intellectual should not be a person who lives and works alone outside the society. He is not also someone who the society should look-up to and adore. In contrast, the intellectual should always meet the demands of his/her society, and be aware of the changes in the position of intellectuals. Still, he believes, as much as the intellectuals are free, they should also be responsible. These are some of the aspects of intellectuality that the existentialists count as important. So, what does an intellectual experience when he/she accepts these views but cannot achieve the goal of building of the self and being a self-determining, independent person? Probably, a mental suffering or a crisis.

In this respect, existential crisis is experienced when one is not certain of his purpose in life and not in control of his direction. This happens to intellectual individuals in particular, and mostly at times when their intellectuality and knowledge do not help for defeat, sadness or other difficulties. The improved mindfulness of one's self and one's route in life and from time-to-time overthinking of the probable impending complications that are possible to arise, again, cause one to have these kinds of crises. Accordingly, it is not surprising to observe these circumstances in campus novels, where, practically on every page, the characters debate matters related to the meaning of life, their function in the society and other philosophical, psychological or religious subjects. In accordance with these explanations on the existentialist thought, there are parallel features in *Coming From Behind*.

## Conclusion

Sefton Goldberg can be considered a traditional intellectual, as he is a lecturer, teaching at the university level, who uses common classroom materials and books. This profession of teaching, which, for him, is more important than publishing, places him within the category of traditional intellectual in accordance with Gramsci's definitions. Yet, the way Goldberg acts during teaching, that is tearing books, insulting authors or his students, does not follow to Said's description of an intellectual individual who is expected to instruct and aid people, assist in making them better. The students at his department, according to Goldberg, do not deserve a proper teaching and a diploma. Hence, he intentionally misinforms them, because he thinks that they are already lost causes. In this respect, he does not perform the appropriate role of an intellectual according to Edward Said's comprehension.

Moreover, Goldberg appears as if he entirely lives in existential crisis. He regrets living Wrottesley and desperately wants to get out of it. However, he accepts the situation and though he wants to change he does not do any considerable thing to do it. His resolution is to escape from his problems. Although he is not happy with what he has made of himself but he incorrectly puts the blame on fate or destiny, "If he went to the theatre he would sit sullen in the stalls, pondering the good fortune of the actors, the happy chance that had made the director the director (while something quite different had made Sefton Goldberg Sefton Goldberg)" (Jacobson, 1983/1993a, p. 23). He is constantly, "idle, frustrated and disappointed" (p. 28). Like these lines show, he does not have the confidence that he could help him to have control over his journey in life.

Furthermore, he is continuously in need of validation, support and applause from other people. In a dialog with Sidewinder, he thinks to himself,

why it was, if he was so disenchanted with the human race, that he still wanted its applause? And by applause, the applause Sidewinder didn't need or crave or seek and he, Sefton Goldberg, did, he meant not simply the general idea- recognition, approval, appreciation, perhaps even reward- no, he meant the vulgar, literal thing; the hum of a packed auditorium, the sound of hand against hand, cheers, roars, whistles, encores. (Jacobson, 1983/1993a, p. 43)

Suffering from his "isolated individuality", in fact, he wants to realize that "mystical connection between himself and the rest of the populous universe" (Jacobson, 1983/1993a, p. 61). As someone who had always been ashamed of himself, he wants to believe that "his present existence had nothing to do with him; it had simply attached itself to him accidentally" (p. 107). His lack of self-confidence and hope is apparent throughout the novel with examples like these. The bottom line is, Sefton Goldberg, according to Sartre's comments, does not exist. He just lives as an insignificant person among the masses. When he changes the institution that he works for, at the end of the novel, it is only a change of scene rather than a change of viewpoint or attitude.

This study claimed that, when evaluated from an existentialist point of view, Goldberg's Jewish identity was only a small factor in his failure and alienation. The existentialist philosophy believes that there is no pre-arranged, fixed human nature. Sartre states that, "not only is man what he conceives himself to be, but he is also only what he wills himself to be after this thrust toward existence. Man is nothing else but what he makes of himself" (1965, p. 36). According to Sartre this is the essence of existentialism (p. 36). Therefore, for Sartre, one has the ability of surpassing his/her condition and change it with his/her actions. So, Sartre emphasizes that it is futile for one to complain about himself/herself because what we feel, what we experience or become is our own choice. This idea, certainly forces the individual to take all the responsibility of life. Thus, it is the concerned person who should be in full control of

everything that happens to him/her. In this respect, although there may be certain difficulties of being a Jewish academic and a citizen, the protagonist of the novel, Sefton Goldberg uses his Jewishness as an excuse for escaping from his responsibilities both in his professional and personal life.

In conclusion, despite its humorous tone, *Coming From Behind* reveals a Jewish academic's personal troubles and indetermination in life. Goldberg scarcely performs his responsibilities as a lecturer and an intellectual. His loss of thrill is not just confined to his profession; it has spread to his whole life. Leaving everything in luck's hands, Goldberg accepts what fortune has to offer. His background or being Jewish are only his escapist explanations for his failure. Therefore, behind the satire and the narrative that is full of dark humor, the novel portrays a torn and desperate life of a once gifted intellectual who does not take enough responsibility and action for improvement and success.

### References

- Brauner, D. (2001). *Post-War Jewish fiction: Ambivalence, self-explanation and transatlantic connections*. London: Palgrave Macmillan.
- Brook, S. (1989). *The Club: The Jews of modern Britain*. London: Constable.
- Cohen, J. (1986). Reviewed work(s): *Coming from behind* by Howard Jacobson Review by: Joseph Cohen. *Shofar, Spring, 4* (3), 42-44. Purdue UP. <https://www.jstor.org/stable/42940800>
- Gramsci, A. (1992). *The prison notebooks: Selections* (Quintin Hoare and Geoffrey Nowell-Smith, Trans.). NYC, NY: International Publishers. (Original work published 1947)
- Jacobson, H. (1993). *Coming From Behind*. London: Penguin. (Original work published 1983)
- Jacobson, H. (1993). Wondering Jew. Interview by Melissa Clinton Davis. *New Moon*.
- Jacobson, H. (1999). Meeting his metier?: A conversation with Natasha Lehrer. *Jewish Quarterly*, 46.3, Autumn: 67-70.
- Monnickendam, A. (1989). The comic academic novel, *Barcelona English language and Literature Studies*, 2:2: 153-172.
- Oral History (2011), Current British work. *Past and Present*, (39.2) 5-24. Oral History Society. <https://www.jstor.org/stable/41332160>
- Said, E. (1996). *Representations of the intellectual*. NYC, NY: Vintage. (Original work published 1994)
- Sartre, J. P. (1988). What is literature? and other essays. (Bernard Frechtman, Trans.). Cambridge, MA: Harvard UP. (Original work published 1948)
- Sartre, J.P. (1965). *Essays in existentialism*. Wade Baskin Ed. Secaucus, NJ: The Citadel Press.
- Stavans, I. (1998). *The Oxford book of Jewish stories*. Oxford: Oxford UP.

## 81. The role of surrounding factors in positioning identities: liminality of Dorian Gray in Oscar Wilde's The Picture of Dorian Gray<sup>1</sup>

Özlem YILMAZ<sup>2</sup>

**APA:** Yılmaz, Ö. (2023). The role of surrounding factors in positioning identities: liminality of Dorian Gray in Oscar Wilde's The Picture of Dorian Gray. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1341-1350. DOI: 10.29000/rumelide.1346631.

### Abstract

Masculinity theory, which has been executing its studies as a distinct branch of interest since 1980s, primarily aims to draw attention to the multiplicity of masculinities to undermine the misconception that there is a single, universal, and everlasting concept of masculinity (Sancar, 2009, p. 26), and it also tries to exhibit the fact that masculine identities are always subject to change in relation to surrounding factors such as ideology and historical elements. Similarly, literary masculinity studies aim to foreground the presence of this multiplicity and variety in literary texts, as well as depicting and pointing out the portrayal of non-hegemonic masculine identities who have the potential of constituting alternatives to the hegemonic ones. In accordance with this target, this study aims to investigate Oscar Wilde's 1890 novel *The Picture of Dorian Gray*, by concentrating on the fluid identity of its male protagonist with the purpose of exhibiting the fact that even the hegemonic masculinities are subject to change in different contexts. Embodying an alternative masculine identity which is in great contrast with the expectations of hegemonic gender ideology concerning masculinity ideals on one hand, Dorian becomes a hegemonic masculinity model in his own context on the other, which demonstrates the fact that there is not a single and universal type of masculinity, but rather "masculinities" even in the same time interval, culture, and society, and that identities are context-bounded, continuously taking new shapes in relation to surrounding factors.

**Keywords:** British novel, Oscar Wilde, fin de siècle

## Kimlikleri konumlandırmada çevresel faktörlerin rolü: The Picture of Dorian Gray romanında Dorian Gray karakterinin liminal pozisyonu

### Öz

1980'lerden itibaren çalışmalarını bağımsız bir araştırma alanı olarak yürütmekte olan erkeklik teorisi, esas olarak erkekliklerin çeşitlilik ve çokluk durumuna dikkat çekerek, yalnızca tek, evrensel ve genel geçer bir erkek kimliğinin var olabileceği yanlıgısını çürütmeyi (Sancar, 2009, p. 26) ve ayrıca erkek kimliklerinin kendilerini çevreleyen ideoloji, tarihsel unsurlar vb. faktörlerin etkisiyle her zaman değişime mahkûm oldukları gerçeğini gözler önüne sermeyi amaçlamaktadır. Benzer şekilde edebiyatta erkeklik çalışmaları da edebi eserleri inceleme yoluyla erkek kimliklerindeki çeşitlilik ve çokluğa dikkat çekmek ve hegemonik erkekliklere alternatif oluşturma potansiyeli bulunan ve hegemonik olmayan erkek kimliği betimlemelerini öne çıkarmak amacını taşımaktadır. Nitekim bu çalışmanın amacı da Oscar Wilde'ın 1890 tarihinde basılmış olan *The Picture of Dorian*

<sup>1</sup> This article is directly produced from the author's PhD Thesis titled "Transformation of Victorian Hegemonic Gender Norms: Male Anxiety and Alternative Masculinities in English *Fin de Siècle* Novel".

<sup>2</sup> Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Manisa, Türkiye), ozlemyilmaz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6906-3825 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346631]

*Gray* adlı romanını ana erkek karaktere yoğunlaşarak erkeklik teorisi bağlamında incelemek suretiyle hegemonik erkekliklerin bile farklı ortam ve bağlamlarda ne şekilde değişim gösterdiklerini ortaya koymaktır. Bir yandan bünyesinde hegemonik ideolojinin cinsiyet algısıyla çelişen bir alternatif erkek kimliği barındıran Dorian Gray karakteri, diğer yandan kendi kontekstinde etrafındaki erkeklikler için örnek teşkil eden bir hegemonik erkeklik modeli olduğundan, erkek kimliklerinin bağlam-bağımlılığını ve sabit olmayan yapılarını ortaya koyması açısından incelenmeye uygun bulunmuştur. Bu yönleriyle Dorian Gray karakteri, aynı zaman dilimi içerisinde, aynı kültürde ve toplumda bile tek bir hegemonik erkeklik modeli ya da genel geçer bir erkek kimliğinden bahsedilemeyeceğini ve çoklu ve çeşitli erkeklikler olduğunu göstermekte olduğundan, edebiyatta erkeklik teorisinin amaçlarıyla uyum içerisinde dir.

**Anahtar kelimeler:** İngiliz romanı, Oscar Wilde, fin de siècle

## Introduction

Published precisely at the beginning of nineteenth century *fin de siècle*, *The Picture of Dorian Gray* is the only novel which can be encountered in Oscar Wilde's oeuvre, who is frequently commemorated as one of the greatest dramatists of British literature. The novel was harshly criticized when it was first published because of the morally degenerate lifestyle it presented to the reader and upon the critiques, Wilde republished his novel in 1891 with a preface added in it, in which he explained his aestheticist philosophy of arts and literature, thus, identifying the so-called immoral lifestyle he created in it with the aestheticist motto of "art for art's sake". In terms of masculinity studies, on the other hand, the novel is significant because of its demonstration of the multiplicity and unstable nature of masculinities through the variety of non-hegemonic masculine identities portrayed by Wilde, thus, realising what today's masculinity theory tries to achieve a century earlier. Aiming to draw attention to the varieties in the experiencing and perception of masculinities in different cultures, historical periods or contexts, the theory of masculinity primarily underlines the fact that there are alternative masculinities other than the hegemonic form of masculinity and that these alternative types should be foregrounded so as to emphasize the possibility of the transformation of hegemonic gender norms in patriarchal societies. The field has a crucial importance as the complementary part of the feminist studies, thus, constituting one of the main branches of gender studies.

The main mottos of the masculinity theory are the notion of the impossibility of a single type of masculinity and the suggestion that there are other masculinities which stand as alternatives to the hegemonic types of masculinities in both different and the same contexts. Early masculinity studies which were executed in late 1980s concentrated on the definition of masculinity and the renouncement of the idea that there was a single, unchanging, and stable masculinity; whereas in 1990s, it was began to be emphasized in the field that masculinities should be evaluated in terms of subjective, individual, and specific contexts (Sancar, 2009, p. 26). In 1993, *Men's Studies Review*, one of the key publishings on masculinity, changed its name into *Masculinities*, politically implying that masculinity studies were not a reaction against women's studies (Mc Carry, 2007, p. 407). In Connell's view, most of the research conducted in the field were "empirical" in these early times and they outlined the "construction of masculinities in specific settings", also concentrating on the "historical accounts of changing ideas of masculinity" (2005, p. xiv). This kind of research were initiated in Australia first, and Australia was followed by the United States of America and Britain. Beginning with Connell's claim in "Masculinities and Globalization" concerning the necessity of "re-contextualis[ing] the field this time by a multidisciplinary macro-understanding that considers factors like economics and politics, production



and consumption, as well as ideas and ideologies at various levels”, the idea that the tenets of the field should be updated in a such a way that it should become capable of dealing with the “new types of power and its gendered distributions” began to dominate the field (Sorensen, 2000, p. 43). As a result, an awareness regarding the fluidity and continuously changing structure of the masculinity forms increased among the masculinity theoreticians (43), which constitutes the focal point of this study too.

The most significant facts that the masculinity studies try to demonstrate are that “masculinity is a changing phenomenon”, that “it is fluid”, and that we should “think about and study it as something ever changing and in movement” (Reeser, 2010, p. 4). As critic and anthropologist Vera Nunning expresses, “the problematic of constructing a masculine identity is less one of a biological or genetic nature but is instead primarily situated at the intersection of literary and cultural history” (in Horlacher, 2011, p.3). What masculinity studies mainly aim, therefore, is to demonstrate the fact that masculinity, just like femininity, is not a biological and natural construct but something acquired in time.

What most of the masculinity studies scholars coherently strive for, as mentioned, is the exhibition of “the fluidity and instability of masculine identities by revealing their constructions as social processes, the outcomes of self-other interactions informed by historically situated discursive practices” (Smart and Yeats, 2008, p. 4). By “examining” the concept of masculinity in order to “destabilize stereotypes of masculinities” (Reeser, 2010, p. 15), the field mainly targets to pave the way for alternative masculinity models and to move away the pressure operated on men through societal values and expectations as well as the anxiety experienced by male individuals as a result of these pressures. Three connoisseurs of the field, Connell, Hearn, and Kimmel summarize how they scrutinize masculinities with these purposes as follows:

by a specific, rather than an implicit or incidental focus on the topic of men and masculinities; by taking account of feminist, gay and other critical gender scholarship, by recognising men and masculinities as explicitly gendered rather than nongendered, by understanding men and masculinities as socially constructed, produced and reproduced rather than as somehow just “naturally” one way or another; by seeing men and masculinities as variable and changing across time (history) and space (culture), within societies, and through life courses and biographies, by emphasizing men’s relations, albeit differentially, to gendered power, by spanning both the material and the discursive in analysis and focusing on the intersecting of gender with other social divisions in the construction of masculinities. (2005, p. 3)

These vital points concerning the ways masculinities should be approached while analysing them are used by many different scholars in the field, furthermore, ideas and studies of these three significant names who are known as the experts of the theory, Raewyn W. Connell, Jeff Hearn, and Michael Kimmel serve as a road map for the academicians executing masculinity studies.

According to Connell, the field aims to realize five things: first of all, it tries to “trace the history of the modern investigation of masculinity”, secondly, by presenting a theory of masculinities, it tries to reveal a social theory of gender, thirdly, it “describes four groups of men caught up in the process of change”. Fourthly, it analyses the political expressions of Western masculinities in relation to history. Last but not the least, it makes suggestions of “strategies for the politics of gender equality” (Connell, 2005, p. xi). Moving from Connell’s words, it can be concluded that one of the basic aims of the field – which he expresses as tracing the origins of the modern investigation of masculinity – necessitates the unveiling of the past efforts of those who tried to do what today’s masculinity theorists try to do earlier, which also constitutes one of the aims of this study. Hence, one can state that masculinity studies in general ask questions concerning the construction of masculinities, examines how the construction process is a fluid one, demonstrates that it differs in different societal, cultural, and historical contexts and investigates

how do men – as the victims of the patriarchal system – resist or internalise the hegemonic ideals of masculinity with their actions or attitudes. In parallel with this aim, it is of vital importance to investigate the construction of masculinities in literature, and to demonstrate this status of men as victims of the patriarchal system.

Literary masculinity studies is a field of study in close connection with both men's studies and gender studies, and it aims to have a contribution in the solution of the problem regarding, as Horlacher states in the above given example, "the understanding of masculinity" (2011, p. 12). Scholars of this field aim to "expose the damaging impact of patriarchy on men (as well as women)" and to "celebrate alternative masculinities over hegemonic ideals through an analysis of male protagonists" (Hobbs, 2013, p. 383). They also criticize the theoretical claim "that men are already adequately represented in literary theory" and dispute the universalization of masculinities by foregrounding "sub-categorisations of masculinity" such as "class, race, and sexuality" (Hobbs, 2013, p.383). To conclude, both the sociological and the literary masculinity studies aim to change the heteronormative gender order's damaging effects on the lives of men. Scholars of these fields believe that the most direct path towards this change passes through the rejection of hegemonic masculinity types and promoting the construction of the emergence of alternative masculinity types which would replace them, which makes Wilde's *The Picture of Dorian Gray* a very appropriate target for analysis.

Although almost all the major and minor male characters demonstrate non-hegemonic or alternative masculinity characteristics in *The Picture of Dorian Gray*, the protagonist of the novel – Dorian Gray constitutes a perfect example for alternative masculinities in his decadent lifestyle, dandy-aesthete philosophy, and subversion of hegemonic masculinity ideals. He serves as a true model for the demonstration of the unstable and fluid nature of masculinities. His unstable masculine identity is in perfect accordance with masculinity theory's claim that even the hegemonic masculinities are subject to change in different contexts, times, and cultures. In his demonstration of the possibility of the existence and self-approval of alternative masculinities, the ec-centric male protagonist Dorian Gray is very appropriate for a masculinity analysis. A very apparent example of the alternative masculinity model of "the dandy" at the beginning of the novel, Dorian adopts different masculinities as the novel progresses and embodies multiple masculine identities such as "the aesthete" who believed that "art was an individual effort and included both fine art and such familiar items as houses, furniture, wallpaper, china, clothing, artificial flowers and the broad field of decorative arts"(Rogers et al 252), and "the decadent" who followed the philosophy of *decadence* which which "manifested itself in an extreme aestheticism which despised the natural, worshipped the artificial, and preferred beauty to morality" (Bell, 2006, p. 285) followed the philosophy of aestheticism through promoting a decadent way of living isolated from the concerns of hegemonic ideology, both of which constituted alternatives for the hegemonic masculinity model of the period, which was the middle-class economic man. Unlike the members of aristocracy who "had maintained a vestigial sense of Athenian manliness in a life devoted not to labour for monetary gain, but to honourable obligation to serve the King and state as warriors or public servants", identity of the middle-class economic man was based on the "individual self-interest motivated by rational calculation of economic gain" (Sussman, 2012, p.81). With all these alternative masculine identities he embodies in his identity, Dorian Gray steps ahead as a perfect example of alternative masculinities and demonstrates the possibility of the existence of non-hegemonic masculinities against the prevailing hegemonic gender ideology. For all these reasons, the aim of this study is to investigate Oscar Wilde's 1890 novel *The Picture of Dorian Gray*, by concentrating on the fluid identity of its male protagonist with the purpose of exhibiting the fact that even the hegemonic masculinities are subject to change in different contexts. Embodying an alternative masculine identity

which is in great contrast with the expectations of hegemonic gender ideology on one hand, Dorian becomes a hegemonic masculinity model in his own context on the other, which demonstrates the fact that there is not a single and universal type of masculinity, but rather “masculinities” even in the same time interval, culture, and society, and that identities are context-bounded, continuously taking new shapes in relation to surrounding factors.

### **The fluid nature of masculinities and Dorian Gray’s unstable identity oscillating between alternative and hegemonic masculinity positions**

A sixteen-year-old young dandy-aesthete at the beginning of the novel, Dorian Gray constitutes a perfect example for the demonstration of the unstable and fluid nature of masculinities. Dorian’s unstable masculine identity is in perfect accordance with masculinity theory’s claim that even the hegemonic masculinities are subject to change in different contexts, times, and cultures. Being an alternative masculinity who is in great contrast with the expectations of hegemonic gender ideology concerning masculinity ideals on one hand, Dorian becomes a hegemonic masculinity in his own context on the other, which demonstrates the fact that there is not a single and universal type of masculinity, but rather “masculinities” even in the same time interval, culture, and society.

Demonstrating its continuous change “[w]ith innumerable variations in time and space”, the concept and construction of masculinities are “more complicated than we might first believe and, consequently, masculinity can be studied not as a single definition, but as a variety and complexity” (Reeser, 2010, p.2). Position of Dorian Gray as an unstable and fluid masculinity, moving between the alternative and hegemonic masculinity positions, is a perfect example of this complexity. Demonstrating one of the basic claims of masculinity theory that “masculine identities are flexibly constructed and deployed in a variety of contexts or settings” (Edley, 2006, p. 601), Dorian Gray makes the novel a perfect subject matter for masculinity analysis. His fluid identity, which can be considered as an extraordinarily non-hegemonic masculinity for most of the individuals in society on one hand, and as a hegemonic masculinity for the people in his environment on the other hand, is supportive of Phillip Mallet’s idea that masculinity is a relational construct “shaped by and within the totality of gender relations”; and that these relations are in continuous change, so is the “notion of what constitutes” manhood (2015, p. vi). Dorian Gray ,who is regarded as an outsider for the hegemonic ideology of society at the beginning of the novel becomes a hegemonic masculinity model for many young men throughout the novel who are mesmerised with Dorian’s sophisticated personality.

Concerning the contradictory but crucial role a dandy undertakes in a patriarchal society, Meinhold asserts that “dandy’s self-reflection in the glass and societal mirror is both a reflection and a repetition: the mirroring not only results in a counter-image but also in a constantly repeated mirroring” (2013, p. 115). What Meinhold means with these words is that there is a two-way relationship between the dandy and the society he tries to revolt against. In his uprising against hegemony, the dandy primarily “examines the society” (2013, p. 116). In other words, “society allows itself to be examined by him and imitates the dandy. Before he becomes the mirror of society, the dandy is the model that it imitates” (2013, p. 116). Thus, through this flux and refluxes, for some masculinities, dandy becomes a powerful model of hegemonic masculinity while he is also an alternative masculinity when evaluated in the framework of the prevailing patriarchal gender order. This fluid position of Dorian proves masculinity theory’s claim that masculinity is a fluid and ever-changing phenomenon. The following scene of the novel, in which Wilde defines Dorian’s hegemonic position in the eyes of the younger men revolving around him in social

circles clearly exhibits the possibility of an alternative masculine identity's transformation into a hegemonic one, at least for a particular layer of society:

Indeed, there were many, especially among the very young men, who saw, or fancied that they saw, in Dorian Gray, the true realization of a type, of which they had often dreamed in Eton or Oxford days, a type that was to combine something of the real culture of the scholar with all the grace and distinction and perfect manner of a citizen of the world. To them, he seemed to be of the company of those whom Dante describes as having sought to make themselves perfect by the worship of beauty. Like Gautier, he was one for whom the visible world existed. And, certainly, to him life itself was the first, the greatest, of the arts, and for it all the other arts seemed to be but a preparation. Fashion, by which what is really fantastic becomes for a moment universal, and dandyism, which, in its own way, is an attempt to assert the absolute modernity of beauty, had, of course, their fascination for him. His mode of dressing, and the particular styles that from time to time he affected, had their marked influence on the young exquisites of the Mayfair balls and Pall Mall club windows, who copied him in everything that he did, and tried to reproduce the accidental charm of his graceful, though to him only half-serious, fopperies (Wilde, 1891, p.134-135).

What can be deduced from Wilde's quotation above is that Dorian serves as not only an aesthetic influence but also as an exemplary model of alternative masculinity for the young men in his environment. In Meinhold's interpretation, this transformation taking place in the masculine status of Dorian as an alternative masculinity turning into a hegemonic one is directly related to his adoption of dandyism in which the male individual "breaks conventions and in so doing often creates new ones" (2013, p.116). This subversion of conventional masculine ideals becomes attractive for many young men who reluctantly conform to the hegemonic masculinity expectations and look for ways to face their true selves. When considered in this scope, in accordance with Meinhold's description that "dandy is someone who never merely follows fashion – as does the fool of fashion – but is even a step ahead of fashion, which instead possibly follows him" (2013, p. 117), Dorian Gray can clearly be classified as a dandy who creates his own hegemonic masculine position, since, as Wilde's description of Dorian in the above given quotation demonstrates, Dorian becomes the initiator of a new fashion, a new model of masculinity for some other non-hegemonic masculinities. Although he becomes a hegemonic masculine model for these young men, with his leadership, he opens the way for the existence of non-hegemonic alternative masculinities too. By creating an alternative masculinity like Dorian who is capable of functioning as a model for many other male individuals despite the hegemonic gender norms, Wilde demonstrates the possibility of the emergence, survival, and development of alternative masculinities in a patriarchal and oppressive society, which makes the novel in complete accordance with the aims of masculinity theory. As we have mentioned before, Dorian Gray embodies multiple alternative masculinities throughout the novel such as the dandy, the aesthete, and the decadent. His alternative masculine identity as a dandy is only one of these alternative masculine identities. The knife-edge position of the dandy, which makes Dorian oscillate between the positions of alternative and hegemonic masculinities and his rejection of hegemonic gender roles is the exact reason which makes Dorian a fluid masculinity.

Dorian's "aesthete" masculine identity, on the other hand, foregrounds itself in two events, both of which are of vital significance in terms of the plot construction of the novel. Resulting from Dorian's aestheticist worship for beauty and art, both events change the course of Dorian's life in different dimensions. First of these events is Dorian's relationship with Sibyl Vane, which results in her suicide because of Dorian's aestheticist worship towards her. Rather than falling in love with Sibyl's character, Dorian falls in love with her aesthetic quality, her identity as an actress, and her perfect beauty, which he sees as part of her artistic aspect. In his first explanation to Lord Henry about his falling in love with

Sibyl, Dorian emphasises the fact that he is in love “with an actress” (Wilde, 1891, p. 52). He describes Sibyl Vane to Lord Henry with the following words:

But Juliet! Harry, imagine a girl, hardly seventeen years of age, with a little, flowerlike face, a small Greek head with plaited coils of dark-brown hair, eyes that were violet wells of passion, lips that were like the petals of a rose. She was the loveliest thing I had ever seen in my life. You said to me once that pathos left you unmoved, but that beauty, mere beauty, could fill your eyes with tears. I tell you, Harry, I could hardly see this girl for the mist of tears that came across me. And her voice – I never heard such a voice. It was very low at first, with deep mellow notes that seemed to fall singly upon one’s ear. Then it became a little louder and sounded like a flute or a distant hautboy (Wilde, 1891, p. 55).

Even in these first explanations regarding Sibyl Vane, Dorian’s interest is obviously related to artistic pleasure rather than sincere feelings of love. His description of her is dominated by expressions underlining her aesthetic qualities like the beauty of her face and the artistic quality of her voice rather than her positive character qualities. Even though his relationship with Sibyl Vane is based on aesthetic motivations, Dorian Gray decides to marry her. When he tells this intention to Lord Henry and Basil in Chapter 6, their reaction demonstrates Dorian’s alternative and non-hegemonic masculine identity again: “But think of Dorian’s birth, and position, and wealth. It would be absurd for him to marry so much beneath him” (Wilde, 1891, 79). By disregarding the class difference between him and Sibyl Vane, Dorian’s decision of marrying Sibyl is a revolt against the hegemonic ideology and this choice of him reflects his non-hegemonic masculine identity again.

In Chapter 7, Dorian takes Basil and Lord Henry to the night-club-like theatre where Sibyl is performing, and upon witnessing that her performance is very different from her usual ones, Dorian becomes very disappointed. Frustrated by the low artistic quality of her performance, Dorian’s dreams about marrying Sibyl fall apart. Wilde portrays this striking scene as follows: “Dorian Gray grew pale as he watched her. He was puzzled and neither of his friends dared to say anything to him. She seemed to them to be absolutely incompetent. They were horribly disappointed” (1891, p.89). Unaware of the level of the disappointment Dorian is experiencing, Sibyl, who “was transfigured with joy”, explains the reason for her deteriorating performance capacity with the following words: “before I knew you, acting was the one reality of my life. It was only in the theatre that I lived. I thought that it was all true” (1891, p. 92). The deep implications in her sentences and the greatness of her love, which makes her loose the high quality of her artistic performances does not touch Dorian’s heart at all. His answer to Sibyl’s sincere explanation demonstrates the fact that his feelings towards her were nothing but an aesthetic passion:

Yes, he cried, you have killed my love. You used to stir my imagination. Now you don’t even stir my curiosity. You simply produce no effect. I loved you because you were marvellous, because you had genius and intellect, because you realized the dreams of great poets and gave shape and substance to the shadows of art. You have thrown it all away. You are shallow and stupid. My God! How mad I was to love you! What a fool I have been! You are nothing to me now. I will never see you again (Wilde, 1891, p. 93).

Exhibiting Dorian’s alternative masculine identity as an aesthete, these lines also demonstrate that Dorian can leave a woman behind, without even considering the moral aspect of the situation or her psychological condition. Although Sibyl begs him not to leave her, Dorian leaves the theatre mercilessly. After leaving Sibyl in a devastated position without caring what her life would be like after him, Dorian finds solace in aesthetic pleasure again: “The air was heavy with the perfume of the flowers, and their beauty seemed to bring him an anodyne for his pain” (1891, p.95). At that moment, however, comes the climax of the novel, Dorian realizes the transformation which took place on the face of the portrait and

the “cruel” expression makes him realise that the transformation has taken place in relation to his cruel treatment of Sibyl:

Suddenly there flashed across his mind what he had said in Basil Hallward's studio the day the picture had been finished. Yes, he remembered it perfectly. He had uttered a mad wish that he himself might remain young, and the portrait grow old; that his own beauty might be untarnished, and the face on the canvas bear the burden of his passions and his sins; that the painted image might be seared with the lines of suffering and thought, and that he might keep all the delicate bloom and loveliness of his then just conscious boyhood (Wilde, 1891, p.96).

The following morning, while Dorian reconsiders the situation and thinks that it would be appropriate to marry the young girl to conceal his sins appearing in the portrait, Lord Henry informs him that Sibyl has committed suicide and lost her life: “Dorian did not answer for a few moments. He was dazed with horror. Finally, he stammered, in a stifled voice, Harry, did you say an inquest?” (Wilde, 1891, p.103). Even upon receiving such terrifying news, which reveal that he caused an innocent girl to commit suicide, Dorian gets anxious for himself rather than feeling sorry for Sibyl Vane. His selfishness is very apparent in following sentences: “You don't know the danger I am in, and there is nothing to keep me straight. She would have done that for me. She had no right to kill herself. It was selfish of her” (Wilde 1891, p.105). Blaming Sibyl of being selfish and ignoring his fault in her death ironically, Dorian exhibits an immoral attitude in that moment and the reader understands that the corrupting influences of Lord Henry has been effective in leading Dorian to a decadent and degenerate lifestyle.

Despite this traumatic event, Dorian decides that he should lead a careless life based on pleasures and have no moral concerns. As Wilde strikingly expresses, “he felt that the time had really come for making his choice. Or had his choice already been made? Yes, life had decided that for him – life, and his own infinite curiosity about life. Eternal youth, infinite passion, pleasures subtle and secret, wild joys, and wilder sins – he was to have all these things” (1891, p.110). It is at this moment that Dorian chooses to become a decadent man in order not to make a compromise with his beauty. From that moment on, Dorian is dragged into a decadent and even a degenerate lifestyle. It is a very easy choice for him since “the portrait was to bear the burden of his shame: that was all” (1891, p.111). Nothing would damage his beauty, “not one blossom of his loveliness would ever fade. Not one pulse of his life would ever weaken” (1891, p.111). In fact, the extreme level of importance that Dorian grants for beauty – and especially to his own beauty – is clearly demonstrative of his aesthetic tendency. The ec-centric masculine identity of Dorian as an aesthete reveals itself most obviously right after the suicide of Sibyl and the following speech demonstrates the extraordinary amount of passion, he has for aesthetic value even in case of tragic events:

No, said Dorian Gray, there is nothing fearful about it. It is one of the great romantic tragedies of the age. As a rule, people who act lead the most commonplace lives. They are good husbands, or faithful wives, or something tedious. You know what I mean, middle-class virtue and all that kind of thing. How different Sibyl was! She lived her finest tragedy. She was always a heroine. (Wilde, 1891, p. 115)

With this approach, Dorian does not even experience a mourning process and begins to lead a more decadent way of life, which becomes almost degenerate towards the end of the novel. The “decadent” masculine identity of Dorian comes forward in the book most apparently when he explains that his life was changed forever upon reading a yellow book. As Bell states, “The aesthete-hedonists” Dorian Gray “shares a debt to J. K. Huysmans' *À Rebours*” (2006, p. 285) which is very apparent in the novel as the following quotation demonstrates:

Things of which he had never dreamed were gradually revealed. It was a novel without a plot and with only one character, being, indeed, simply a psychological study of a certain young Parisian who spent

his life trying to realize in the nineteenth century all the passions and modes of thought that belonged to every century except his own, and to sum up, as it were, in himself the various moods through which the world-spirit had ever passed, loving for their mere artificiality those renunciations that men have unwisely called virtue, as much as those natural rebellions that wise men still call sin (Wilde, 1891, p. 131).

After adopting decadence as a lifestyle with the influence of this book, Dorian corrupts many young men and drags them into a similar lifestyle, which results in his having a bad reputation even among the dandy-aesthetes. Therefore, Dorian's alternative masculine status is renewed towards the end of the novel and even for his own environment where he is accepted as a hegemonic masculinity model by many people, he becomes an ec-centric and alternative masculinity type again.

## Conclusion

Upon analysing the novel through masculinity theory's perspective, the study has concluded that portrayal of the male protagonist Dorian Gray by Oscar Wilde serves to the purposes of literary masculinity theory in its demonstration of the fact that masculine identities are in a continuous process of change, that they are unstable, context-dependant, and relational. Although most of the masculine identities are defined in relation to the characteristics of hegemonic masculinity, which is the dominant form of masculinity in a specific context, unaccustomed but powerful alternative masculinities like Dorian have the potential of subverting the hegemonic gender ideology and create new versions of hegemonic masculine identities in their own contexts. Hence, the fluid characteristic of Dorian's identity exhibits the fact that hegemonic masculine identities are also changeable since every period, every culture, and every society may have various understandings of hegemonic gender norms.

Scrutinizing Dorian Gray resulted in the conclusion that he adopted different masculine identities throughout the novel to embody multiple masculine identities such as the "dandy", the "aesthete", and the "decadent" – all of which constituted alternatives for the hegemonic masculinity model of the period, which was the "middle-class economic man". Demonstrating the possibility of the construction and maintenance of alternative masculine identities against Victorian hegemonic gender ideology, Dorian exhibited all qualities of masculinities that were unstable, relational, and context-dependant. Liminal characteristic of Dorian's masculine identity oscillating between the positions of alternative and hegemonic masculinities validated masculinity theory's suggestion that "hegemonic masculinity models are also vulnerable to change since every period, culture, and society may have different understandings of masculinities" (Horlacher vii). Through this character, the novel challenged the traditional gender understanding of British society; moreover, it exposed the significant potential of alternative masculinities in subverting the hegemonic gender ideology through their creation of new versions of hegemonic masculinities in their own contexts. For this reason, with this alternative masculine identity he created in his ground-breaking novel, Oscar Wilde revolted against the rooted hegemonic masculinity understandings, and he did what the contemporary masculinity theorists aim to do today more than a century earlier by demonstrating the fact that even the hegemonic forms of masculinities are also in continuous change. Wilde's revolt against the hegemonic masculinity understandings did not solely consist of the alternative masculinities he created in his works, he also realised this through his personal life. He was accused of sodomy, which was a stain to his well-established career. With the effect of those accusations, the attitude of the British society towards Wilde continuously deteriorated and this created a pressure on legal authorities, which influenced the course of the trials too. Though Wilde knew that he would be excluded from the society, in his trials, he nevertheless "told the truth about his homosexual desires, when he should have worn the mask of insincerity" (Belford, 1997, p.334). This honesty and

acceptance “emphasized his lack of guilt – conscious and unconscious – concerning his homosexual acts” (Belford, 1997, p.340). As a result, Wilde was “sentenced for two years of imprisonment with hard labour” (Belford, 1997, p. 340). After completing his sentence, because of the negative reactions of British society against him, “Wilde came out of one prison into another, and the second prison needed more courage to face than the first, for social ostracism has its own peculiar inquisition which petrifies the emerging spirit and kills what is already crushed” (Ellis 194). For this reason, Wilde did not leave France until his death in 1900 and tried to leave behind his reputation in Britain. As Belford asserts, “before he died in Paris, he wanted to be remembered as the infamous St. Oscar of Oxford, Poet and Martyr” (Belford 336), indicating his marginal personality and protest against the aristocracy with his unique lifestyle. Therefore, Oscar Wilde should be remembered as one of the earliest figures in British literature and history in terms of revolting against the hegemonic gender understandings, which can be verified through both his character designations and his personal choices.

### References

- Bell, J. (2006). Decadence, dandyism and aestheticism in the Vampire Chronicles. *Journal of the fantastic in the arts*, 17 (3), 284-293.
- Belford, Barbara. (1997). On becoming oscar wilde: transformations seen in a biographer's journal. *American imago*. 54 (4), 333-345.
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W, Jeff H., Michael S. K. (2005). Introduction. *Handbook of studies in man and masculinities*. London: Sage.
- Edley, N. (2006). Never the twain shall meet: a critical appraisal of the combination of discourse and psychoanalytic theory in studies of men and masculinity. *Springer Science+ Business Media*. 601-608.
- Hobbs, A. (2013). Masculinity studies and literature. *Literature compass*. 10 (4), 383-395.
- Horlacher, S. (2011). *Constructions of masculinity in British literature from the middleages to the present*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mallet, P. (2015). *The Victorian novel and masculinity*. UK: Palgrave Macmillan.
- Mc Carry, M. (2007). Masculinity studies and male violence: critique or collusion? *Women's studies international forum*, 30, 404-415.
- Meinhold, R. (2013). The ideal-typical incarnation of fashion: the dandy. *A cultural critique*. Ed. John I. 111-132
- Reeser, T. W. (2010). *Masculinities in theory: an introduction*. West Sussex: Wiley& Blackwell.
- Rogers, W., Robert D. W. and Dorothy M. (2004). Aesthetic messenger: oscar wilde lectures in memphis 1882. *Tennessee historical quarterly*, 63 (4), 249-265.
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: imkansız iktidar – ailede, piyasada ve sokakta erkekler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Smart, G. and Amelia Y. (2008). “Introduction: Victorian masculinities”. *Critical survey*. 20 (3), 1-5.
- Sorensen, A. S. (2000). Becomings: studies in boys, men and masculinity. *Young*. 8 (40), 40-51.
- Sussman, H. (2012). *Masculine identities: the history and meaning of manliness*. USA: Abc Clío.
- Wilde, O. (1891). Retrieved from <https://www.gutenberg.org/files/174/174-h/174-h.htm>



## 82. The Water is Rising, Families are Drowning: An Ecocritical Reading of *The Wall* by John Lanchester

Ali Yiğit<sup>1</sup>

**APA:** Yiğit, A. (2023). The Water is Rising, Families are Drowning: An Ecocritical Reading of *The Wall* by John Lanchester. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1351-1364. DOI: 10.29000/rumelide.1346632.

*Twenty-first-century literature is going to be about the environment, in the same way as twentieth-century literature was "about" psychoanalysis.*

(Rehding, 2011, p. 409)

### Abstract

Written in a plain and unsophisticated style like numerous other popular novels, *the Wall* by John Lanchester deals with a series of contemporary global issues including climate change, rising totalitarianism and protracted refugee crisis. Set in a dystopian future, but conscious of the contemporary problems afflicting humanity and environment, *the Wall* also presents in an interrogant tone scenes of empathy toward refugees or "the Others". In this essay, referring to the postulations raised in the field of ecocriticism, but particularly to understanding of environmentalism in apocalyptic, postapocalyptic, and dystopian senses, I will attempt to analyze how rising environmental crises and concerns shape the family structure of modern people, and the relationships between children and parents. Based on problematic family images drawn in *the Wall*, I propose that the rise of environmental disasters has disruptive and destructive effects on traditional family (nuclear family) structure regardless of geographical location, family bonds and intrafamilial relationships, which makes people more vulnerable to external threats in so far as they are left emotionally and mentally, if not physically, debilitated in a devastated environment.

**Keywords:** Ecocriticism, *the Wall*, eco-dystopia, climate change, eroded family structure, and family disintegration

## Sular Yükseliyor, Aileler Boğuluyor: John Lanchester'in *Duvar* Adlı Eserinin Ekoeleştirel Bir Yaklaşımla İncelemesi

### Öz

Diğer popüler romanları gibi yalın ve basit bir üslupla yazılmış olan John Lanchester'in *Duvar* adlı eseri, iklim değişikliği, artan totalitaryanizm, ve sürüncemede kalmış mülteci krizi gibi konular dahil olmak üzere çok sayıda güncel ve küresel konuları ele almaktadır. Distopyan bir gelecekte geöen, ancak insanlığı ve çevreyi kötü etkileyen ama günümüz sorunlarının farkında olan *Duvar* romanı mültecilere ve "Ötekilere" karşı sorgulayıcı bir tonda empati sahneleri de sunmaktadır. Bu makalede, ekoeleştiri alanında ortaya atılan görüşlere, ama özellikle de çevreciliğin apokaliptik, postapokaliptik ve distopyan bağlamlardaki algılanış şekillerine atıfta bulunarak, artan çevre krizleri ve kaygıların modern insanın aile yapısını ve çocuklar ve ebeveynler arasındaki ilişkileri nasıl etkilediğini analiz etmeye çalışacağım. *Duvar*'da resmedilen problemlili aile imajlarına dayanarak, şunu öne sürüyorum: artan çevre felaketlerinin, coğrafi konum fark etmeksizin geleneksel aile yapısı, aile bağları ve aile iöi

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Kırklareli, Türkiye), aliyigit@klu.edu.tr, <https://ORCID ID: 0000-0002-3705-4913> [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346632]

ilişkiler üzerinde bozucu ve tahrip edici etkileri var; bu etkiler de insanları mahvedilmiş bir ortamda fiziksel olarak olmasa bile, duygusal ve zihinsel olarak güçsüz kalmış insanları dış tehditlere karşı daha savunmasız hale getirmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Ekoeleşiri, *Duvar*, eko-distopya, iklim değişikliği, aşınan aile yapısı, ve aile dağılması

## Introduction

“Ecologically oriented literature occupies an ever-increasing sector of mainstream literary production” (2011, p. 409) notes Alexander Rehding. Today numerous books, whether prose or poetry, are published in order to call attention to rising environmental problems, and disappearance of natural beauties rather than celebrating the unique and calmative aspects of nature as it is witnessed with British Romantics like Wordsworth and Samuel T. Coleridge, and American Transcendentalists Nathaniel Hawthorne and Ralph W. Emerson, among others. Put it differently, it is mostly written and read not about nature but for nature. Writing on nature has taken on a professional and disciplinary form called Environmental Humanities, and today it has numerous sub-branches, one of which is ecocriticism.

Ecocriticism since defined by Cheryl Glotfelty as “the study of the relationship between literature and the physical environment” (1996, p. xviii), and as “the application of ecology and ecological concepts to the study of literature, because ecology (as a science, as a discipline, as the basis for human vision) has the greatest relevance to the present and future of the world” by Rueckert (1996, p. 107), has boomed owing to the growing environmental disasters and climate changes, and become the integral discipline of Humanities. We cannot afford enumerating here all contributors to the discipline, yet, to count but a few: Scott Slovic (*Fundamentals of Ecocriticism and Environmental Literature*), Ursula K. Heise (*Sense of Place and Sense of Planet: The Environmental Imagination of the Global*), Timothy Clark (*The Cambridge Introduction to Literature and the Environment*) Simon Estok (*The Ecophobia Hypothesis*), Jonathan Bate (*The Song of the Earth*), Graham Huggan and Helen Tiffin (*Postcolonial Ecocriticism*), and Stacy Alaimo (*Bodily Natures: Science, Environment, and the Material Self*). Each scholar approached the relationship between nature/environment and man in cultural sphere from a different perspective, thus enhanced our understanding of world ecology as well as gaining them environmental consciousness. In the field of Humanities, ecocriticism has gained a wide acceptance and evolved yielding new sub-branches and derivations of new concepts including: Marxist ecocriticism, postcolonial ecocriticism, pastoral ecocriticism, feminist ecocriticism, material ecocriticism, animal studies, post-apocalyptic environmentalism, and eco-dystopia.

In this paper, I will deal with the relationship between environment and human with a particular focus on how the environmental changes affect families and intra-familial relationships. To this end, I deploy the concepts of apocalypse, post-apocalypse and dystopia, all of which present at an extreme level the consequences of increasing environmental disasters on individuals and societies. Although they are at times interchangeably used, there are differences between the terms of post-apocalypse and dystopia. As John Joseph Adams writes:

“Dystopia” is not a synonym for “post-apocalyptic”; it also is not a synonym for a bleak, or darkly imagined future. In a dystopian story, society itself is typically the antagonist; it is society that is actively working against the protagonist’s aims and desires. This oppression frequently is enacted by a totalitarian or authoritarian government, resulting in the loss of civil liberties and untenable living conditions, caused by any number of circumstances, such as world overpopulation, laws controlling a person’s sexual or reproductive freedom, and living under constant surveillance (2011, n.p.).

Introduced into literature by “Gottfried Christian” Friedrich Lücke in 1832, in the context of an introduction to the Apocalypse of John, or Book of Revelation” (Collins, 2014, p. 1), the term “apocalyptic”, according to Oxford Learner’s Dictionary, describes “very serious damage and destruction in past or future events” (Oxford University Press, n.d.), and post-apocalyptic is used to “describe or relate to the situation after the destruction of the world, or to an extremely bad situation in which it seems as if the world has been destroyed” (Cambridge University Press, n.d.). In literary studies, Monika Kaup makes such a distinction between these two terms as follows: “While apocalyptic narrative is about getting ready for the coming end of the world, post-apocalyptic fiction is about crawling out of the rubble and remaking world and society from within the wasteland of ruins” (2021, p. 5).

According to the above given definition of apocalypse, in the fiction I hereby analyze, the British who live inside “the Wall” have still time to correct some things (that’s why the elites in the novel negotiate “the Change” at different sites) even if “the Change” has taken a lot from their lives. For the Third World, however, it is too late because the countries in the south are inundated, and huge number of people called “Others” are floating on the sea to search for a land. In this respect, they live in a post-apocalyptic world. The difference of life and conditions in the south and Britain then “believe a linear conception of time” (Sandrock, 2020, p. 169). In the same vein, it is possible to consider the inundation of the south both as a past, present (for the Southern countries), and future (for Britain which is not inundated yet) phenomenon, which justifies what Friberg argued as “that the boundary between present and future evaporates, creating an ‘omnipresent present’” (quoted in de Moor & Marquardt, 2023, p. 3). Hence, the novel’s setting is apocalyptic in that it sets in an indeterminate future Britain surrounded by “the Wall” built as a shield against the sea water that has already risen beyond control, and therefore beaches have disappeared; and postapocalyptic now that in the South “entire countries have become uninhabitable” (Sandrock, 2020, p. 165), which has culminated in the global scale population move. As Kirsten Sandrock points out, *the Wall* “enters global debates about rebordering processes, mass migration, environmental change, biometric surveillance, and the role of the nation-state vis-a-vis contemporary global crises” (2020, p. 164).

As an important dystopian element, the novel introduces a developed form of the surveillance system or panopticon (as the term is known to us from Jeremy Bentham and Michel Foucault) one finds in Orwell’s *1984*, namely, biometric surveillance. A bit different from the dystopian tradition, in *the Wall*, the reader is intimated that the world has witnessed a calamity named in the text as “the Change”, along which “the shelter blew away, the waters rose to the higher ground, the ground baked, the crops died, the ledge crumbled, the well dried up” (Lanchester, 2019, p. 89). After this “Change”, “the safety” became “an illusion” (Lanchester, 2019, p. 89), and in this post-disaster environ, people try to survive inside *the Wall*. As the novel progresses, the protagonist of the book, Joseph Kavanagh, finds himself at the Sea, where a small group of people try to survive under challenging natural conditions and with very limited facilities, another setting that bears the traits of post-apocalypse. Accordingly, it would be better to categorize *the Wall* under the sub-genre of eco-dystopia which “merges the catastrophic imagery of the post-apocalyptic tradition with the consequential mode of dystopia” (Malvestio, 2022, p. 24).

As if responding to the argument the British nature writer and academic Robert MacFarlane puts forward in his famous essay “The Burning Question” “that writers can play a crucial role in helping us to imagine the impact of climate change” (2005, n.p.) and his call to writers “where is the literature of climate change?” (2005, n.p.), Lanchester, like Omar el Akkad (*American War*), in *the Wall*, draws our attention to the detrimental effects of climate change in the future. In this paper, I will concentrate upon *the Wall* by Lanchester, the author of the *Debt to Pleasure* (1996), *Mr Phillips* (2000), *Fragrant*

*Harbour* (2002), and *Capital* (2012), so as to demonstrate how the author problematizes traditional family values, relationships, and lack of healthy reproduction in a post-apocalyptic setting.

### **Traditional Family Structure Vis-à-vis Unofficial Cohabitation**

Beginning with the emergence of man on Earth, family is perhaps the oldest social institution of human beings. Although the definition of family may vary from society to society, what is understood from the traditional family is,

[n]uclear family, also called elementary family, in sociology and anthropology, a group of people who are united by ties of partnership and parenthood and consisting of a pair of adults and their socially recognized children. Typically, but not always, the adults in a nuclear family are married (Britannica, 2023, n.p.).

Since parental roles may change from culture to culture, it is not an easy task to make universal categorizations dealing with the duties and responsibilities parents had come to uphold during the course of history. Yet, what comes to one's mind in pre-industrial societies, is, as Rachel Ann Elder pointed out,

[t]he traditional conception of the family holds that the father is head of the house, that the mother is entrusted with the care of the house and of the children, and that in return for the unselfish devotion of the parents to their duties, the children owe their parents honor and obedience (1949, p. 98).

More or less this was the family typology in most parts of the world up until the advent of industrial age and European modernity in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries when women began to take more active role in society working in factories and running their own business. The real and most important causes of today's and tomorrow's environmental disasters are embedded in the birth of industrial capitalism and Western modernity that prescribes constant progress for the history of human civilization on earth. As Anna Friberg, rightly observed, today "we have left the modern world's fixation on progress" (2022, p. 56). Opposed to this progressive understanding of economic and cultural development, *the Wall* pictures a dystopian future world where people hanker for the past world, beauties, nature, animals that they can only see on TV screens as to be discussed in the following sections.

In our modern age, however, the traditional family structure and the meanings associated with family have begun to face extinction. Today, unofficial cohabitation which is already legal in many parts of the world is becoming more and more common across the world, say in the US, Canada, Australia, Asia and South America. The only exception is the Islamic states where cohabitation without wedlock is frowned upon but not immune to infringement. Since our context is UK, considering the setting of *the Wall*, it is given the statistics in the UK, where, "cohabitation is perfectly acceptable. Data released in 2019 shows that the proportion of cohabiting couples was up to 3.4 million – totaling at 17.9% of couples living together. This is up from 15% just a few years prior (Lawyer, 2020, n.p.). Further, as the same magazine *Lawyer Monthly* gives, "cohabiting was highlighted as the "fastest growing family type" in the UK" (2020, n.p.). Couples have preferred to live together without wedlock, maybe they get married later or not even if they have children. My point in this essay is not to criticize the moral aspect of such an unofficial cohabitation, but rather I seek to tease out; how traditional family structure, family ties and intrafamilial relations are becoming disrupted owing to the rise of environmental crises and climate changes, represented throughout the novel by "the Change"; and how individuals become more vulnerable to external environmental threats and docile subjects to be governed by totalitarian regimes.

In traditional sense, as readers, we are accustomed to father and mother figures in real life and literary texts that take care of their children by providing material sources such as food, clothing, education; and immaterial support like love, care, and compassion. In the background of rising global environmental disasters, nowadays, there is a need to broaden the duties and responsibilities of classical parents to include protecting the natural sources and beauties, wildlife, flora and fauna, in brief all of nature. Otherwise, as I shall attempt to demonstrate in this paper, family relations may go sour even be shattered. For the young generation will be deprived of the opportunity to see the beauties of the world such as beaches, forests, animals, islands, and etc. which were existing in their parents' or grandparents' time because these are becoming day by day dead and buried in the pages of history.

The employment of the concept of family in dystopian fiction is not new. It is in Aldous L. Huxley's *Brave New World* (1932) that first comes to our mind in so far as the novel presents a disheveled vista of traditional family structure; the meanings of father, mother and child-rearing are reversed owing to scientific advances, thus envisages "the family system will disappear" (Nicol, 2007, p. 46). Different from Huxley, in *the Wall*, Lanchester highlights the expanding environmental problems as one of the root causes for intra-familial disgruntlements.

Relatively overlooked in ecocritical studies, the concept of family is indeed at the very center of this field as clear in Lawrence Buell's definition of the term ecology in the glossary at the end of his work titled *The Future of Environmental Criticism: Environmental Crisis and Literary Imagination*: "Etymologically, the Greek *oikos* — signifying "household" in the comprehensive sense of residence and grounds, as well as family — is the root of both 'ecology' and 'economy'" (2005, p. 140). Intentionally or not, Lanchester directly addresses this issue in *the Wall* painting a somewhat gruesome family portrait.

In this novel, love relationships are very few and do not result in marriages, children are few in number and have to live in mostly in desperate situations. The protagonist Joseph Kavanagh, who develops a kind of love relationship with Hifa, has no intention of proposing as one finds in classical love stories. Instead of classical proposal made by the male "Will you marry me?", it is seen that it is the female (Hifa) who proposes Kavanagh: "Do you want to Breed with me?" (Lanchester, 2019, p. 105). This may be given to the perks earned by becoming a "Breeder" as detailed in the story:

Breeders, or people trying to Breed, get special quarters on the Wall. They get rooms to share. In addition to the room and the extra rations you also get some say in where you want to serve your time on the Wall, and the ability to change shifts. In other words you can move away from the place and the squad you were previously with — as far as I know, becoming a Breeder is the only way you get to have any say in that. A pretty sweet deal (Lanchester, 2019, p. 106).

A deal between individual and the state, through which the individual is persuaded more about the importance of his/her profession as a "Breeder" to fulfill for the benefit of the nation and society, which is quite similar to the situation we are familiar with Orwell's *1984*, in which "the only recognized purpose of marriage was to beget children for the service of the Party" (2013/1949, pp. 83-84).

On the other hand, it should not be ignored that the younger generation has largely adopted unofficial cohabitation as a mode of life has also a role in Hifa's proposal. Later, she reveals her real intention in suggesting Kavanagh to become "Breeder": "I didn't actually want to Breed,' said Hifa. 'It was more about wanting sex. And wanting to get off the "Wall". I got tired of waiting, I thought you'd never ask'" (Lanchester, 2019, p. 203), whereby it is clear that sex is not perceived as a part of "Breeder's" life either, let alone family life. It equally holds true for Kavanagh who never entertains the idea of having a

traditional family like his parents. Instead, he wants to live independently of wedlock and family responsibilities, together with Hifa and his friends as he apprises:

I quite liked the idea of going and living with some of my new friends, Hifa and Cooper and Shoona and Mary and Hughes, going off together and finding a new way of living, more communal, not family-based but where we would live together and look after each other and maybe other like-minded people would join us (Lanchester, 2019, p. 94).

In all cases, other than elites, freedoms of people whether “Breeders”, or “Defenders”, not to mention “Others” are always restricted. Accordingly, the striking term used by Jeremy Bentham and excogitated by Foucault, the panopticon eye represented in the story by microchips hangs over all of them like the sword of Damocles. As the novel suggests, even couples or “Breeders” prefer to reproduce, their offspring, at any rate, will be coerced between neo-modern slavery and natural disasters.

### **Broken Family Ties in a Ravaged Environment**

In fear of the fact that the world will be ecologically a worse place, even uninhabitable, many people in “the Wall” do not want to have children. They are worried about being able to provide their children proper housing, food and education, all of which are peculiar to the elites. The protagonist of the novel Kavanagh, as if the spokesman of the author, uncovers the close relationship between environmental disasters and reluctance to breed:

Why don't people want to Breed? It's an idea that caught on after the Change: that we shouldn't want to bring children into the world. We broke the world and have no right to keep populating it. We can't feed and look after all the humans there already are, here and now; the humans who are here and now, most of them, are starving and drowning, dying and desperate; so how dare we make more of them? They aren't starving and drowning here, in this country, but they are almost everywhere else; so how dare we make more humans to come into this world? (Lanchester, 2019, p. 33)

Other than the environmental concerns, for some people it “isn't fair to the children, who are born into a world where they have to do time on the Wall in their turn” (Lanchester, 2019, p. 33). “The Wall” dominates all matters as if it is the main hero of the novel. It was built to protect the citizens of an island, namely, Britain in the future from external threats mainly resulting from climate changes, rise of sea level, i.e. following “the Change” (it obviously refers to enormous climate changes whose effects are seriously felt by all humanity across the globe). One can see its horridness when Kavanagh inquires the meaning of “the Change” from a “Help” (it refers to servants who can be called neomodern slaves) who responds him “*Kuishia*” (emphasis original), “a Swahili word” that “means ‘the ending’” (Lanchester, 2019, p. 68). That's why it gives us a postapocalyptic taste, and there are, as the text intimates, still inhabitable places, albeit very few, like islands. Since “the Wall” was made of concrete, its cold effect is felt thoroughly by Kavanagh and other “Defenders”. By concrete, the author draws attention to the rapid concretization across the globe. As Fateh Belaïd rightly puts, “concrete is constantly accumulating in the earth's crust as a result of rapid expansion of urbanization, especially in developing countries. It is currently considered among the Anthropocene markers, with an approximate accumulation of 900 Gt since the industrial revolution began” (2022, p. 2). This, however, does not mean that the developed countries have stopped concrete and cement use, because “most of the modern urban environment is built of concrete - which is cement-based - and steel” (Belaïd, 2022, p. 2). Rapid concretization in all parts of the world harms the environment both at its manufacture stage coming at a “considerable cost in energy and greenhouse gas emissions” (Belaïd, 2022, p. 2) and at its usage stage, covering the earth and limiting if not totally destroying the living spaces of animals and plants, not to mention causing floods in cities. Reflecting this rapid concretization in human life, the story passes on the concrete rather

than in nature and with nature. That can also be considered among the reasons why people do not want to have children who will serve on the concrete “Wall” which shapes their relations, making them cold, insensitive, inconsiderate of “the Others”, and their life simple, ordinary, straight, monotonous as Kavanagh complains:

The days are the same, with variations in the weather, and the view is the same, with variations in the visibility, and the people either side of you are the same, so it's static; it's not a story, it's an image which is fixed-with-variations. It's a poem and as I already said, it's a concrete poem with a few repeating elements. One would be concrete itself:

concrete concreteconcreteconcreteconcrete

concrete concreteconcreteconcreteconcrete

concrete concreteconcreteconcreteconcrete

concrete concreteconcreteconcreteconcrete (Lanchester, 2019, p. 19).

It is not “the Wall” alone but the climate change as well that hypothecate the coming generation's lives as the narrator expresses with a haiku:

sky!

cold

water

concrete

wind (Lanchester, 2019, p. 20).

Here, Lanchester draws our attention to the role of climate changes in the deterioration of conditions for people to survive. That being the case, *the Wall* presents characters that do not want to bring up children in this hostile environ is understandable. With haiku, the author also underlines the difficulty of writing a rich story in such a poor environment, because we do not have a rich imagination and environment and healthy relations, instead we may have poetry short, and sometimes repetitive, all of these are, for sure, influential in people's thoughts/decisions whether to have a baby or not.

Along with the accusatory psychology<sup>2</sup> Kavanagh is entangled with due to the loss of natural beauties like beaches, the cold of “the Wall”, wind and concrete is also reflected into the familial relations of both Hifa and Kavanagh who do not want to be with their parents let alone see them as clearly articulated by Kavanagh: “I didn't know anything about her family other than that she was no keener on seeing them than I was on seeing mine” (Lanchester, 2019, p. 107).

We do not see new marriages, or young families consisting of parents and children, in the new generation, but see “Breeders”, who, by raising children to be Defenders on “the Wall”, serve for the ruling regime just like in George Orwell's *1984*, in which “Love and the enjoyment of sex are forbidden by the Party” because sex, according to the Party, “should be an act of procreation not to be enjoyed (certainly not by the woman), but to be barely endured as a ‘duty to the Party’” (Storrie & Martin, 2018, p. 23). In this sense, the way Lanchester approaches human reproduction is profoundly different from Huxley's ectogenesis that “describes the notion of creating human life outside the womb” (Nicol, 2007, p. 46). There are still parents though few. The only parents are those of Kavanagh and Hifa, namely the traditional family structure represented by this old generation is obsolescent.

<sup>2</sup> Since I will discuss it later, I do not elaborate it here.

The most obvious example that shows the erosion of the concept of family as a social unifying institution is the class called “Breeders”. Through “Breeders”, marrying and starting a family is derided and traditional family concept is relegated into the status of reproduction not for the sake of love relationship but for the maintenance of defending system. The new generation as clearly depicted in the novel is accumbered with defending “the Wall” by replacing their predecessors.

Loss of familial bonds exacerbates the degree of despair felt by Kavanagh. When he is offered to write a letter to his loved ones, this loss is better revealed:

In my case ‘loved ones’ meant my parents, and I decided I didn’t want to write to them, because I had nothing to say. Hifa talked me out of that. I put down some platitudes about being sorry, even though I wasn’t. I said I loved them, even though I didn’t, at least not in that moment (Lanchester, 2019, p. 139).

Even in his most difficult times, Kavanagh cannot share his agony, trouble and feelings of despair with his parents. The underlying reason for this rupture of his emotional attachment with his parents is as stated above, the loss of natural beauties on earth, the loss of beautiful sceneries because of the irresponsibility of his parents’ generation. He keeps his parents responsible for the rupture of ecological balances and unrecapturable fauna and flora. In another scene, the sense of loss of family ties is dovetailed with other losses as Kavanagh lists:

My anger subsided and began to turn into a sense of loss. I felt sad. Loss, loss, there was just so much loss, in what had happened to us, in what the Captain had done, in what we had done to the world, in what we had done to each other and in what was happening to us (Lanchester, 2019, 145).

Although Kavanagh does not clearly express the loss in his connections with his parents, this can be understood from the loss in “what we had done to each other”, and not surprisingly it comes after the loss “we had done to the world”, the point thus far I have tried to pinpoint: rupture of ecological balance, environmental disasters, and corollary social drama accompanied by eroded family bonds.

Another example that shows Kavanagh’s loss of ties with his family and home is described as follows:

What did I want to be when I grew up? If I wasn’t going to be a member of the elite, what was I going to do instead? I might be comrades and friends with my fellow Defenders, might feel I had things in common with them, but that didn’t mean I liked or had things in common with my parents. I wasn’t going to go back home. Home no longer felt like home. I’d go to college and then what? (Lanchester, 2019, p. 94)

By home, it is his parents’ home in the first narrow sense Kavanagh means here, but we would be far of appreciating the real ecological message hidden here if we did not relate the underlying home concept with the world and ecosystem. If we replace home with the world/earth, it will be world/earth “no longer felt like home” because it lost its beauty and meaning for the young after “the Change”. To the knowledge of all, earth/nature is frequently associated by scholars, intellectuals, writers and more with home, and mother. In the relevant literature, there are numerous studies that use this trope such as: “Mother nature speaks: Coronavirus, connectedness, and consciousness” by Larry Dossey, “Entangled with Mother Nature through Anthropogenic and Natural Disasters” by Sina V. Pfister, Edwin B. P. de Jong, and *Mother Earth, Mother Africa and Biblical Studies : Interpretations in the Context of Climate Change* (2021) by Ericka Shawndricka Dunbar et al. Henceforth, it comes as no surprise that the author problematizes the relations between parents and son, which can be metaphorically compared to the breakdown of relations between mother earth and its human children.



The concept of family has lost its original meaning in terms of “the Others” too inasmuch as environmental disasters have radically removed the privacy between the couples. In the chapter titled “The Sea”, Kavanagh, Hifa and the others in their party are accepted by Kellan and his wife Mara, whose life at the sea can be viewed within the concept of postapocalyptic life. The novel never catches a private and emotional moment of this middle-aged couple because their privacy is breached, and rather than love relations it is the survival struggles that dominate their life. They are trying to sustain themselves on small boats attached to one another on the coast of a small island<sup>3</sup> by hunting seabirds and fish. Because they do not have facilities of fire and cooking, they eat what they catch raw, a kind of life we find in post-apocalyptic novels and movies. They have no children. There are three girls living with them but not theirs, these girls of different ethnicities are somehow, most probably lost their parents or relative while on their way as climate refugees to a safe haven on a boat, left to the care of Kellan and Mara. The author does not allow their story to develop for long in this hostile environment. These girls are first kidnapped by the pirates and then killed by the grenade James throws in order to kill the pirates. In brief, the difficult life at the sea includes no affirmative message for the future of family life in a post-apocalyptic setting.

In the same vein, the family life of Captain, who is once an “Other”, is completely disrupted. He has a sort of traditional family (consisting of wife and children) as we learn from Kavanagh: “It occurred to me that he was the only one of us who had left children behind” (Lanchester, 2019, p. 162), but we never see them unified with his wife and children since Captain left them behind so as to pass over the Wall and live inside “the Wall”. By his disintegrated family, Lanchester manifestly refers to the refugees who try to enter Europe or the Western countries leaving their family behind but with the hope of reunification. The vice versa of this scenario is also common today. In other words, there are also numerous children who left their father behind in search for a better life as UNHCR, UNICEF and IOM inform us: “Between January and June 2018, 10,404 children arrived in Greece, Italy, Bulgaria and Spain of whom 4,684 (45%) were unaccompanied or separated children” (2018, p. 1). In brief, even if the the Third World has more traditional families than the Western world, these families are at a high risk of being disintegrated largely because of natural catastrophes, wars and economic factors.

## Betrayal

The theme of betrayal Lanchester makes central to his novel is closely related with the impairment of family bonds and relations. Betrayal is first and foremost represented by the Captain character that is like a father figure to the young defenders on “the Wall”:

. . . thought of all the things the Captain had been to me, the different selves he had incarnated, from my first minutes on the Wall through the weeks of duty to fighting together to his betrayal to the time at sea; and through all of that the side of his life I had never seen and did not know, the place he had come from, his family, his people, his overt treachery and secret loyalty and the terrible consistency of his courage and his betrayal. The bravest man I would ever know, and the most loyal, and the biggest traitor. He had at one point been the person I admired most; he had saved my life. . . (2019, pp. 171-72)

It is quite possible to link Captain's betrayal to the defender on “the Wall” with the old generation's betrayal to the young and future such that the author creates an experienced Captain character that is liked. Yet, because of his betrayal, he brings terrible results for the young. Kavanagh both admires and

<sup>3</sup> Though not specified in the story, this island is placed in the south of Britain inasmuch as Kavanagh, Hifa, James and the Captain reach there by heading towards south. In a way, by this unnamed island and the new life form of life (we can classify as post-apocalyptic) at the sea, the novel seems to accrue or advocate the “global culture” and “global citizenship” that undermines place attachment (Buell, 2005, p. 69).

hates him; he admires him for what he did for him but hates him because of his treachery to him and his fellows. In our context, father-like Captain is both liked by his son/s for his support to him, and disliked for his betrayal to his children by not doing anything for the preservation of natural environment or remaining indifferent to the growing environmental problems, which deprives the young old beautiful environment and worse forces them to struggle to survive in an unlivable or uninhabitable place. Also worthy of note in this excerpt, it seems no coincidence that the author puts the words related with each other side by side like: “The place he had come from, his family, his people, his overt treachery” (Lanchester, 2019, p. 72), which somehow emphasizes effect of betrayal on the inextricable networks between land and family/society.

Since Kavanagh was born after “the Change” and has to bear the brunt of its consequences, he feels offended by his father’s generation indifference to environment. In his interior monologue while at stay with Hifa’s mother, Kavanagh’s accusation of the old generation is revealed as follows:

Being with Hifa’s mother made me think about my parents; about the difference between me and them, so different from Hifa and her mother, and yet maybe not, at the same time. Who broke the world? They wouldn’t say that they did. And yet it broke on their watch (Lanchester, 2019, 116-17).

Notwithstanding counter claims<sup>4</sup>, as the famous British naturalist David Attenborough said, there is a common belief among the young generation particularly the Generation Z that “Older generations have “messed up the planet”, letting down younger people, who are “angry” about it and want it to stop (quoted in Rowling, 2018, n.p.). This sort of accusatory at times vindictive manner held by the young, for sure, exacerbates the existing generational conflicts opening irrecoverable wounds in the mind and heart of both generations. A member of the young generation Kavanagh aspires to see the world beauties like beaches before all were hit by “the Change”, which manifestly refers to the rise of natural sea levels because of climate changes, but he can’t do it because the sea level has risen and the country was encircled by “the Wall”, whereby the apocalyptic atmosphere is emphasized. On behalf of the young who crave to see and experience the old natural beauties, Kavanagh says:

There are admittedly some people my age who are curious about what things were like before, who like to hear about it, who love the stories and the amazing facts. Put it like this: there are some people my age who have a thing about beaches. They watch movies and TV programmes about beaches, they look at pictures of beaches, they ask the olds what it was like to go to a beach, what it felt like to lie on sand all day, and what was it like to build a sandcastle and watch the water come in and see the sandcastle fight off the water and then succumb to it, a castle which once looked so big and invulnerable, just melting away, so that when the tide goes out you can’t see that there was ever anything there, and what was it like to have a picnic on the beach, didn’t sand get in the food, and what was surfing like, what was it like to be carried towards a beach on a wave, with people standing on the beach watching you, and was it really true the water was sometimes warm, even here, even this far north? (Lanchester, 2019, pp. 48-49).

Then his sadness mixed with fury surfaces:

There are people who love all that shit. Not me. Show me an actual beach, and I’ll express some interest in beaches. But you know what? The level of my interest exactly corresponds to the number of existing beaches. And there isn’t a single beach left, anywhere in the world (Lanchester, 2019, p. 49).

We can relate Kavanagh’s sadness and fury “to the longing for an inaccessible (or inexistent) Edenic past” and “eco-nostalgia” that “anticipates *future* feelings of loss and regret” Jenifer K. Ladino

<sup>4</sup> For opposite views and further debates, one can have a look at the essays “Teenagers should stop blaming old people for climate crisis” by Anita Singh, and “Who is really to blame for climate change?” by Jocelyn Timperley.

promulgated in her *Reclaiming Nostalgia: Longing for Nature in American Literature* (quoted in von Mossner, 2020, p. 130). What is original in *the Wall* is the sense of eco-nostalgia morphs into resentment with parents. Therefore the more he thinks about the natural beauties left behind, the angrier he feels towards the old generations, and of course his parents. In other words, he is emotionally detached from his family and home. Emotions, as Heather Houser puts, “can carry us from the micro-scale of the individual to the macro-scale of institutions, nation, and the planet” (2024, p. 223), the vice versa of which is also open to debate. In Kavanagh’s case, his emotional void draws him away from his family, a traditional social institution.

In this backdrop, he is incapable of developing healthy and intimate relations or emotional bonds with his parents. He also underlines the period of time that passed before “the Change” occurred with the following words:

As you all know, the Change was not a single solitary event. We speak of it in that manner because here we experienced one particular shift, of sea level and weather, over a period of years it is true, but it felt then and when we look back on it today still feels like an incident that happened, a defined moment in time with a before and an after. There was our parents’ world, and now there is our world (Lanchester, 2019, p. 88).

The quote explicitly shows where and when the generation conflicts thus intra-familial relationships began to deteriorate. Kavanagh thinks that since the old did not care about the environmental changes or connived passively at them in the past, the young now have to deal with its consequences. In a way, his loss of ties with his family can be interpreted, drawing on Theodor Adorno’s statement that “after Auachwitz, poetry is impossible” (quoted in Rowland, 1997, p. 57), as traditional warm family environment and friendly family relationships between children and parents are difficult if not impossible after “the Change”.

### **The Trope of “the Others” as Non-biological Family Members**

The refugees who try to climb over “the Wall” and enter the country (Britain) are conceived of by the British authorities in the novel, but we can consider the whole Western world (Europe in particular) in general looking at contemporary refugee crisis as it is today, as “the Others”. Their entrance is strictly forbidden, which suggests that these people, mostly from the Third World countries, are not accepted as the equal members of the family of humanity. As Sandrock underlines, “Edward Said’s concept of the Other (*Orientalism*, 1978) shapes the underlying grammar of the novel’s use of the term ‘Other’” (2020, p. 164). Before he is expelled from “the Wall”, Kavanagh’s thought about “the Others” is in tune with Saidian conception as clear in his words: “Like most sayings about most things, this is partly true, partly not. Yes, the Wall is the Wall and the Others are the Others and a twelve-hour shift is a twelve-hour shift” (Lanchester, 2019, p. 119). Representing the cold face of the self, Kavanagh’s words promise almost no hope of change indifferent race people’s empathizing with each other as if attesting what Kipling said “East is East, and West is West, and never the twain shall meet” (1954, p.233).

To break the existing prejudices among the members of humanity family, Lanchester, who was born in Hmaburg but brought up in Hong Kong and lived in several different parts of the world such as Rangoon, Burma (now Myanmar); Calcutta, India; Labuan, Malaysia; and the Asian nation of Brunei” (Steinberg, 2002, n. p.), and who sees himself a “well-disguised immigrant” (quoted in Allardice, 2019, n.p.) drives his protagonist Kavanagh out of his safe haven to “the Others” side at the sea to confront the real face of “the Others”. In his stay with “the Others”, Kavanagh promotes the sense of mutual respect and

understanding and his prejudices about “the Others” are broken because now Kavanagh feels as if he is one of them:

Their crews were from nowhere and anywhere. I'd been brought up not to think about the Others in terms of where they came from or who they were, to ignore all that – they were just Others. But maybe, now that I was one of them, they weren't Others anymore? If I was an Other and they were Others perhaps none of us were Others but instead we were a new Us. It was confusing (Lanchester, 2019, p. 152).

Without any objection, he accepts what is demanded by Kellan, the leader of “the Others” because the environment urgently requires it and the ecologically disrupted world forces him to hold on to “the Others” that he has despised. The author emphasizes the insignificance of identical associations and land attachments in the face of heightened sea level, and scarcity of food and fuel. That Kavanagh begins to see himself and “the Others” as equal members of humanity, namely, as “us” can be viewed as one of the few moments of hope in the story for the future of humanity as a family, however, their unity does not last long in that they are attacked by pirates and all but Kavanagh and Hifa, are killed.

## Conclusion

Our reading of *the Wall* by having recourse to the recent concepts revolving around ecocriticism, has made it once more evident that in order to help human beings survive and sustain their mental and spiritual resistance/health as well as physical being, today when global environmental problems surrender us like a bell jar, it is important more than ever before to have healthy family bonds and relationships. For individuals deprived of strong intra-family bonds and support may, as the text suggests, and a large body of research that “links marriage to better health and decreases in health-risk behavior, particularly for men” (Duncan et al., 2006, p. 691), confirms, feel emaciated and be more inclined to develop anger in face of the growing global disasters, pandemics and crises. Lanchester's novel, building parallelisms between the destruction of environment and collapse of family ties, remarkably aid us visualize the broken-up families awaiting people whether from the Global South or Global North, some of which can be substantiated with present researches.

The unfriendly relationships between family members and the decline of marriages in *the Wall*, if raked through with the lenses of contemporary relevant researches and statistics, portend the collapse of traditional/biological family structure in the near future, but the author does not completely deprive his readers of a flicker of hope for the future of humanity. Kavanagh's life among “the Other”s at the sea can be considered, in light of “global culture and global citizenship” emphasized by Buell, as an invitation by the author to his readers and a call to the world to destroy boundaries between self and other and see humanity as a family without excluding any group or any individual. Kavanagh, in the company of “the Others”, does not feel isolated or as an outcast, to the contrary, they welcome him, Hifa, the Captain, and James without making any discrimination, a microcosm of humanity as a family and an example that shows the possibility of common survival despite arduous external factors.

## References

- Adams, J. J. (2011, April 11). Dystopian fiction: An introduction. *Tor.Com*.<https://www.tor.com/2011/04/11/dystopian-fiction-an-introduction/>
- Allardice, L. (2019, Jan. 11). Interview with John Lanchester. *The Guardian*.[www.theguardian.com/books/2019/jan/11/john-lanchester-interview-the-wall](http://www.theguardian.com/books/2019/jan/11/john-lanchester-interview-the-wall).
- Belaïd, F. (2022). How does concrete and cement industry transformation contribute to mitigating climate change challenges? *Resources, Conservation & Recycling Advances*, 15(200084), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.rcradv.2022.200084>.
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, May 5). Nuclear family. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/nuclear-family>
- Buell, L. (2005). *The Future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination*. UK: Blackwell Publishing.
- Cambridge University Press. (n.d.). Post-apocalyptic. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved July 8, 2023, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/post-apocalyptic>
- Collins, J. J. (2014). *The Oxford handbook of apocalyptic literature*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- De Moor, J. & Marquardt, J. (2023). Deciding whether it's too late: How climate activists coordinate alternative futures in a postapocalyptic present. *Geoforum*. 138, 1-9.
- Duncan, G. J., Wilkerson, B., & England, P. (2006). Cleaning up Their Act: The Effects of Marriage and Cohabitation on Licit and Illicit Drug Use. *Demography*, 43(4), 691-710.
- Elder R. A. (1949). Traditional and developmental conceptions of fatherhood. *Marriage and Family Living*, 11(3), 98-100+106.
- Friberg, A. 2021. On the need for (con)temporary utopias: Temporal reflections on the climate rhetoric of environmental youth movements. *Time & Society*, 31(1), 48-68. <https://doi.org/10.1177/0961463x21998845>
- Glotferly, C. (1996). Introduction: Literary studies in an age of environmental crisis. In C. Glotferly and H. Fromm (Eds.). *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology* (pp. xv- xxxvii). Athens and London: The University of Georgia Press.
- Houser, H. (2014). *Ecosickness in contemporary U.S. fiction: Environment and affect*. Columbia University Press.
- Kaup, M. (Ed.). (2021). *Ecological realisms: Post-apocalyptic fiction and contemporary theory*, Great Britain: Edinburgh University Press.
- Kipling, R. (1954). *Rudyard Kipling's verse: Definitive edition*. New York: Doubleday.
- Lanchester, J. (2019). *The Wall*. London: Faber & Faber. <https://www.scribd.com/document/559489822/The-Wall-John-Lanchester#>
- Lawyer Monthly. (2020, Mar. 27). The Legality of cohabitation around the World. *Lawyer Monthly*. <https://www.lawyer-monthly.com/2020/03/the-legality-of-cohabitation-around-the-world/>
- MacFarlane, R. (2005, Sept. 24). The burning question, *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2005/sep/24/featuresreviews.guardianreview29>
- 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 (CPCL)*, 5(1), 24-38.
- Nicol, C. (2007). Brave New World at 75. *The New Atlantis*, (16), 41-54.
- Orwell, G. (2013). 1984. Free Ebooks. <https://archive.org/details/Orwell1984preywo/page/n2/mode/1up?q=marriage> (Original work published 1949).

- Oxford University Press. (n.d.). Apocalyptic. In *Oxford learner's dictionary*. Retrieved July 8, 2023, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/apocalyptic>
- Rehding, A. (2011). Ecomusicology between apocalypse and nostalgia. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 409-414.
- Rowland, A. (1997) "Re-reading 'impossibility' and 'barbarism': Adorno and post-holocaust poetics, 9(1), 57-69.
- Rowling, M. (2018, Dec. 3). Young people get tough with older generations over 'messed-up planet'. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/us-climatechange-aaccord-youth-idUSKBN1O227E>
- Rueckert, W. (1996). Literature and ecology: An experiment in ecocriticism. In C. Glotfelty and H. Fromm (Eds.). *The Ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology* (pp. 105-123). Athens and London: The University of Georgia Press.
- Sandrock, K. (2020). Border temporalities, climate mobility, and Shakespeare in John Lanchester's *The Wall*. *Journal of Modern Literature* 43(3), 163-180. Doi:10.2979/jmodelite.43.3.10.
- Steinberg, S. (2002, July 8). An Englishman in Hong Kong. *Publisher's Weekly*. [www.publishersweekly.com/pw/print/20020708/20700-an-englishman-in-hong-kong.html](http://www.publishersweekly.com/pw/print/20020708/20700-an-englishman-in-hong-kong.html).
- Storrie, S. & Martin, D. A. (2018). Revolutionary from the waist down. In Ezio Di Nucci and Stefan Storrie (Eds.). *1984 and philosophy: Is resistance futile?* (pp. 23-33). Chicago: Open Court.
- UNHCR, UNICEF and IOM (2018). Refugee and migrant children in Europe. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/201902/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20europe%20jan-jun%202018.pdf>
- Von Mossner, A. W. (2020). Affect, Emotion, and Ecocriticism. *Ecozon@*, 11(2), 128-136.

### 83. University students' perceptions in Kahoot!-integrated game-based EFL classes

Zehra DEGIRMENCIOGLU<sup>1</sup>

Ilkay GILANLIOGLU<sup>2</sup>

**APA:** Degirmencioglu, Z. & Gilanlioglu, I. (2023). University students' perceptions in Kahoot!-integrated game-based EFL classes. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1365-1378. DOI: 10.29000/rumelide.1346634.

#### Abstract

In today's digital landscape, students' lives are profoundly shaped by constant interaction with digital materials. In response, educators persistently seek innovative approaches to enhance educational practices. This research centers on unraveling the perceptions of English as a Foreign Language (EFL) students utilizing Kahoot! for language acquisition. A questionnaire was conducted to investigate students' perceptions regarding Kahoot! implementation in EFL classes, the role of Kahoot use in enhancing student motivation, and the effectiveness of using Kahoot in the language classroom. The study engaged 120 university-level EFL students, of whom 72 volunteers responded to the questionnaire. This survey was conducted among students who utilized Kahoot! throughout the semester, as the game-based tool was seamlessly integrated into the language learning curriculum in the North Cyprus context at the higher education level. Quantitative data was collected through an online questionnaire and evaluated using a four-point Likert scale. The findings illuminated students' positive perceptions of Kahoot!, underscoring its capacity to amplify motivation and engagement. The research proposes that dynamic tools like Kahoot! hold the potential to fashion an interactive, motivational, and effective milieu for language acquisition. These implications echo across curriculum development, technology fusion, and decision-making for educators and education administrators alike. By attaching the advantages of game-based learning platforms such as Kahoot!, educators can cultivate a more captivating and productive language learning atmosphere.

**Keywords:** Game-based learning, Kahoot!, university, EFL students, student perception, motivation, educational technology

### Üniversite öğrencilerinin Kahoot! entegre oyun tabanlı yabancı dil olarak İngilizce derslerine ilişkin algıları

#### Öz

Günümüz dijital çağında, öğrencilerin yaşamları sürekli olarak dijital materyallerle etkileşim içerisinde şekillenmektedir. Bu bağlamda, eğitimciler, eğitim uygulamalarını geliştirmek için sürekli olarak yenilikçi yaklaşımlar arayışı içerisindeyler. Bu araştırmada, öğrencilerin, yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında Kahoot! uygulamasına ilişkin algılarını, Kahoot! kullanımının öğrenci motivasyonunu artırmadaki rolünü ve dil sınıflarında Kahoot! kullanımının etkinliğini araştırmak için bir anket yapılmıştır. Çalışma, üniversite düzeyinde 120 yabancı dil olarak İngilizce öğrencisi ile

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Doktora Öğrencisi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, (Mağusa, Kuzey Kıbrıs), zehra.degirmencioglu@emu.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-1904-966X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346634]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, (Mağusa, Kuzey Kıbrıs), ilkay.gilanlioglu@emu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9902-3311

gerçekleştirilmiş olup, bu öğrencilerin içerisinde 72 gönüllü anketi yanıtlamıştır. Anket, Kahoot'un dil öğrenimi müfredatına oyun tabanlı bir araç olarak nasıl entegre edildiği bağlamında, sömestr boyunca kullanılan öğrencilere yöneltilmiştir. Nicel veriler, çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmış ve dörtlü Likert ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin Kahoot'a yönelik olumlu algılarını ortaya koymuş ve bu platformun motivasyon artırma ve öğrenme deneyimini zenginleştirme kapasitesine vurgu yapmıştır. Araştırma, Kahoot gibi dinamik oyun tabanlı araçların etkileşimli, motive edici ve etkili bir dil öğrenme ortamı oluşturabilme potansiyeline sahip olduğunu önermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, eğitimciler ve eğitim yöneticileri için müfredat geliştirme, teknoloji entegrasyonu ve karar alma süreçlerinde kullanılabilir. Kahoot gibi oyun tabanlı öğrenme platformlarının avantajlarının kullanılmasıyla, eğitimciler daha etkileyici ve üretken bir dil öğrenme ortamı oluşturma imkânına sahip olabilirler.

**Anahtar kelimeler:** Oyun tabanlı öğrenme, Kahoot!, üniversite yabancı dil olarak İngilizce öğrencileri, öğrenci algısı, motivasyon, eğitim teknolojisi

## 1. Introduction

The development of new technologies has resulted in a variety of acquiring approaches as well as tools that can help improve the productivity of the language learning practice. Language learning is a challenging process and therefore learners can easily lose their desire and give up. Such an undesirable outcome may be due to a lack of technology-based educational materials (Wichadee & Pattanapichet, 2018). Thus, as Moylan et al. (2015) stated, in the twenty-first century, computer-driven technology is constantly pressuring higher education to transform and adapt to the advances brought about by the information revolution.

Recently, a range of technological tools and software, including games and simulation programs, have been incorporated into the established educational model to support and encourage students' learning (Chiang et al., 2011). According to Eltahir et al. (2021), educational games are a sort of focused game that is based on certain strategies, and resources that instructors develop and test with before directing students to practice achieving specific goals. According to Mei et al. (2018), smart tools comprising iPods, tablets, and smartphones have proved helpful for both students and teachers during the learning and teaching processes, especially when educational games are used. Although existing educational techniques utilize new technology, Belkhouche et al. (2014) claim that they do not address the learning processes, infrastructures, curriculum frameworks, or evaluation methodologies that consistently support e-learning. This void is also observed in a systematic review (Zhang and Yu, 2021) and recent studies (Chen et al., 2022; Janković et al., 2023). Because of this, there is an urgent need for innovative learning models that incorporate technology and instructional programs, as well as for enhancing the use of suitable tools for presenting, processing, and cooperating with knowledge. Teachers of a foreign language in the context of North Cyprus face the problem of delivering engaging lectures and encouraging students to study the foreign language in an effective manner to increase student motivation and academic accomplishment (Degirmencioglu et al., 2023). The researchers believe that incorporating gamification components into the learning process is one possible solution. Gamification of the learning process is feasible by utilizing the Kahoot! platform (Resmayani & Putra, 2020). The study also argues that Kahoot! when utilized in a range of settings and fields, can improve learning more than conventional learning environments and conventional learning tools and approaches (Resmayani & Putra, 2020). Based on the research gaps and further needs mentioned above, the purpose of this research is to ascertain the opinions of EFL students utilizing Kahoot! in North Cyprus contexts for



language learning environments. The literature study then looks at classroom dynamics, whether Kahoot! has an impact on students' motivation, achievement, and enthusiasm, as well as how Kahoot! affects the learning performance of students while using technological teaching methods and technologies. The following research questions were asked to achieve the stated goal of the study:

1. What are the general perceptions of university students regarding using Kahoot! in language classrooms?
2. To what extent does Kahoot! play an important role in enhancing university students' motivation in language classrooms?
3. To what extent do university students believe in the effectiveness of using Kahoot! in language classrooms?

## 2. Literature review

Numerous studies have demonstrated that game-oriented education is a significant and novel teaching strategy in the teaching and learning process, and thus might assist learners to enhance and develop their language learning performance, as well as their collaboration and motivation to continue studying (Adnyani et al., 2022; Alharthi, 2020; Baydas & Cicek, 2019; Bicen & Kocakoyun, 2018; Kraus et. al., 2020; Wang & Tahir, 2020; Zarzycka-Piskorz, 2016). The findings of these studies suggest that gamification and game-based learning facilitate students' acquisition of English language skills by creating a highly effective multimedia learning environment.

### 2.1 Gamification

Gamification can be produced as a novel learning experience that enhances student motivation. Incorporating a gamification method increases students' ambition for achievement and engagement in the class. Furthermore, this method has a positive impact on student motivation. Moreover, Kahoot! may be used effectively to gamify classes, so gamification has a beneficial impact on students, enhancing their desire and incentive to study (Bicen & Kocakoyun, 2018).

Gamification, which is a developing trend in education that uses a more ethical method of incorporating games in the classroom, has already been addressed. Gamification, as opposed to game-based learning, is the use of game components and game thinking in non-game contexts to boost motivation and engagement and to affect user behavior (Marczewski, 2013). Therefore, incorporating game mechanics into education might turn the entire learning experience into a game that creates an interesting environment and keeps students wanting more. Through the use of game components like achievement badges, points, leaderboards, levels, quests, and progress bars, teachers will be able to direct their students' learning and encourage active learning and motivation in their language classes.

To create a gamification technique that boosts learner enthusiasm, it is also essential to concentrate on the mechanics that make up the fundamental characteristics of student-friendly video games. It has been demonstrated that these gaming mechanisms increase motivation during active learning processes (Baydas & Cicek, 2019).

## 2.2 Game-based learning in EFL contexts

In recent years, game-based learning has garnered substantial interest. The digital generation embraces mobile applications (Dahalan et al., 2023; Petrović et al., 2022). The debate over the most effective technique for English language students continues, as well as the effect of smart tools on English as a foreign language (EFL) acquisition is unknown. To be more precise, little is known about the opinions of EFL students regarding mobile applications (Benhadj et al., 2019). Game-based learning has gained popularity in recent years as an effective pedagogical approach to teaching various subjects, including EFL (Alawadhi & Abu-Ayyash, 2021; Ruiz, 2021). Many researchers have investigated the use of games in language learning and have reported positive outcomes in terms of increased motivation, engagement, and language proficiency among learners (Nadi-Ravandi & Batooli, 2022; Tao & Zou, 2021).

Learning that is "facilitated by the use of a game" is also referred to as game-based learning. In other words, it refers to the use of games for education. Despite having a simple concept, game-based learning has many different uses, styles, and objectives. Game-based learning, for instance, can be used at the preschool level (for kids under the age of five) and the university level (for more advanced students). It could be a straightforward game played in person or a complicated game utilizing contemporary technologies. Additionally, any sort of learning can be included in game-based learning.

Game-based learning "involves using game components, such as incentive systems to drive players to engage in an activity they might not otherwise find enjoyable," claim Plass, Homer, and Kinzer in their 2015 study. Games promote a positive learning atmosphere in language lessons, making game-based language learning an effective tool. It guarantees students' active participation, which is essential to the success of language learning.

Based on the literature, there is a growing consensus that Kahoot! can be used with students of all ages. Among the other game-based learning systems, students perceive Kahoot! to be useful for boosting motivation and encouraging and reinforcing learning (Tan et al., 2022). Kahoot! also motivates students to learn, fosters a positive classroom environment, helps them regain focus, and promotes effective competition. This is also observed in a study by Żammit (2022) found that "game-based" learning is a powerful technique for individuals learning Maltese. Tao and Zou (2021) found that Chinese learners perceive Kahoot! as a beneficial tool that can boost learning enthusiasm toward English courses. Another research conducted by Fuster-Guilló et al. (2019) revealed that Kahoot-based experience boosts student motivation. Although the aforementioned studies expand our understanding, still little is known about the University Students' Perceptions of Kahoot!-Integrated Game-Based especially in EFL Classes.

Extant literature also underlines that Kahoot! is a platform for a game-based approach that can be used to test students' comprehension, as a tool for formative assessment, or as a respite from more traditional classroom activities. The usage of Kahoot is beneficial for learning in K-12 and higher education, language acquisition, technical and engineering disciplines, science, math, business, and nursing (Wang & Tahir, 2020). According to Wang and Tahir's study in 2020, students' opinions of using Kahoot! in the classroom were generally quite good. Students' motivation, engagement, concentration, perceived learning, attention, enjoyment, happiness, and confidence were all found to be positively impacted by this perspective. A review of related studies found that Kahoot! can improve learning results, classroom dynamics, and student and instructor attitudes, and reduce students' anxiety (Wirani, Nabarian &

Romadhon, 2022). Parallel to this, our study also closely aligns with the concept that Kahoot! can contribute to providing a holistic understanding of how Kahoot! can positively impact the educational process, which matches the authors' aim to highlight the transformative potential of Kahoot! in education.

Another study examined the use of Kahoot! tool in higher education in order to explore students' opinions, perceptions, attitudes, preferences, and satisfaction with the technology's practical utility for concept learning (Pinna et al., 2019). In this study, there were no negative responses to the instrument, and 66% of students would advocate for its use in higher education. The most frequently acknowledged benefits of Kahoot! were its utility and its ability to engage and motivate learning by boosting classroom dynamics, enjoyment, participation, and competition. As digital natives are dissatisfied with traditional classroom settings, encouraging alternative teaching and learning tactics and engaging and inspiring students through techniques such as the flipped classroom is strongly advised (Pinna et al., 2019).

All in all, Kahoot is more than a technological tool—it is a catalyst for pedagogical transformation. By augmenting learning processes, boosting motivation, enhancing engagement, and positively influencing classroom dynamics, Kahoot has the potential to revolutionize EFL education and contribute to more effective and enjoyable learning experiences (Alharthi, 2020). Moreover, due to the ease of access to mobile devices, the availability of Wi-Fi, and the students' interest in computer games, Kahoot is a fantastic choice for teaching students. Tools like Kahoot create positive energy, support exploration, and add fun to the educational setting by enhancing comprehension and motivation (Yürük, 2020).

Despite the pervasiveness of technology in daily life, there is little empirical data on how it affects academic learning, particularly in EFL situations. The aim of our research is to ascertain the opinions of EFL students using Kahoot! in North Cyprus contexts for language learning environments.

### 3. Methodology

The present study's methodological framework is based on quantitative research principles. In this study, a student questionnaire is used as a valuable instrument to assess learners' perspectives on the utilization of Kahoot! within the English language classroom. Tan, Singh, and Ganapathy (2018) designed and used this data collection tool first, and Cárdenas-Moncada et al. (2020) adapted it. In this research, the modified edition of the questionnaire (Cárdenas-Moncada et al., 2020) was employed to align with the requirements of the current study (refer to Appendix 1).

While the initial description provided may have been concise, it is important to elaborate on the method through which students' perceptions were gathered regarding their experience with Kahoot! game-based learning. The questionnaire was administered to students who had actively utilized and engaged with Kahoot! throughout the semester within their language classrooms. This engagement was facilitated by their instructors, who integrated Kahoot! into the curriculum as a gamified learning tool. The students' perceptions and responses in the survey were grounded in their direct experience with Kahoot! in a game-based format. The survey items were carefully crafted to capture various aspects of their experience, such as their level of engagement, enjoyment, perceived impact on learning, and motivation. By targeting students who had genuinely interacted with Kahoot! in their language learning journey, the questionnaire aimed to provide an accurate representation of the impact of game-based learning using Kahoot!. To further ensure the credibility and validity of the questionnaire results, students were required to provide details about their active participation in Kahoot! sessions within their language

classrooms. This confirmation of their practical experience with the tool helps establish a strong link between their perceptions and their actual engagement with Kahoot! as a game-based learning platform. The questionnaire conducted was specifically designed to gather insights from students who had hands-on experience with Kahoot! in a game-based format. Their perceptions and feedback were thus informed by their real interactions with the tool, underlining the authenticity and relevance of the survey outcomes.

### 3.1 Participants

The participants in this research study were university English preparatory school students in Famagusta, North Cyprus who are at the B1 level of English proficiency. These students had undergone prior language instruction and possess a foundational understanding of the English language. The sample was composed of participants with experience of using Kahoot! in the classroom. Because only 120 students were utilizing Kahoot! in their language classrooms at the time, the questionnaire was administered to them only. 72 students out of 120 volunteered to join the study as a respondent. The participants ranged in age from 18 to 54 years. Male students made up 47% of the student population, while female students made up 53%. The participants completed an online consent form that included information about the study and their consent to participate in the study. Participants' age range was 18-54, the average age being 26).

The academic learning context of this study centers around university English preparatory school students at the B1 level which indicates an intermediate level of language proficiency, wherein students are able to comprehend and communicate in familiar and straightforward situations. They can understand and produce simple texts related to various topics, allowing them to engage in basic conversations and exchanges. The study's focus on B1 level students is crucial as this proficiency stage represents a pivotal point in language development, where learners transition from basic to more nuanced language skills. By understanding how Kahoot! impacts this specific group, valuable insights can be gained into the potential of technological tools for improving language learning outcomes and motivation within an academic setting.

Within this context, the study seeks to explore the role of Kahoot!, a digital learning platform, in language learning and motivation. By integrating Kahoot! into the teaching methods and technologies utilized in the preparatory school, the researchers aimed to assess whether the interactive and gamified features of Kahoot! can enhance students' language acquisition and increase their motivation to learn.

### 3.2 Data collection instruments and procedures

The data collection instrument utilized in this study was an online questionnaire, which was distributed and collected through Google Forms. Participation was voluntary and participants willingly took part in the study after providing their informed consent. A consent form detailing the study's purpose and procedures was shared with participants via email as an attachment. The questionnaire was divided into two parts: (i) a biographical data section designed to collect demographic information about the participants and their prior experience with Kahoot! and (ii) a "four-point Likert scale" anchor section where (1) represented strong disagreement and (4) represented complete agreement. This scale facilitated participants' expression of their level of agreement or disagreement with the presented statements. Overall, the online student questionnaire consisted of 26 items designed to comprehensively capture participants' perceptions and viewpoints. Following the administration of the questionnaire, the

subsequent step involved the collection of the acquired data, which was then subjected to analysis to discern patterns, insights, and trends. This methodical process allowed for a rigorous examination of the impact of Kahoot! on the participants' language learning experience.

Cárdenas-Moncada et al. (2020) employed Cronbach's alpha to measure the internal consistency of the questionnaire. The first dimension of the instrument had a high level of reliability in the pilot ( $=.91$ ), above the typical cut-off value of 0.70 advised by the literature (Brown, 2002), but not in the respondent sample for the intervention ( $=.10$ ). The researchers decided not to include items 3 and 26 in the analysis of the score for this dimension since an item-by-item analysis showed that doing so considerably boosted reliability ( $=.80$ ) when they were excluded. The second dimension of the questionnaire had very high reliability in both the pilot sample and the intervention sample (both  $=.84$  and  $=.70$ ). The third dimension of the questionnaire performed exceptionally well in the pilot ( $=.87$ ). Items 7 and 18 were left out of the scoring for this dimension after an item-by-item analysis showed that leaving them out boosted reliability ( $=.71$ ). The final part of the questionnaire was also highly reliable in both the intervention sample ( $r = .86$ ) and the pilot sample ( $r = .91$ ).

### 3.3. Data analysis

Researchers reproduced a questionnaire utilizing Google Forms, incorporating Likert scale question types to capture participants' responses. Through online completion of the questionnaire, participants' inputs were automatically gathered and stored within the Google Forms platform. Subsequent to data collection, researchers undertook data analysis to extract insightful interpretations and formulate conclusions from the comprehensive responses. While Google Forms facilitated data collection, the data analysis phase involved the utilization of the SPSS 25 software (Statistical Package for the Social Sciences), a specialized tool commonly employed for statistical analysis in social science research.

## 4. Findings and discussion

The results of quantitative data analysis are presented in Table 1 below.

Table 1. Students' perceptions towards Kahoot! for language learning. SA: Strongly Agree; A: Agree; D: Disagree; SD: Strongly Disagree

Items	SA (%)	A (%)	D (%)	SD (%)
1. "I looked forward to playing Kahoot!."	54.2	44.4	0.4	0
2. "I felt excited when playing Kahoot!."	54.2	45.8	0	0
3. "It was easy to use Kahoot!."	47.2	48.2	4.2	0
4. "I found Kahoot! fun."	70.8	27.8	0.4	0
5. "I enjoyed playing Kahoot!."	68.1	29.2	2.7	0
6. "I felt positive when playing Kahoot!."	55.6	40.3	4.1	0
7. "I liked the competitiveness in our Kahoot! sessions."	52.8	44.4	2.8	0
8. "I responded as accurately as possible to each item or question in each Kahoot! session."	33.3	61.1	5.6	0
9. "I responded as quickly as possible to each item or question in each Kahoot! session."	30.6	62.5	6.9	0
10. "I focused on the items or questions in each Kahoot! session."	38.9	58.3	2.8	0

11.	"I responded to each item or question in each Kahoot! session."	41.7	47.2	11.1	0
12.	"I did the Kahoot! quizzes not only because the teacher requested them."	43.1	38.9	15.3	2.7
13.	"I wished to do better on the Kahoot! sessions than most other students in the class."	51.4	44.4	4.2	0
14.	"I was eager to learn via Kahoot!."	43.1	50	5.6	1.4
15.	"I was motivated by the prospect of winning in these Kahoot! sessions."	44.4	51.4	4.2	0
16.	"I wish Kahoot! was also used in other subjects."	54.2	41.7	4.2	0
17.	"Kahoot! helped me to retain my new knowledge."	50	48.6	1.4	0
18.	"Kahoot! enhanced my understanding of the subjects."	47.2	50	2.8	0
19.	"Kahoot! was an effective method to correct my misconceptions on the subjects."	36.1	58.3	5.6	0
20.	"Kahoot! motivated me to learn more."	50	40.3	9.7	0
21.	"Kahoot! was a distraction to the real class activities."	31.9	34.7	22.2	11.1
22.	"Kahoot! was an effective method for reflective learning."	50	44.4	5.6	0
23.	"Kahoot! helped me reinforce my learning."	48.6	48.6	2.8	0
24.	"Kahoot! facilitated my learning of the subjects."	45.8	51.4	2.8	0
25.	"Kahoot! helped me be prepared for my test."	40.3	50	8.3	1.4
26.	"Kahoot! was an effective method to provide feedback."	37.5	58.3	4.2	0

The first research question was concerned with students' overall perceptions toward Kahoot!. According to the questionnaire results, the participants' general perceptions about using Kahoot! in the classroom were highly positive. This is evident in student responses, particularly to items 1-6, and items 18 and 23. In response to item 6, the vast majority of the participants stated that they felt positive when playing Kahoot! with 95.9% agreement. Almost all the participants (98.6%) reported that they looked forward to playing Kahoot! and that they all felt excited about playing it (100% agreement for item 2). The data showed that the participants' overall perceptions about using Kahoot! in the classroom were positive. In accordance with our findings, Korkmaz & Oz (2021) reported that Kahoot! users not only had positive attitudes toward the Kahoot game but also demonstrated substantial language learning gains. In general, the study's findings suggest that Kahoot can be an effective method for motivating EFL students, thereby enhancing their ability to assimilate a variety of materials.

The second research question addressed the role of Kahoot! in enhancing students' motivation in the language classroom. The questionnaire results indicated that Kahoot! played a significant role in increasing student motivation in the classroom. Particularly items 7-15, 20, and 21 revealed that playing Kahoot! helped to motivate students. One important characteristic of Kahoot! is that it promotes competitiveness in the classroom. As students compete with each other, they are more heavily involved in the task and therefore feel more motivated. In response to item 7, the majority of the respondents (97.2%) reported that they liked the competitiveness in their Kahoot! sessions while only 2.8% expressed disagreement with this statement. In a spirit of competition, they tended to respond to questions in a Kahoot session as accurately (94.4%) and quickly (93.1%) as possible, which led to increased involvement and motivation. There is further support for the link between competitiveness and motivation. Most respondents (95.8%) agreed that the prospect of winning increased their motivation (see item 15). There was also 95.8% agreement with the statement in item 13 "I wished to do better on the Kahoot! sessions than most other students in the class", indicating that students kept comparing their performances to others' for goal setting. It was also interesting to see that there was a high level of

agreement (82%) with the statement in item 12 “I did the Kahoot! quizzes not only because the teacher requested them.” It indicates that the majority of students were self-motivated and did the Kahoot! quizzes willingly. However, it should be noted that the remaining 18% did the Kahoot! quizzes because the teacher asked them to do so. This might be due to the fact that some of these quizzes (if not all) are assessed so students get a grade affecting pass/fail status in the end. It may be that for those respondents expressing disagreement Kahoot! is not that much fun (though almost all report otherwise (see item 4 with 98.6%)) if used for testing purposes. On the other hand, if Kahoot! was used for practice to prepare for tests, students seemed to welcome them as indicated in the high rate of agreement (90.3%) with the statement in item 25 (“Kahoot! helped me be prepared for my test”). Apparently, students seemed to prefer Kahoot! as a means to practise rather than to test. The preference of students to use Kahoot! primarily for practice as opposed to testing is a novel finding that illuminates changing perceptions of educational technology, the blurring of formal and informal learning boundaries, shifting pedagogical approaches, and the platform's potential positive impact on learning outcomes. This phenomenon illuminates the dynamic relationship between technology, student preferences, and effective learning strategies in contemporary educational environments. Finally, student responses to two seemingly contradicting items, i.e., 20 and 21, are noteworthy. Item 20 (“Kahoot! motivated me to learn more”) received 90.3% agreement confirming the motivating characteristic of Kahoot! while item 21 (“Kahoot! was a distraction to the real class activities”) received 66.6% agreement and 33.4% disagreement. How can something so motivating can also be distracting? One reason may be the timing. Most teachers use Kahoot! the last ten minutes of the lesson (Smith & Brauer, 2018). as a gap filler or as a replacement for a usual class hour or lesson (Pindosova, 2023). If Kahoot! is not used at the right time and for the right purpose, it may turn into a distraction. (Kohnke & Moorhouse, 2022)

The third and final research question investigated the effectiveness of using Kahoot! in language classrooms from students' perspectives. A number of items in the questionnaire (including items 16-19, and 22-26) produced evidence for the effectiveness of Kahoot!. Responses to particularly item 16 (“I wish Kahoot! was also used in other subjects”) with 95.9% agreement indicated that students found Kahoot! effective and wished it could be transferred to other subjects. Another indication of satisfaction with the effectiveness of Kahoot! was the high agreement rates for items 17 (98.6%), and 19 (94.4%). Accordingly, from the students' viewpoint, Kahoot! proved to be effective in helping to retain new knowledge (item 17), enhancing understanding of the subjects (item 18), and correcting misconceptions about the subjects (item 19). Furthermore, questionnaire results demonstrated extremely high agreement scores (all above 90%) on learning/testing issues. Respondents found Kahoot! effective in reflective learning (94.4% agreement for item 22) and providing feedback (95.8% agreement for item 26), helpful in reinforcing learning (97.2% agreement for item 23) and preparing for tests (90.3% agreement for item 25), and facilitative in learning one's subjects (97.2% agreement for item 24). Based on this evidence it can be argued that for the participants Kahoot! appeared to be a highly effective tool for learning subjects and preparing for tests. Marsa et al. (2021) also asserted that Kahoot! can be an effective teaching instrument with a significant impact on student engagement, perception, motivation, and positive attitude. Therefore, it can be concluded that the use of Kahoot! games with high levels of student engagement, perception, motivation, and a positive attitude can impact student achievement.

The results of this study align with previous research by other scholars. Woo (2014) asserted that the use of digital games correlates positively with students' willingness to study and cognitive load. Similarly, Jackson et al. (2012) noted that enjoyment, a key feature of digital games, enhances learning by increasing engagement and rewarding effort. This study's findings parallel those of Cárdenas-

Moncada et al. (2020), where students' positive perceptions of Kahoot contributed to a more favorable classroom environment and improved academic achievement.

Kahoot! has the potential to improve the interface between learners and instructors and foster extracurricular collaboration among students (Zhang & Yu, 2021). Incorporating Kahoot! into the classroom can enhance motivation, as demonstrated by this study's findings. Tan et al. (2020) also supported this notion, highlighting that students of all ages can benefit from Kahoot! as a game-based platform for interactive learning. Students perceived Kahoot! as a helpful tool for reinforcing learning and motivating their studies, especially in the context of foreign language learning. Kahoot! places fun at the core of its design, which resonated with the majority of respondents in this study. Students found Kahoot! enjoyable and indicated that the interactive nature of the platform led them to remember incorrect answers as part of reflective learning. This active engagement contributed to a heightened sense of motivation, attention, and participation in EFL classrooms.

In conclusion, the integration of Kahoot! in EFL settings can significantly enhance motivation and engagement among students. It aligns with existing research on digital games and their positive impact on learning. By fostering a dynamic and enjoyable learning experience, Kahoot! serves as an effective tool for classroom management, encouraging continuous effort and active language use.

## 5. Conclusion and Implications

This study investigated the students' overall perceptions about using Kahoot!, the role of Kahoot! in enhancing motivation, and the effectiveness of Kahoot! in the language classroom. The findings indicated that students had highly positive perceptions toward Kahoot! and enjoyed using it. Kahoot! was also found to be a motivation booster. The fact that students thought it was fun and that they had reported that they looked forward to Kahoot! sessions were indicators of increased involvement and motivation. Especially the in-built characteristic of 'competitiveness' contributed considerably to student motivation. It should be noted, however, that some students prefer doing practice quizzes before tests as preparation but not sitting for assessed ones. The last major finding concerned the effectiveness of Kahoot! in learning and testing processes. Kahoot! proved to be an effective tool in learning subjects, reinforcing learning, fostering reflective learning, providing feedback, and preparing for tests.

Gamification serves as a versatile tool, enhancing student motivation and contributing to subject comprehension, metacognitive abilities, and teamwork. Kahoot! emerges as a prominent technique in elevating language academic achievement (Almusharraf, 2021). Within our study, the effectiveness of a digital literacy technique in enhancing motivation and reshaping classroom dynamics is evident, particularly highlighted in the English as a Foreign Language (EFL) context. Kahoot! positively shapes learning experiences, bolstering motivation and effectiveness. The study's focus on English learning underscores a preference for game-based approaches. Educational competitions through Kahoot! diminish distractions and cultivate a more enriched teaching and learning environment compared to conventional classrooms.

Extending beyond classrooms, the study emphasizes integrating Kahoot! and similar tools into university curricula, informed by research for prospective learners' benefit from technological advancements. Amid broader technological evolution in education, administrators are positioned to take action by acquiring and implementing transformative tools, along with providing teacher training.



Collaboration with education policymakers, including ministers, is pivotal to secure support for technology acquisition, backed by research findings.

Ultimately, the study's implications converge towards creating effective learning environments. The synthesis of research insights, administrative initiatives, and policy advocacy fosters a quality education environment aligned with the digital era's demands. In summary, this study's significant implication is the promotion of gamification integration in EFL classes, revolutionizing language learning. Adapting game-based learning like Kahoot can engage students and improve outcomes, requiring careful planning, resource allocation, and evaluation to ensure effectiveness.

Overall, adapting game-based learning such as Kahoot can be a valuable strategy for universities to engage students and improve learning outcomes. However, it requires careful planning, resource allocation, and evaluation to ensure its effectiveness.

## 6. Limitations and recommendations for further research

While the findings of this study may not be extended to the full population of university students in North Cyprus or cross-sectionally, the primary results reveal significant insights into the usefulness of utilizing Kahoot! in higher education, especially among adult learners. However, it is recommended that future research include samples from various academic disciplines in various higher education contexts. Additionally, to have a more complete grasp of the advantages of Kahoot!, it is advised that future studies in this area be more qualitative so that the voices and perspectives of Kahoot! users are more deeply identified. While such recommendations are made, stakeholders must recognize that educators, students, and administrators all contribute equally to the establishment of conducive, current, and relevant teaching and learning environments for today's generation of learners.

## References

- Adnyani, K. E. K., Adnyana, I. W., Murniasih, N. N., & Suwastini, N. K. A. (2022). Implementing Kahoot! for Japanese Language Learning in Indonesian High School. *Journal of Education Technology*, 6(2).
- Alawadhi, A., & Abu-Ayyash, E. A. (2021). Students' perceptions of Kahoot!: An exploratory mixed-method study in EFL undergraduate classrooms in the UAE. *Education and Information Technologies*, 1-30.
- Alharthi, S. (2020). Assessing Kahoot's Impact on EFL Students' Learning Outcomes. *TESOL International Journal*, 15(5), 31-64.
- Almusharraf, N. (2021). Incorporation of a game-based approach into the EFL online classrooms: Students' perceptions. *Interactive Learning Environments*, 1-14.
- Baydas, O., & Cicek, M. (2019). The examination of the gamification process in undergraduate education: A scale development study. *Technology, Pedagogy, and Education*, 28(3), 269-285.
- Belkhouche, B., Darei, N. A., Salem, S., Mandhari, S. A., & Mehari, M. A. (2014). Learning Arabic through games. In *Eighth Annual Conference on Computer Games Multimedia and Allied Technologies* (March 2014). CGAT (p. 6).
- Benhadj, Y., El Messaoudi, M., & Nfissi, A. (2019). Investigating the Impact of Kahoot! on Student s' Engagement, Motivation, and Learning Outcomes: Ifrane Directorate as a case study. *International Journal of Advance Study and Research Work*, 2(6), 2581-5997.
- Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 6(1).

- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 72–93.
- Cárdenas-Moncada, C., Véliz-Campos, M., & Véliz, L. (2020). Game-based student response systems: The impact of Kahoot in a Chilean vocational higher education EFL classroom. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 21(1), 64-78.
- Chen, Y. M. (2022). Understanding foreign language learners' perceptions of teachers' practice with educational technology with specific reference to Kahoot! and Padlet: A case from China. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1439-1465.
- Chiang, Y. T., Lin, S. S. J., Cheng, C. Y., & Liu, E. Z. F. (2011). Exploring online game players' flow experiences and positive affect. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 106–114.
- Dahalan, F., Alias, N., & Shaharom, M. S. N. (2023). Gamification and Game Based Learning for Vocational Education and Training: A Systematic Literature Review. *Education and Information Technologies*, 1-39.
- Degirmencioglu, Z., Erozan, F., & Saydam, M.B. (2023). Mixed-method approach to an English Course for Students Majoring in Gastronomy and Culinary Arts. *Journal of Hospitality & Tourism Education*.
- Ebadi, S., Rasouli, R., & Mohamadi, M. (2021). Exploring EFL learners' perspectives on using Kahoot is a game-based student response system. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Eltahir, M. E., Alsahhi, N. R., Al-Qatawneh, S., AlQudah, H. A., & Jaradat, M. (2021). The impact of game-based learning (GBL) on students' motivation, engagement, and academic performance in an Arabic language grammar course in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3251-3278.
- Fuster-Guilló, A., Pertegal-Felices, M. L., Jimeno-Morenilla, A., Azorín-López, J., Rico-Soliveres, M. L., & Restrepo-Calle, F. (2019). Evaluating impact on motivation and academic performance of a game-based learning experience using Kahoot. *Frontiers in Psychology*, 10, 2843.
- Hadijah, H., Pratolo, B. W., & Rondiyah, R. (2020). Interactive game “Kahoot!” as the media of students' vocabulary assessment. *Journal on English as a Foreign Language*, 10(1), 84-102.
- Jackson, G. T., Dempsey, K. B., & McNamara, D. S. (2012). Game-based practice in a reading strategy tutoring system: Showdown in iSTART-ME. In *Digital games in language learning and teaching* (pp. 115-138). Palgrave Macmillan, London.
- Janković, A., Maričić, M., & Cvjetičanin, S. (2023). Comparing science success of primary school students in the gamified learning environment via Kahoot and Quizizz. *Journal of Computers in Education*, 1-24.
- Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2022). Using Kahoot! to gamify learning in the language classroom. *Relc Journal*, 53(3), 769-775.
- Korkmaz, S., & Öz, H. (2021). Using Kahoot to improve reading comprehension of English as a foreign language learners. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1138-1150.
- Marsa, S. S., Kuspiyah, H. R., & Agustina, E. (2021). The Effect of Kahoot! Game to Teaching Reading Comprehension Achievement. *Journal of English teaching*, 7(2), 133-149.
- Mei, S. Y., Ju, S. Y., & Adam, Z. (2018). Implementing Quizizz as game-based learning in the Arabic classroom. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 194–198.
- Moylan, G., Burgess, A. W., Figley, C., & Bernstein, M. (2015). Motivating game-based learning efforts in higher education. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 13(2), 54-72.
- Nadi-Ravandi, S., & Batooli, Z. (2022). Gamification in education: A scientometric, content and co-occurrence analysis of systematic review and meta-analysis articles. *Education and Information Technologies*, 27(7), 10207-10238.

- Petrović, L., Stojanović, D., Mitrović, S., Barać, D., & Bogdanović, Z. (2022). Designing an extended smart classroom: An approach to game-based learning for IoT. *Computer applications in engineering education*, 30(1), 117-132.
- Pindosova, T. S. (2023). The use of Kahoot! in Maritime English language teaching.
- Pinna, G., Mena, J., & Funes, S. (2019). Undergraduate students' perceptions about the use of Kahoot as part of the Flipped Classroom methodology. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 619-625.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Ruiz, C. G. (2021). The effect of integrating Kahoot! and peer instruction in the Spanish flipped classroom: the student, perspective. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1), 63-78.
- Smith, A., & Brauer, S. (2018). Use of Kahoot! game for increased student motivation and understanding in a Thermodynamics course. In *ASEE Southeastern Section Conference*.
- Tan, D., Ganapathy, M., & Kaur, M. (2018). Kahoot! It: Gamification in Higher Education. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 26, 565-582.
- Tan, D. A. L., Lee, B. C., Ganapathy, M., & Kasuma, S. A. A. (2022). Language Learning in the 21st Century: Malaysian ESL Students' Perceptions of Kahoot!. In *Research Anthology on Developments in Gamification and Game-Based Learning* (pp. 802-820). IGI Global.
- Tao, Y., & Zou, B. (2021). Students' perceptions of the use of Kahoot! in English as a foreign language classroom learning context. *Computer Assisted Language Learning*, 1-20.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818.
- Wichadee, S., & Pattanapichet, F. (2018). Enhancement of performance and motivation through application of digital games in an English language class. *Teaching English with Technology*, 18(1), 77-92.
- Wirani, Y., Nabarian, T., & Romadhon, M. S. (2022). Evaluation of continued use on Kahoot! as a gamification-based learning platform from the perspective of Indonesia students. *Procedia Computer Science*, 197, 545-556.
- Woo, J. C. (2014). Digital game-based learning supports student motivation, cognitive success, and performance outcomes. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 291-307.
- Yürük, N. (2020). Using Kahoot as a skill improvement technique in pronunciation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 137-153.
- Żammit, J. (2022). Is mobile game-based learning effective for international adults learning Maltese?. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 29.
- Zhang, Q., & Yu, Z. (2021). A literature review on the influence of Kahoot! On learning outcomes, interaction, and collaboration. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4507-4535.

**Appendix 1**

	<b>Items</b>	<b>SA (%)</b>	<b>A (%)</b>	<b>D (%)</b>	<b>SD (%)</b>
1.	"I looked forward to playing Kahoot!."	54.2	44.4	1.4	0
2.	"I felt excited when playing Kahoot!."	55.4	44.6	0	0
3.	"It was easy to use Kahoot!."	48.6	47.3	4.1	0
4.	"I found Kahoot! fun."	71.6	27	1.4	0
5.	"I enjoyed playing Kahoot!."	68.9	28.4	2.7	0
6.	"I felt positive when playing Kahoot!."	56.8	39.2	4.1	0
7.	"I liked the competitiveness in our Kahoot! sessions."	54.1	43.2	2.7	0
8.	"I responded as accurately as possible to each item or question in each Kahoot! session."	33.8	60.8	5.4	0
9.	"I responded as quickly as possible to each item or question in each Kahoot! session."	32.4	60.8	6.8	0
10.	"I focused on the items or questions in each Kahoot! session."	40.5	56.8	2.7	0
11.	"I responded to each item or question in each Kahoot! session."	43.3	45.9	10.8	0
12.	"I did the Kahoot! quizzes not only because the teacher requested them."	43.1	38.9	15.3	2.7
13.	"I wished to do better on the Kahoot! sessions than most other students in the class."	51.4	44.4	4.2	0
14.	"I was eager to learn via Kahoot!."	43.1	50	5.5	1.4
15.	"I was motivated by the prospect of winning in these Kahoot! sessions."	44.4	51.4	4.2	0
16.	"I wish Kahoot! was also used in other subjects."	54.1	41.7	4.2	0
17.	"Kahoot! helped me to retain my new knowledge."	50	48.6	1.4	0
18.	"Kahoot! enhanced my understanding of the subjects."	47.2	50	2.8	0
19.	"Kahoot! was an effective method to correct my misconceptions on the subjects."	36.1	58.3	5.6	0
20.	"Kahoot! motivated me to learn more."	50	40.3	9.7	0
21.	"Kahoot! was a distraction to the real class activities."	32	34.7	22.2	11.1
22.	"Kahoot! was an effective method for reflective learning."	50	44.4	5.6	0
23.	"Kahoot! helped me reinforce my learning."	48.6	48.6	2.8	0
24.	"Kahoot! facilitated my learning of the subjects."	45.8	51.4	2.8	0
25.	"Kahoot! helped me be prepared for my test."	40.3	50	8.3	1.4
26.	"Kahoot! was an effective method to provide feedback."	37.5	58.3	4.2	0

## 84. Küçük Bey'in (Botchan - 坊ちゃん) yaşamındaki denge unsuru

Nihan ATLI USTA<sup>1</sup>

**APA:** Atlı Usta, N. (2023). Küçük Bey'in (Botchan - 坊ちゃん) yaşamındaki denge unsuru. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1379-1389. DOI: 10.29000/rumelide.1346636.

### Öz

Bu çalışmada, Japon Edebiyatı tarihinde önemli bir yeri olan, Meiji Dönemi yazarlarından Natsume Sōseki'nin (1896–1916), Küçük Bey (Botchan - 坊ちゃん) (1906) eserindeki denge unsurunun ne olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Eserde çocukluk döneminden itibaren sorunlarla mücadele etmeye çalışan Küçük Bey, hayatında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, alanyazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak, eserin tarihsel arka planı ve yazarın hayatı dikkate alınmaksızın Todorov'un yapısal anlatı çözümleme yöntemi ile Küçük Bey'in hayatındaki denge unsurunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Küçük Bey'in yaşamını etkileyen eylemleri ve bu eylemler sonucundaki değişimleri, olay örgüsündeki denge durumunu somut şekilde ortaya koymak için Todorov'un anlatı çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Küçük Bey'in yaşadığı her problemde huzuru sağlamak için Kiyo'yu düşünmesi, Kiyo'nun söylediklerini hatırlaması, olayları Kiyo'nun bakış açısıyla değerlendirmesi ve hatta rüyasında Kiyo'yu görmesi ile eserdeki Kiyo karakterinin rolüne dikkat çekilmiştir. Çözümleme sonucunda Küçük Bey'in yaşadığı zorluklar karşısında dengeyi Kiyo ile kurduğu anlaşılmıştır. Küçük Bey'in Kiyo ile ilgili olumsuz düşünceleri de ortaya koyularak, bu düşüncelerdeki değişim açığa çıkarılmıştır. Dolayısıyla Kiyo'nun, Küçük Bey'in hayatındaki denge unsuru olması bir kenara, eserde bir figüran izlenimi veren Kiyo karakterinin gizli ve sessiz bir güç olduğu söylenebilmektedir. Küçük Bey, kasaba yaşamında Kiyo ile hayatlarını ayırmış olsa da Küçük Bey'in zihninde daima yer edindiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın, eserdeki sözcüklerden yola çıkarak, Kiyo karakterine derin bir anlam yüklemesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Natsume Sōseki (夏目漱石), Küçük Bey (Botchan-坊ちゃん), Tzvetan Todorov, Kiyo(清), Japon Edebiyatı

## The element of balance in Botchan's life

### Abstract

In this study, it was tried to determine the balance element in the work of Natsume Sōseki (1896-1916), one of the writers of the Meiji Period, which has an important place in the history of Japanese Literature, Botchan - 坊ちゃん (1906). In the novel, Botchan, who has been trying to struggle with problems since his childhood, is trying to establish a balance in his life. Therefore, in this study, unlike other studies in the literature, it is aimed to reveal the balance element in Botchan's life with Todorov's structural narrative analysis method, without considering the historical background of the work and the author's life. Todorov's narrative analysis method was used to concretely reveal Botchan's actions affecting his life and the changes as a result of these actions, and the balance situation in the plot. The role of the character of Kiyo in the novel was highlighted, with Botchan thinking about Kiyo in order to ensure peace in every problem he experienced, remembering what

<sup>1</sup> Dr. Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Japon Dili ve Edebiyatı ABD (Kayseri, Türkiye), nihanatli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3745-9977 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346636]

Kiyo said, evaluating the events from her point of view, and even seeing her in his dream. As a result of the analysis, it was understood that Botchan established the balance with Kiyo in the face of the difficulties he experienced. Botchan's negative thoughts about Kiyo were also revealed, and the change in these thoughts was also revealed. Therefore, aside from the fact that Kiyo is the balance element in Botchan's life, it can be said that the character of Kiyo, who gives the impression of an extra in the novel, is a secret and silent power. Although Botchan separated their lives with Kiyo in the town life, it was understood that Botchan always had a place in his mind. Therefore, it is thought that this study is important in terms of attributing a deep meaning to the character of Kiyo, based on the words in the work.

**Keywords:** Natsume Sōseki (夏目漱石), Botchan (坊ちゃん), Tzvetan Todorov, Kiyo(清), Japanese Literature

## 1. Giriş

İnsanoğlu hayatında kurmaya çalıştığı denge ile gelişir. Yaşamın anlamı da kurulan bu dengenin insan hayatına yansımadır. Hayatta denge kurabilmek her zaman huzur getirmeyebilir. Denge aslında insanoğlunun yaşam savaşıdır, hayat mücadelesidir ve durağan değildir.

Bu çalışmada, Japon Edebiyatı tarihinde önemli bir yeri olan, Meiji Dönemi yazarlarından Natsume Sōseki'nin *Küçük Bey (Botchan - 坊ちゃん)* eserindeki başkahraman Küçük Bey'in hayatındaki dengeyi ne şekilde kurduğu konusu tartışılmıştır. Eser, Küçük Bey'in çocukluk anlarıyla başlar. Edo'da<sup>2</sup> doğan Küçük Bey, çocukluğunu da orada geçirir. Okul hayatını Edo'da devam ettiren Küçük Bey, öğretmenlik yapmak için Japonya'nın Shikoku Bölgesi'ndeki bir kasabaya gider. Eserdeki temel olaylar söz konusu bölgede yaşanır ve eserde Küçük Bey'in kasabada yaşadığı sorunlar ve bu sorunlarla mücadelesi yer almaktadır. Çocukluk hayatından itibaren sorunlarla mücadele etmeye çalışan Küçük Bey, kasaba yaşamına da uyum sağlamaya çalışmaktadır.

Sōseki'nin *Küçük Bey* adlı eseriyle ilgili alanyazındaki çalışmalar arasında Dybovski, (Dybovski, 2020), yabancı dil olarak Japonca ders kitaplarında *Küçük Bey* eserini manga açısından ele almaktadır. Ayrıca, Çince ve Korece karşılaştırmalı bir çalışmada *Küçük Bey eserinde geçen "şu" ve "o" işaret zamirlerinin örneklem olarak kullanıldığı çalışma da bulunmaktadır.* (Kanai Hayato, 2019) Ayrıca Sōseki, Küçük Bey eserini ilk olarak Takahama Kyoshi'nin editörlüğünü yaptığı "Hototogisu" dergisinde yayınlamaya başlar. Shigeru'nun da (Shigeru, 2015), Sōseki ile Kyoshi arasında geçen mektuplaşma ile ilgili çalışması bulunmaktadır. Yoshimoto'nun (Yoshimoto, 2009), Sōseki'nin eserlerine günümüz bakış açısıyla yaklaşımı, Tokunaga'nın (Tokunaga, 2006) Küçük Bey ile okuldaki matematik öğretmeni Hotta arasındaki ilişkiyi konu alan çalışması bulunmaktadır. Evin hizmetkârı Kiyo ile ilgili çalışmalar dikkate alındığında, Hidetada'nın (Hiedata, 1990), Soseki'nin eserlerindeki erkekler ve kadınlarla ilgili araştırması bulunmaktadır.

Türkiye'deki<sup>3</sup> alanyazın çalışmalarına bakıldığında Erdemir ve Atlı'nın eserleri karşımıza çıkmaktadır. Erdemir'in (Erdemir, 2022), *Küçük Bey* eserini edebiyat sosyolojisi bakış açısıyla Japon Edebiyatı derslerinde materyal olarak kullanımı ile ilgili çalışması bulunmaktadır. Yine Erdemir (Erdemir A. , 2015), *Küçük Bey*'deki kahraman *arketipini* göz önüne alarak incelemiştir. Yolculuk temasını ön planda

<sup>2</sup> Şehrin günümüzdeki adı Tokyo'dur. Meiji Dönemi'nde adı değişmiştir.

<sup>3</sup> Türkiye'de Sōseki ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında, Güven (2022), Baloğlu (2022) ve Genç'er'in (2018) araştırmaları da bulunmaktadır.

tutarak kahramanın çocukluğu ve ailesi, dadısı Kiyo ile ilişkisi, yaşamını şekillendiren rastlantılar, Tokyo'dan sonra küçük kasabada günlük yaşamda ve iş ortamında meslektaşları ve öğrencileri ile yaşadıklarını ele almıştır. Küçük Bey karakterinin yolculuğunun kendisine vardığı, Söseki'nin de söz konusu eserde kahraman *arketipine* uymayarak bir anlamda yarattığı kahramanı gibi sıra dışı davranışları sonucuna varmıştır.

Diğer yandan *Küçük Bey* ile ilgili Atlı'ya ait üç araştırma yer almaktadır. Bunlardan ilki, "*Edebiyatta Batılılaşma Teması -- Küçük Bey - Araba Sevdası Örneği*" başlıklı yüksek lisans tezidir (Atlı, 2014). İkincisi "*Edebiyat Sosyolojisi Bakış Açısı ile Japon Edebiyatı Eğitimi*" (Atlı, Edebiyat Sosyolojisi Bakış Açısı ile Japon Edebiyatı Eğitimi, 2017) ve üçüncüsü ise "*Küçük Bey'in Anlam Arayışı*" (Atlı, Küçük Bey'in Anlam Arayışı, 2015) başlıklı araştırmasıdır. Atlı, bu araştırmalarından birincisinde iki romanı karşılaştırdığı; ikincisinde Küçük Bey romanının Japon edebiyatı eğitiminde materyal olarak kullanımını üzerine odaklandığı ve üçüncü araştırmasında ise *Küçük Bey* romanı Lukács'ın roman kuramı temelinde inceleyerek Japon Dili eğitimine yeni bir bakış açısı getirdiği görülmektedir.

*Küçük Bey* eseri ile ilgili çok yönlü çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışma, diğer çalışmalardan farklı olarak, eserin tarihsel arka planı ve yazarın hayatı dikkate alınmaksızın, Todorov'un yapısal anlatı çözümleme yöntemindeki denge şeması ile analiz edilmiştir. Analiz ile Küçük Bey'in, hayatın akışında dengeyi ne şekilde kurmaya çalıştığı sorusuna cevap aranmış ve analiz sonucunda Küçük Bey'in kasabada yaşadığı sorunlar karşısındaki denge unsuru ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışma, eserdeki Kiyo karakteri ile Küçük Bey arasındaki ilişkiye farklı bir bakış açısı sunması nedeniyle önem taşımaktadır.

## 2. Todorov'un Anlatı Çözümleme Yöntemi ve Denge Şeması

Saussure'un<sup>4</sup> ileri sürdüğü göstergebilimden ortaya çıkan yapısal edebiyat eleştirisinde; yazarın hayatı, sosyolojik, tarihsel vb. olaylar geri planda tutularak sadece metin içi olgulara dayanarak çözümleme yapılmaktadır. Yapısal edebiyat eleştiri yöntemleriyle Propp<sup>5</sup>, Greimas<sup>6</sup> ve Todorov gibi kuramcılar ön plana çıkmaktadır.

Bu çalışmada, anlatı çözümleme yöntemi tercih edilen Todorov; Propp, Barthes, Greimas gibi öncüllerden etkilenerek kendi yöntemini geliştirmiştir. Todorov ilk olarak Roman Jakobson'un (Jakobson, 1960) "*Sözel mesajı sanat haline getiren nedir?*" sorusuna cevap aradığı dilin poetik dil işlevi üzerinden yola çıkmaktadır. Dolayısıyla ilk olarak dilin edebi metni, edebi yapan özelliğinden faydalanmaktadır. Barthes (Barthes, 1988) metni tek bir tümce olarak kabul eder ve metni parçalara bölüp onu yeniden kurarak metinde önce fark edilemeyen, gözden kaçan yanları, anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar. Todorov, Barthes'ın bu düşüncesinden faydalanarak metni parçalara bölerek inceler. (Atlı, Kawabata Yasunari'nin Eserlerinde Kadın, 2020)

<sup>4</sup> Genel Dilbilim Dersleri notları öldükten sonra yayımlanan Saussure, ortaya koyduğu dilbilimsel teorilerde göstergebilimi ayrı bir bilim dalı olarak değerlendirerek ilk adımı atmıştır.

<sup>5</sup> Propp, Masalın Biçimbilimi adlı çalışmasında olağanüstü masalları yapı bakımından incelemiştir. Propp masalları içeriğe göre değerlendirmez. Kişiler değişse bile kişilerin yaptığı eylemlerin sabit kaldığını vurgular. Propp'a göre masalarda sabit ve değişken unsurlar vardır. Kişilerin gerçekleştirdiği eylemleri sabit unsur olarak değerlendirirken, kişiler ve mekân değişken unsurlardır. Bu nedenle Propp, masalarda çok çeşitlilik olmasına rağmen masalların derin yapısındaki tek biçimliliği tespit etme çabasıdadır. Masallardaki sabit unsurları belirleyerek masalın kökenini ortaya koymaya çalışır.

<sup>6</sup> Yapısal edebiyat eleştiri alanında geliştirdiği *Eyleyenler Modeli* ile eserdeki zıtlıklar üzerinden metin çözümlemesi yapan teorisini ortaya koymuştur.

Todorov, Propp'un masal çözümleme yönteminde ortaya koyduğu işlevlerinden yola çıkarak anlatılardaki olay örgüsündeki dönüşüme dikkat çekmektedir. Aynı zamanda Greimas'ın ortaya koyduğu kipliklerinden yola çıkarak da kişilerin yaptığı eylemleri "bir durumu değiştirmek, kuralları çiğnemek, cezalandırmak" vb. başlıklar halinde ele almaktadır. Oluşturduğu yöntemiyle de *Decameron'un Grameri* isimli doktora tezinde Giovanni Boccaccio tarafından yazılan *Decameron Öyküleri*'ni dilbilgisel kategorilere ayırarak çözümlemektedir. (Atlı, Kawabata Yasunari'nin Eserlerinde Kadın, 2020, s. 9)

Todorov, (Todorov, 1971), (Todorov, Anlatı Türünde Yapısal Analiz. (Çev: Bülent Aksoy), 1977), (Todorov, Poetikaya Giriş (Çev: Kaya Şahin), 2014), (Todorov, Edebiyat Kavramı (Çev: Necmettin Sevil), 2015) metin incelemesini temel kategorilere ayırmaktadır. Bu kategoriler cümlelerin dilbilgisel çözümlemesinde kullanılan anlambilimsel düzey, söz düzeyi, eylem düzeyi, zaman, bakış açısı, söz dizimi gibi kategorilerden oluşmaktadır ve Todorov kısaca yöntemini işaretlerle şu şekilde göstermektedir:

**Kişiler: X, Y, Z**

**Olayların arka arkaya sıralanması: +**

**Olaylar arasındaki nedensellik bağlantısı: →**

Bu işaretler doğrultusunda Todorov (1977), *Decameron'un Öyküleri*'ni analiz etmiştir. Öncelikli olarak öyküde ya da anlatıda, değişime yol açan olaylarını özetleyerek olay örgüsüne önem veren Todorov (1971), aynı eserde ele aldığı başka öykü ile anlatıdaki olay örgüsünde yer alan eylemler ve eylemler arasındaki nedenselliğe vurgu yapmıştır.

Todorov'un yöntemini aşağıdaki gibi sınıflandırarak açıklamanın mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

**2.1. Yapısal Birimler ve Birleşimleri:** Anlatıdaki söz düzeyini oluşturmaktadır. Anlatıda ya adlandırmalar ya da tasvir, niteleme, betimlemeler ağırlıklıdır. Adlandırmalar özel isimler, zamirlerden oluşur. Cins isimler, sıfatlar, zarf ve eylemler dilin betimsel işlevini üstlenmektedir. Anlatının düzenini oluşturan şu birimler öncelikle ele alınmaktadır: (Todorov 1971, 77, 2014, 2015)

a. **Kişiler (Karakterler):** Özel isimleri ya da zamirleri temsil etmektedir. Özne ya da nesne/cins isim konumunda görev yapabilirler. Todorov'un (Todorov 1971) yönteminde kişileri x,y,z olarak adlandırdığı görülmektedir.

b. **Kişileri niteleyen özellikler:** Durumlar, iç özellikler ve kişiyi etkileyen dış koşullar olmak üzere üç sınıfta ele alınmıştır. Karakterlerin nitelikleri, sıfatlara örnek teşkil etmektedir. Sıfatlar tekil nitelemelerdir. Ancak isimler nitelemeler bütünü yani sıfatlar bütünüdür. Örneğin evli kadın nitelemeler bütünüdür. Toplumun kültürel yapısına göre nitelikler (sıfatlar) içermektedir.

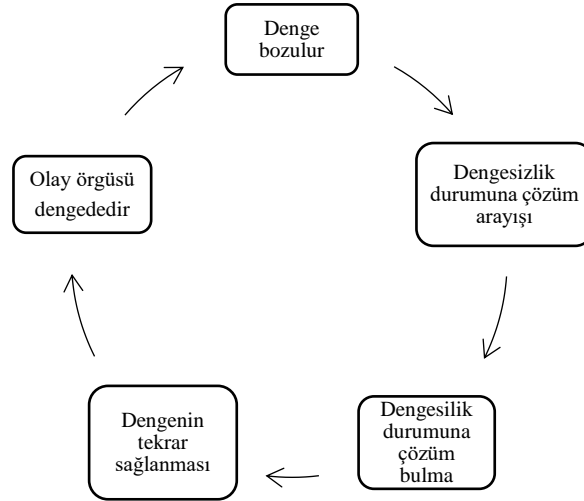
Todorov, öykülerin bir kısmını "durum/kişilik değiştirme" öyküleri olarak adlandırmaktadır. Öyküdeki karakterlerden birinde bulunan bir kusur, bir dengesizlik oluşmasına neden olur. Kusurun yok olmasıyla sonuçlanan bir düzelmeye süreci olabilmektedir. Yine aynı şekilde kusursuz olan bir karakterin olaylar karşısında kusurlarının ortaya çıkması da söz konusu olabilir.

c. **Kişilerin gerçekleştirdikleri eylemler:** Eylemler bir süreçtir. Bir durumu değiştirmek, kuralları çiğnemek, suç işlemek, cezalandırmak gibi eylemler de bir önceki durumu değiştiren eylemleri belirler. Her değişiklik öykünün yeni bir halkasını oluşturur. Birbirinden ayrı olan eylemlerin her biri birbirini takip eder. Öyküde eylemlerde denge durumuna göre bir döngü bulunmaktadır.



d. **Olay örgüsündeki denge durumu:** Todorov (1977,2015), denge durumundaki döngüyü anlatıdaki olay örgüsü üzerine temellendirmektedir. Değişimin olduğu olayların arka arkaya sıralanması olay örgüsünü oluşturmaktadır. Anlatıdaki olay örgüsü, anlatıdaki değişime göre ele alınır. Olay örgüsündeki değişimi temel alarak da olay örgüsünü denge terimi altında sınıflandırmaktadır. Çözümünecek edebi türe göre denge durumu ve olay örgüsündeki değişim çeşitliliği göstermektedir. Kısa öyküde tek bir durum ve denge durumu söz konusu olabiliyorken roman türünde birçok durum değişikliği ve denge durumu ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla roman türünde olay örgüsündeki denge durumuna ve değişime göre olay örgüsü kesitlere ayrılarak çözümlene yapılabilmektedir. Olay örgüsündeki denge durumu şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

1. Anlatıda olay örgüsü denge durumunda başlar.
2. Bir olay sonrasında denge bozulur.
3. Dengesizlik durumu oluşur.
4. Dengeyi kazanmak için soruna bir çözüm aranır.
5. Dengesizliği yaratan soruna çözüm bulunur.
6. Çözümün bulunmasıyla denge yeniden kazanılır. Anlatı sürekli bu döngü içerisinde de devam edebilir ya da anlatı bir dengesizlik durumu ile de başlayabilir. Denge durumu şeması Şema 1'de gösterilmiştir.



**Şema 1: Olay Örgüsündeki Denge Şeması**

Buradaki denge durumu tam tersi şekilde de olabilir. Olay örgüsü bir dengesizlik üzerine de kurulabilir. Denge durumu olay örgüsünde görüldüğü gibi kişilerde de görülebilmektedir. Kişilerdeki denge durumu, kişileri niteleyen özelliklerin değişmesiyle oluşmaktadır.

Todorov'un anlatı çözümlene yöntemi; özne (kişiler), öznelerin (kişilerin) gerçekleştirdiği eylemler ve öznelerin (kişilerin) yaptığı eylemler sonucunda öznelerin (kişilerin) kazandığı kişisel özellikleri, nitelikleri ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla Küçük Bey'in yaşamını etkileyen eylemleri ve bu eylemler sonucundaki değişimleri, olay örgüsündeki denge durumunu somut şekilde ortaya koymak için Todorov'un anlatı çözümlene yöntemi uygulanmıştır.

### 3. Natsume Sōseki (夏目漱石) ve Küçük Bey Hakkında

Natsume Sōseki 1867 – 1916 yılları arasında yaşamıştır. 1868 yılında gerçekleştirilen Meiji Restorasyonu ile birlikte başlayan Meiji Dönemi<sup>7</sup> yazarlarından biridir. Sōseki'nin yaşadığı yıllar Japonya'da değişimin hızlı olduğu aydınlanma dönemi olduğu için, Sōseki bu süreçte karşılaşılan zorlukları eserlerine de yansıtmıştır. *Küçük Bey* eseri de bunlardan birisidir. 1893 yılında Tokyo İmparatorluk Üniversitesi'nin İngiliz Edebiyatı bölümünden başarıyla mezun olan yazar, Japon hükümetinin bursu ile 1900-1902 yılları arasında İngilizce eğitimi için Londra'ya gönderilir. Gözde öğrencilerin hak ettiği bu burs ile Japon hükümeti, yurt dışında alanlarında uzmanlaşan öğrencileri ülkelerinde bulunan Batılıların pozisyonlarına yerleştirmeyi amaçlar. Sōseki, 1903 yılının Ocak ayında Tokyo'da ilk Milli Üniversite olarak tanınan İmparatorluk Üniversitesi'nde İngiliz Edebiyatı derslerine girmeye başlar.

Romanın başat karakteri Küçük Bey'dir. Mahallede ve okulda yaramazlıklarıyla tanınan Küçük Bey'in annesi, o daha çocukken bir hastalık sebebiyle ölür. Ancak ağabeyi Küçük Bey'in yaramazlıkları yüzünden annesinin öldüğü yönünde Küçük Bey'i suçlar. Annesi hayattayken de Küçük Bey'in yaramazlıklarından sürekli şikâyetçidir. Annesinin ölümünden sonra yaklaşık beş altı yıl kadar babası, ağabeyi ve hizmetkârları Kiyo<sup>8</sup> ile birlikte yaşamaya devam ederler. Eserde Küçük Bey “*Edolu Çocuk*” anlamına gelen *Edokko* (江戸っ子) ismi ile anılır. Küçük Bey adını ise ona evlerindeki hizmetkâr Kiyo vermiştir. Kiyo her zaman Küçük Bey'e çok akıllı biri olduğunu ve çok iyi mevkilere geleceğini söyler. Küçük Bey'in bir gün çok iyi yerlere gelip, çok iyi evlerde yaşayacağına inanır. Kiyo, eğer bir gün Küçük Bey güzel bir ev alırsa onunla birlikte yaşayabilmenin mümkün olup olmadığını Küçük Bey'e defalarca sormuştur.

Annesinin vefatından altı yıl sonra Küçük Bey babasını da kaybeder ve abisinin evlerini satması üzerine de kendine yeni bir hayat kurmaya çalışır. Yalnız kalan Küçük Bey'in, Kiyo'nun birlikte yaşama hayalini gerçekleştirebilecek maddi gücü yoktur. Bu yüzden kendisi bir otele yerleşir, Kiyo'yu ise Kiyo'nun yeğenin yanına götürür. Sonrasında elindeki para ile eğitim hayatına başlar.

Küçük Bey, üniversiteden mezun olduktan sonra da Shikoku'da küçük bir köye öğretmen olarak gider. Çocukluğunda yaramazlıklarıyla bilinen Küçük Bey, öğretmenlik yaptığı dönemlerde de şımarık ama dürüst, açık sözlü, temiz kalpli, atılgan, adaletli, içten ve gözü kara biri olarak karşımıza çıkar. Küçük Bey'in karşıt karakteri ise Kırmızı Gömlek'tir. Okuldaki edebiyat öğretmenidir, aynı zamanda okulda müdür yardımcısıdır. Üniversite mezunu olduğu için saygı gören biridir ve yıl boyunca pazen kırmızı gömlek giymesi ile dikkat çeker.

Küçük Bey gittiği kasabada, öğrenciler ve Kırmızı Gömlek ile sorunlar yaşar. Yaşadığı sorunlara okuldaki matematik öğretmeni Hotta ile ortak çözüm bulur. Küçük Bey, Kırmızı Gömlek ve öğrencileriyle yaşadığı sorunlara karşı şiddet uygulayarak bir takım çözümler bulmuştur. Ancak Küçük Bey'in bulduğu bu çözümler bu çalışmanın konusu olmadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. Bu araştırmada Küçük Bey'in

<sup>7</sup> **Meiji Dönemi** (1868 – 1912) Japon tarihi için çağdaşlaşma hareketlerinin yaşandığı dönemdir. Dönemin başlarında Batılı ülkelerin üstünlüğü ile karşı karşıya gelen Japonya, onlarla imzalanan adaletsiz anlaşmalar nedeniyle ülke olarak ayakta kalmanın gerekli olduğunu anlar ve “Zengin ülke, güçlü ordu” sloganıyla Batı'nın sömürgeci olmamak için Batılı ülkeleri tanıyıp onların ilmini ve teknolojisini öğrenme yoluna gider.

<sup>8</sup> Yaklaşık on yıl kadar Küçük Beylerin evlerinde yaşayan Kiyo, aynı zamanda ev işlerine de yardım eden Küçük Beylerin hizmetkârıdır. Kiyo, Meiji Dönemi'nde maddi varlığını kaybetmiş samuray ailelerinden birinin ferdidir. Maddi olarak sıkıntıya düştüğü için Küçük Beylerin evinde çalışmaya başlar. Kiyo Küçük Bey'i çok sever ve onu kendi çocuğu gibi sahiplenir. Kiyo sık sık Küçük Bey'e çok dürüst ve güven veren biri olduğuna dair iltifatlarda bulunur. Ancak bu durum Küçük Bey'e tuhaf gelir. Yaramaz ve kötü bir çocuk nasıl sevilir diye düşünür. Mahalledeki arkadaşları tarafından hiç sevilmeyen biri olmasına rağmen Kiyo onu çok sever.

manevi yönü merceğe altına alınmış ve iç dünyasında Küçük Bey'i manevi olarak rahatlatan unsura dikkat çekilmiştir.

#### 4. Eserin Çözümlemesi

Eserde geçen her bir olay örgüsü ve değişimler bir kesiti oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmamızda eser, altı kesite ayrılarak çözümlenmiştir.

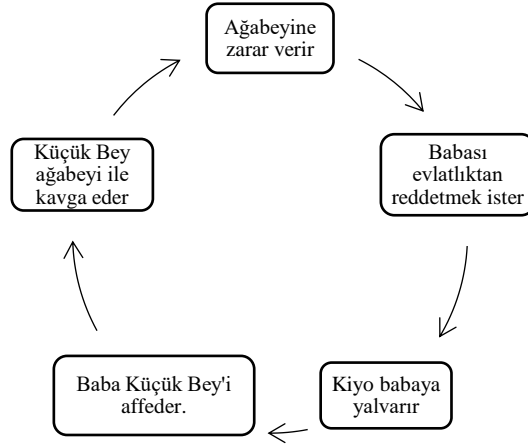
##### I. Kesit

Yaramazlıklarıyla vurgulanan Küçük Bey, ailesi tarafından sürekli azarlanan bir çocuktur. Babası Küçük Bey'e sürekli 'işe yaramaz serseri' (Söseki, 2001, s. 9) der. Ağabeyi ile de ilişkileri iyi olmayan Küçük Bey, bir gün ağabeyi ile kavga eder ve kavga sonunda ağabeyini yaralar. Bunun üzerine babası, Küçük Bey'i evlatlıktan reddedeceğini söyler. Evin hizmetkârı Kiyo, durumu kabullenmeye razı olan Küçük Bey'i affetmesi için Küçük Bey'in babasına yalvarır ve babanın öfkesi yatışır. (Söseki, 2001, s. 10)

**Küçük Bey, ağabeyi ile kavga eder + Ağabeyini yaralar → Babası evlatlıktan reddetmek ister.**

**Kiyo, babasına yalvarır + Babanın öfkesi yatışır → Küçük Bey babası tarafından affedilir.**

Denge şeması ise aşağıdaki gibi olmaktadır.



**Şema 2: I. Kesit Denge Şeması**

Aile içinde yaşanan soruna Kiyo çözüm bulur ve denge sağlanır. I. Kesitteki denge unsurunun Kiyo olduğu görülmektedir.

##### II. Kesit

II. kesit, kahramanın çocukluk anlarından bir diğeri. Çocukluğunda yaramaz olduğu için ailesi tarafından hor görülen Küçük Bey'e babası, annesi öldükten sonra da adil davranmaz. Ağabeyi ile harçlıkları dahi eşit değildir. Ancak Kiyo Küçük Bey'e harçlık verir. Küçük Bey ondan para istememesine rağmen ona harçlık vermesi onu çok mutlu eder. (Söseki, 2001, s. 11)

### **Küçük Bey'e babası harçlık vermez + Kiyo Küçük Bey'e harçlık verir → Küçük Bey mutlu olur.**

Burada da harçlık sorununun Kiyo ile çözüldüğü görülmektedir ve denge yine Kiyo ile kurulmaktadır.

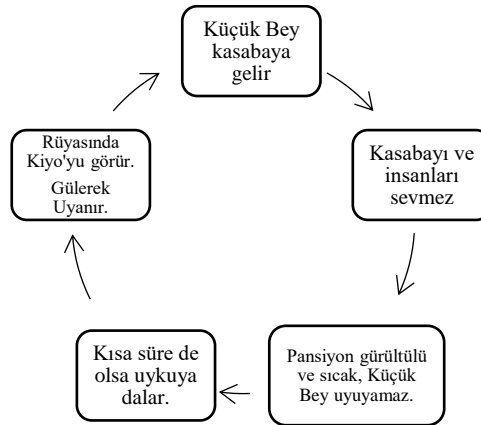
### **III. Kesit**

Bu kesit Küçük Bey'in öğretmenlik yaptığı kasabada gerçekleşir. Küçük Bey'in kasabaya gelmesiyle birlikte Küçük Bey için sorunlar başlamaktadır. Tokyo'dan kırsal kesime gelen Küçük Bey kasabayı ve kasaba insanlarını sevmez. İlk gün bir pansiyona yerleşir ancak pansiyon çok sıcak ve gürültülüdür. Uyumakta zorlanır. Sabaha karşı kısa süre uykuya dalar ve rüyasında Kiyo'yu görür. Rüyasında Kiyo çok mutlu şekilde tatlı yer ve ağızını kocaman açışı Küçük Bey'i çok güldürür. Küçük Bey rüyasından gülererek uyanır. (Söseki, 2001, s. 18-19)

### **Küçük Bey kasabaya gelir + Kasabayı ve insanları sevmez + Pansiyon gürültülü ve sıcak → Küçük Bey uyuyamaz.**

### **Kısa süre uykuya dalar + Rüyasında Kiyo'yu görür → Gülererek uyanır.**

Denge şeması ise aşağıdaki gibi olmaktadır.



**Şema 3: III. Kesit Denge Şeması**

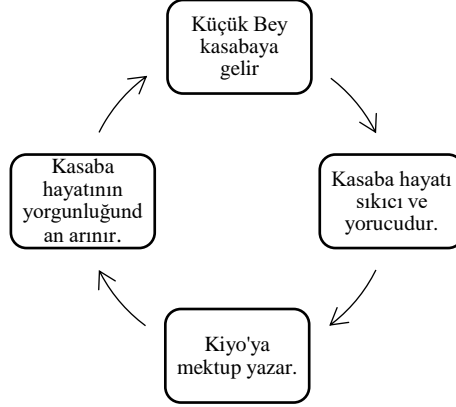
Küçük Bey'in kasaba hayatı huzursuzlukla başlar ancak bilinçaltında bile Küçük Bey'in huzuru Kiyo ile sağladığı görülmektedir.

### **IV. Kesit**

IV. kesit, Küçük Bey ile Kiyo'nun mektuplarından oluşmaktadır. Küçük Bey kasabaya geldiği için Kiyo yeğenininde evinde kalmaya başlar. Kasaba hayatından bunaldıkça Küçük Bey, Kiyo'ya mektuplar yazar. Kiyo'ya yazdığı mektuplarla kasabadaki olaylardan uzaklaşır. Kiyo'dan gelen mektuplar da onu çok sevindirir. (Söseki, 2001, s. 23-24)

**Küçük Bey kasabaya gelir + Kasaba hayatı sıkıcı ve yorucudur + Kiyo'ya mektuplar yazar  
→ Kasaba hayatının yorgunluğundan arınır.**

Denge şeması ise aşağıdaki gibi olmaktadır.



**Şema 4: IV. Kesit Denge Şeması**

Küçük Bey'in kasabadaki yaşamın huzursuzluğundan kurtulmaya çalıştığı bir diğer yolun ise Kiyo ile mektuplaşmak olduğu anlaşılmaktadır. Kiyo ile mektuplaşarak yine kasaba yaşamını huzura kavuşturmaya çalıştığı dikkat çekmektedir.

## V. Kesit

Bu kesit Küçük Bey'in iç dünyasında Kiyo'nun değişimini içermektedir. Küçük Bey'in Kiyo ile ilgili değişen nitelmeleri Tablo 1'de yer almaktadır (Söseki, 2001, s. 41-42).

**Tablo1.** Küçük Bey'in gözünden Kiyo'nun nitelikleri

### **Çocukluğunda Kiyo ile İlgili Nitelmeleri**

Acınası  
Yaşlı kadın  
Eğitimsiz  
Soylu aileden gelen  
Geri kafalı  
Sosyal statüsü olmayan

### **Kasaba Yaşamındaki Kiyo ile İlgili Nitelmeleri**

Asil  
Minnet duyulan  
Özlenen  
Övülesi  
Her şeye rağmen iyi biri

-

Tablo 1'de Küçük Bey'in kasaba yaşamındaki zorluklarla birlikte Kiyo ile ilgili düşüncelerindeki olumlu değişim görülmektedir. Bu değişime neden olan Kiyo'nun eylemlerine diğer kesitlerde de yer verilmiştir. Kiyo'nun eylemleri sonucunda Küçük Bey'in Kiyo ile ilgili değişen nitelmeleri de Kiyo'nun Küçük Bey'in hayatındaki manevi değeri ortaya koymaktadır.

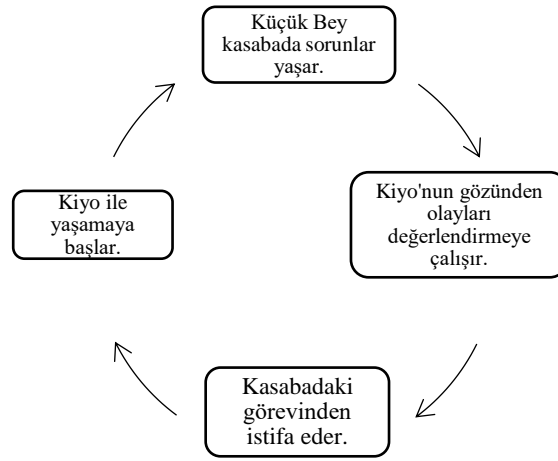
## VI. Kesit

Kiyo, Küçük Bey'e sürekli onunla birlikte yaşamak istediğini dile getirir. Ancak kasabaya öğretmen olmasıyla birlikte Küçük Bey ile ayrı şehirlerde yaşamaya başlarlar. Küçük Bey okulda öğrencilerle ve müdür yardımcısı Kırmızı Gömlek ile sorunlar yaşar. Sorunlar yaşarken sürekli aklı Kiyo'dadır. Küçük

Bey, olan olayları Kiyo'nun ne şekilde değerlendireceğini kendince yorumlamaya çalışır. Olaylara Kiyo gözünden bakar. En sonunda sorunlarını çözerek, kasabadaki görevinden istifa eder, Kiyo ile birlikte bir yaşam kurmaya karar verir. (Söseki, 2001, s. 116-117)

**Küçük Bey kasabada, okulda sorunlar yaşar + Kiyo'nun gözünden olayları değerlendirmeye çalışır + Kasabadaki görevinden istifa eder + Kiyo ile yaşar → Küçük Bey'in dönüşü Kiyo'ya olur.**

Denge şeması ise aşağıdaki gibi olmaktadır.



**Şema 4: IV. Kesit Denge Şeması**

Küçük Bey mutsuz kasaba yaşamından sonra huzuru yine Kiyo'da bulmaktadır.

## 5. Sonuç

Bu çalışmada, Küçük Bey'in, hayatın akışında dengeyi ne şekilde kurmaya çalıştığı sorusuna cevap aranmıştır. Eser Todorov'un yapısal anlatı çözümleme yöntemi ile ele alınmıştır. Çözümleme sonucunda Küçük Bey'in yaşadığı zorluklar karşısında dengeyi Kiyo ile kurduğu anlaşılmıştır. Küçük Bey'in yaşadığı her problemde huzuru sağlamak için Kiyo'yu düşünmesi, Kiyo'nun söylediklerini hatırlaması, olayları Kiyo'nun bakış açısıyla değerlendirmesi ve hatta rüyasında Kiyo'yu görmesi, eserde Kiyo karakterinin rolünün büyük olduğunu göstermektedir. Küçük Bey'in, Kiyo ile ilgili olumsuz düşünceleri de ortaya koyularak bu düşüncelerdeki değişim de açığa kavuşturulmuştur. Dolayısıyla Kiyo'nun Küçük Bey'in hayatındaki denge unsuru olması bir kenara, eserde bir figüran izlenimi veren Kiyo karakterinin gizli ve sessiz bir güç olduğu söylenebilmektedir.

Ayrıca Küçük Bey'in hayatındaki manevi huzuru bir kadınla sağladığı anlaşılmaktadır. Küçük Bey ile Kiyo hayatlarını ayırmış olsa da Küçük Bey'in zihninde daima yer edindiği açıklığa kavuşturulmuştur. Bu çalışma ile eserde geri planda gibi algılanan Kiyo karakterinin, Küçük Bey için manevi bir anlam taşıdığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çalışmanın, eserdeki sözcüklerden yola çıkarak Kiyo karakterine derin bir anlam yüklemesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

**Kaynakça**

- Atlı, N. (2014). Edebiyatta Batılılaşma Teması -- *Küçük Bey - Araba Sevdası Örneği*. Kayseri, Türkiye: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Atlı, N. (2015). *Küçük Bey'in Anlam Arayışı. Türkiye'de Japonya Çalışmaları Konferansı III* (s. 209-220). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Atlı, N. (2017). *Edebiyat Sosyolojisi Bakış Açısı ile Japon Edebiyatı Eğitimi*. L. T. Cahit Kahraman içinde, Japon Dili ve Kültürü İncelemeleri, (s. 175-184). London: Transnational Press.
- Atlı, N. (2020). *Kawabata Yasunari'nin Eserlerinde Kadın*. Ankara, Türkiye: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Baloğlu, Z. (2022) "Yapay Zekâ Söseki'yi Nasıl Okur? - Eyleyenler Modeli Oluşturma ve Duygu Analizi Denemesi". *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 160 - 182.
- Barthes, R. (1988). *Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş* (Çev: Mehmet Rifat – Sema Rifat). İstanbul: Gerçek .
- Dybovski, A. (2020). *Gaikokugo Toshite no Nihongo Kyōkasho no Kessaku Eigokenban Manga "Botchan"*. . "Gaikokugo Toshite no Nihongo Kyōkasho no Kessaku ( 2 ) E'Hyōshō To Bunka' Ōsakadaigaku Gengo Bunka Kyōdō Kenkyū Purojekuto XIX, 110-117.
- Erdemir, A. (2015). *Küçük Bey'in Kendine Çıkan Yolculuğu - Natsume Soseki'nin "Küçük Bey" Adlı Romanının İncelemesi*. Türkiye'de Japonya Çalışmaları Konferansı II, Esenbel S., Küçükyalçın E., Ed., (s. 209-220). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Erdemir, A. V. (2022). *Using the Sociology of Literature as a Method to Understand Japanese Culture: The Case Study of Botchan by Natsume Sōseki*. *Diogenes*, 64(3-4), 97-102.
- Gençer, Z. (2018). Kokoro (Gönül) ve Eylül Romanlarında K, Sensei ve Necib'in Ölümünün Durkheim'in İntihar Teorisi Bağlamında Analizi. *International Journal of Language's Education and Teaching*, 6(2), 454-470.
- Güven, Ç., D. (2022). "Japoncadan Türkçeye İlk "Karşılaştırmalı" Edebiyat Kuramı Çevirisi Derinliğin Keşfi'nde Shōyō Tsubouchi ve Söseki Natsume'nin İzleri". *Kotodama İstanbul Academia* 1., İstanbul. 121-147.
- Hiedata, F. (1990). *Botchan to Kiyō - Zenryaku 'Ofukurosama'*. Kokubungaku: Kaishaku to Kansho/Shinbundōhen. 55(9), 64-69.
- Jakobson, R. (1960). *"Linguistics And Poetics"*(T. Sebeok). Cambridge: Ma: M.I.T. .
- Kanai Hayato, K. İ. (2019). *Botchan ni Okeru Shijishi 'Sono' 'Ano' No Hyōgen Kōka: Chūgokugoban Kankokugoban To Taishō Shite*. Saitama Daigaku Nihongo Kyōiku Sentākiyō, (13), 3 - 12.
- Shigeru, A. (2015). *Natsume Sōseki "Botchan" Ni Okeru Kyoshi Kakiire Ni Kansuru Ichikōsatsu*. Onomichi Shiritsu Daigaku Nihon Bungaku Ronsō. 11, 159 - 172.
- Söseki, N. (2001). *Botchan*, . Tokyo: Iwanami Bunko.
- Todorov, T. (1971). *Öyküleme Söz Dizimi* (Çev: Salah Birsal). Türk Dili Dergisi, 675-682.
- Todorov, T. (1977). *Anlatı Türünde Yapısal Analiz*. (Çev: Bülent Aksoy). Birikim Dergisi.:28/29 , 87-92.
- Todorov, T. (2014). *Poetikaya Giriş* (Çev: Kaya Şahin). İstanbul: Metis Eleştiri.
- Todorov, T. (2015). *Edebiyat Kavramı* (Çev: Necmettin Sevil). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Tokunaga, S. (2006). *Botchan To Yamaarashi - Meiji Ishin Wo Megutte*. Saitama Daigaku Kiyōku.,42.
- Yoshimoto, T. (2009). *Natsume Sōseki Wo Yomu*. Tokyo: Chikuma Bunko.

## 85. Türk öğrenciler örneğinde ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu Korece kelimelerin sesletim ve anlam analizi<sup>1</sup>

Dursun EŞSİZ<sup>2</sup>

**APA:** Eşsiz, D. (2023). Türk öğrenciler örneğinde ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu Korece kelimelerin sesletim ve anlam analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1390-1404. DOI: 10.29000/rumelide.1346637.

### Öz

Korece ses dönüşümleri arasında bu dili öğrenen öğrencilerin en fazla zorlandığı konu vurgulu ünsüz dönüşümüdür. Kore Dil Kurumu Standart Telaffuz Kılavuzu'nun 23-28. maddeleri arasında yer alan bu dönüşüm kuralı arasında ise 28. maddedeki kaynaştırma ünsüzü 'ㄴ(s)'dan kaynaklanan vurguluma ise en karmaşık yapıya sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmada bu kuralın içerisinde yer alan ve Hanja birleşik sözcüklerde meydana ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü ele alınarak, bu dönüşümün görüldüğü 10 temel kelime çalışma konusu olarak seçilmiş ve Türk öğrenciler örneğinde sesletim ve anlam bakımında değerlendirilmiştir. Kelimeler, Kore Dil Kurumu'nun yabancılar için hazırladığı ve üç seviyeden oluşan kelime listesinin birinci ve ikinci seviyesinden seçilmiştir. Deneysel Erciyes Üniversitesi Kore Dili Ve Edebiyatı'nda öğrenim görmekte olan 80 öğrenciye uygulanmış ve her sınıftan 20 öğrenci deneye katılmıştır. Öğrencilerin 15'inin Kore'de değişim öğrencisi olarak bulunma tecrübesi vardır. Üç boyuttan oluşan deneyin birinci boyutta katılımcılara ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü kuralını içeren 10 kelimenin bulunduğu 10 cümle öğrencilere okutulup kaydedilmiştir. İkinci boyutta aynı kelimeler okutulup kaydedilmiş, üçüncü boyutta ise kelimelerin anlamlarının yazılması istenmiştir. Testlerin sonuçları boyutlar, sınıflar ve Kore'de kalma tecrübeleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak cümle ve sözcük boyutları birbiriyle anlamlı ilişki gösterirken; cümle-anlam ve sözcük-anlam boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Sonuçlar sınıflar arasında karşılaştırıldığında cümle ve sözcük boyutunda sınıflar arası fark anlamlı; anlam boyutunda ise fark anlamlı değildir. Kore'de bulunma tecrübelerine göre karşılaştırıldığında yine cümle ve sözcük boyutları anlamlı fark gösterirken anlam boyutundaki fark anlamlı değildir. Tartışmalar kısmında ise veriler ışığında hataların sebepleri müfredat, öğrenci motivasyonu ve anadilden negatif transfer bağlamında irdelenmiş ve üstesinden gelinebilecek yöntemler önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kelime eğitimi, telaffuz eğitimi, Korece Vurgulama, Türk Öğrenciler, yabancı dil olarak Korece

## The aspect of comprehending and pronunciation of Korean vocabulary with tensification occurring after vowel: focusing on Turkish learners

### Abstract

Among the sound transformations in Korean, the most difficult subject for students learning this language is tensed consonant alternation. Among this alternation rule, which is included in the articles 23-28 of the Korean Language Institution's Standard Pronunciation Guide, the stress originating from the fusion consonant "ㄴ(s)" in the 28th article has the most complex structure.

<sup>1</sup> **ETİK:** Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 28.02.2023 tarihli kararla etik izni verilmiştir.  
<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Kore Dili ve Edebiyatı, (Kayseri, Türkiye), dursunessiz@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9767-2780 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346637]



Therefore, in this study, the post-vowel tensed consonant transformation in Hanja compound words, which is included in this rule, is discussed, and 10 basic words in which this transformation is seen were selected and evaluated in terms of pronunciation and meaning in the example of Turkish students. The words are chosen from the first and second levels of the three-level vocabulary list prepared by the Korean Language Association for foreigners. The experiment was applied to 80 students studying at Erciyes University, Department of Korean Language and Literature and 20 students from each class participated in the experiment. Fifteen of the students have experience of exchange-student in Korea. In the first dimension of the experiment, which consists of three dimensions, 10 sentences containing 10 words containing the post-vowel-tensed consonant transformation rule were read by students and recorded. In the second dimension, the same words were read by students and recorded, and in the third dimension, the meanings of the words were written by them. The results of the tests were compared in terms of dimensions, classes, and experiences of staying in Korea. As a result, while sentence and word dimensions show a meaningful relationship with each other; There was no significant relationship between sentence-meaning and word-meaning dimensions. When the results are compared between classes, the difference between classes in sentence and word dimensions is significant; In terms of meaning, the difference is not significant. When compared according to the experiences of being in Korea, sentence and word dimensions show a significant difference, while the difference in meaning size is not significant. In the discussion part, in the light of the data, the causes of errors were examined in the context of curriculum, student motivation and negative transfer from the mother tongue and methods that could be overcome were suggested.

**Keywords:** Korean education, pronunciation, vocabulary, Turkish learners, Korean tensification

## 1. Giriş

Araştırmalar, bir yabancı dildeki iletişim yeterliliğinin doğrudan konuşmacının telaffuz düzeyiyle bağlantılı olduğunu göstermiştir (Morley, 1991; Offerman & Olson, 2016). Dolayısıyla sorunsuz bir iletişim için düzgün bir telaffuzla içeriğin karşıya aktarılması en önemli unsurlardan biridir. Ki, (기혜민, 2014, p. 2) yanlış telaffuzun, iletişimi engelleyebileceğini ve yanlış tanımlanan sesin, yeni kelimeleri dinlerken yanlış biçimde algılanabileceği için yazmada hatalara neden olabileceğini, ayrıca telaffuzdaki hataların dinlemede de hatalara yol açabileceğini dolayısıyla telaffuz eğitiminin çok önemli olduğunu savunmaktadır. Lee'ye (이승주, 2019) göre başlangıç seviyesinde telaffuz eğitimi düzgün bir şekilde gerçekleşmezse yanlış telaffuzun fosilleşerek orta ve üst seviyelerde düzeltilmesi zor bir hal alır. Bu sebeple özellikle başlangıç seviyesinde telaffuz eğitimine özen gösterilmelidir.

Dünya genelinde Korece öğrenenleri zorlayan seslerin en başında vurgulu ünsüzler gelmektedir. Heo ve Kim (허용 & 김선정, 2006) ünsüz harfler arasında vurgulu olan 'ㄱ(k)', 'ㄷ(t)', 'ㅍ(p)', 'ㅅ(s)', 'ㅉ(c)' ünsüzlerinin, vurgulu ünsüz harf içermeyen dillerin konuşucuları tarafından öğrenilmesi en zor sesler olduğunu söyler. Türkçenin ünsüz harf sisteminde bu vurgulu ünsüzler bulunmadığı için (Min et al., 2014, pp. 418–419) Korece öğrenen Türk öğrenciler de bu sesleri öğrenmekte zorluk çekmektedirler. Kim (김성주, 2002, p. 32) Türk öğrencilerin vurgulu seslerin algılanmasında ve telaffuz edilmesinde hatalar olduğunu ve bunun sadece başlangıç seviyesinde değil Kore'de değişim öğrencisi olarak kalıp dönen yüksek seviyeli öğrencilerde de görülen bir hata olduğunu belirtir.

Yapılan çalışma verilerine göre, Koreceyi başlangıç seviyesinde öğrenen Türk öğrencilere vurgulu ünsüz harflerin eğitiminin verilmediğini ifade etmektedir. Hwang'a (황미연, 2012, p. 2) göre telaffuzun diğer

dil öğeleri ile yakın ilişkisinden dolayı tek tek seslerin eğitiminden ziyade sözcük, cümle hatta metin içerisinde telaffuz eğitiminin gerçekleşmesi gereklidir. Dolayısıyla vurgulu ünsüz harflerin de tek tek öğretilmesinin öneminin yanı sıra diğer dil öğeleri ile ilişkilendirerek verilmesi ayrıca önemli bir unsurdur.

Korecede çok sayıda ses değişim olayı bulunmaktadır; fakat bunların arasında vurgulu ünsüze dönüşme durumu zorluk seviyesi en yüksek ses değişim olaylarından biridir. Vurgulu ünsüze dönüşme, belli şartlar altında yumuşak ünsüz olan ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)’ harflerinin vurgulu ünsüze dönüşerek ‘ㄱ’(k’), ㄷ’(t’), ㅂ’(p’), ㅅ’(s’), ㅈ’(c’)' şeklinde telaffuz edilmesine denir (김성규 & 정승철, 2005, p. 162). Heo ve Kim (허용 & 김선정, 2006, p. 263) bu durumu her durumda oluşması gereken *mecburi vurgulu ünsüz dönüşümü* (필수적 경음화) ve sesbirimden bağımsız oluşan *serbest vurgulu ünsüz dönüşümü* (수의적 경음화) olarak ikiye ayırmaktadır. İlki duraklamalı ünsüz sonrası meydana gelerek her durumda mutlaka oluşurken, ikincisi ötümlü ünsüz sonrası oluşan serbest ve tahmini zor olan ses değişim olayıdır. Serbest vurgulu ünsüz dönüşümü kuralsız bir şekilde gerçekleşmesi ve tahmini zor olduğu için yabancı öğrenciler tarafından öğrenilmesi zordur. Wei (위국봉, 2017, p. 286) Korece vurgulu ünsüz dönüşümü eğitimi ile ilgili araştırmaların fazlaca yapılmasına karşılık bunun genellikle Standart Telaffuz Kılavuzu’nun 23-28. maddelerinde yer alan kuralları kapsadığını bu kılavuzda yer almayan vurgulu dönüşüm kurallarının yeterince ele almadığını belirtmektedir.

Bu çalışma, Standart Telaffuz Kılavuzu’nun 28. maddede yer alan kaynaştırma ünsüzü ‘ㅅ(s)’den kaynaklanan serbest vurgulu ünsüz dönüşümü olarak karşımıza çıkan bazı sözcükler arasından birleşik sözcüklere odaklanmaktadır. Bu sözcükler vurgulu ünsüz dönüşümünden önceki son hecesinin ünlü ile bittiği durumlarda ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)’ ile devam eden hecenin ilk ünsüzünün vurgulu ünsüz olan ‘ㄱ’(k’), ㄷ’(t’), ㅂ’(p’), ㅅ’(s’), ㅈ’(c’)' olarak telaffuz edildiği sözcüklerdir. Bu tür sözcüklerde meydana gelen ses değişimine ünlü harf sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü denmektedir. Bu özellikteki kelimelerin Türk öğrenciler örneğinde önemli olmasının sebebini dört başlıkta özetleyebiliriz. Öncelikle Türkçe’nin bu tür vurgulu ünsüzler barındırmaması ve bu ünsüzlerin eğitiminin Korece eğitiminde büyük önem taşıması; iki, serbest vurgulu ünsüz dönüşümünün düzensiz ve tahminin zor olması sonucu öğrenimin zor olması; üç, ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünün morfolojik olarak kelime içerisinden çıkarılamaması; son olarak, bu ses değişiminin genellikle Hanja (Klasik Çince kökenli kelimeler) kelimelerde yer alması ve bu kelimelerin kökeninin Türk öğrenciler tarafından idrak edilememesidir. Dolayısıyla çalışmada Korece öğrenen Türk öğrencilerin seviyelerine uygun bu türdeki sözcükler seçilerek cümle, kelime boyutunda telaffuzları değerlendirildikten sonra anlam boyutunda öğrencilerin bu sözcüklerin anlamlarını bilip bilmedikleri değerlendirilerek, bu boyutlar ve katılımcıların bağımsız değişkenleri arasındaki bağlantı ortaya konmaktadır. Ardından tespit edilen hataların sebepleri müfredat, öğrenci motivasyonu ve anadilden negatif transfer bağlamında irdelenmiş ve üstesinden gelinebilecek yöntemler önerilmiştir.

## 2. Teorik inceleme

### 2.1. Vurgulu ünsüz dönüşümü

Korece Standart Telaffuz Kılavuzu’na göre vurgulu ünsüz dönüşümü altı durumda gerçekleşmektedir ve temel olarak ikiye ayrılır (배주채, 2003a, pp. 334-335). Biri mecburi vurgulu ünsüz değişimi, diğeri ise serbest vurgulu ünsüz değişimidir. Mecburi vurgulu ünsüz değişimi genellikle yumuşak ünsüzden sonra farklı bir yumuşak ünsüz gelmesi durumudur. Diğer bir değişle, hecenin son ünsüzü “ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b)’ sesleri ile bittiği durumlarda ardından ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)’ sesleri geliyorsa bu seslerde

mecburi vurgulu ünsüz değişimi meydana gelir ve bu yumuşak ünsüzler vurgulu ünsüz 'ㄱ(k'), ㄷ(t'), ㅂ(p'), ㅅ(s'), ㅈ(c)' seslerine dönüşür.<sup>3</sup> Standart Telaffuz Kılavuzu 23. maddesinde yer alan mecburi vurgulu ünsüz değişimi aşağıdaki gibidir.

- 1) 국밥[국뽕], 깍다[깍따], 닭장[닥짱], 낚반이[넉빠지], 꽃고[꼴고]  
gugbab[gugb'ab], g'agda[g'agd'a], dagcang[dagc'ang], nogbaci[nogb'aci], g'odgo[g'odg'o]

Örnek 1)de görüldüğü üzere mecburi vurgulu ünsüz dönüşümü yumuşak ünsüzlerin yine yumuşak ünsüzlerle karşılaştığı her durumda istisnasız meydana gelmektedir.

Serbest vurgulu ünsüz dönüşümü, mecburi vurgulu ünsüz dönüşümünden farklı olarak duraklamalı seslerden sonra değil, ötümlü sesler olan 'ㄴ(n), ㄹ(l), ㅁ(m), ㅇ(ng/ŋ)' seslerinden sonra meydana gelir. Bu ötümlü seslerden sonra gelen yumuşak ünsüzlerin vurgulu okunduğu durumlara da serbest vurgulu ünsüz dönüşümü denir ve dönüşümün gerçekleştiği durumlar kısıtlıdır. Standart Telaffuz Kılavuzu'nun 24. maddesinden 28. maddesine kadar olan serbest vurgulu ünsüz dönüşümü Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 19.** Korece Standart Telaffuz Kılavuzu serbest vurgulu ünsüz dönüşümü

Madde	Tanım	Örnek
24.	Sözcük kökünün son hecesinde yer alan 'ㄴ(ㄴ)(n), ㅁ(ㅁ)(m)' seslerinin arkasından gelen 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri vurgulu telaffuz edilir.	신고(şing'o), 엮다(ond'a), 더듬지(dodımc'i)
25.	Sözcük kökünün son hecesinde yer alan 'ㄹ(ㄹ)(l), ㅂ(ㅂ)(b)' seslerinin arkasından gelen 'ㄷ(d), ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri vurgulu telaffuz edilir.	넓게(nolg'e), 홀소(hols'o)
26.	Hanja sözcüklerde 'ㄹ(l)' son sesinden sonra gelen 'ㄷ(d), ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri vurgulu telaffuz edilir.	갈등(gald'ing), 일시(ilş'i)
27.	Niteleyici ek '-(으)ㄹ((-i)l)' sonrasında gelen 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri vurgulu telaffuz edilir.	할 것을(hal g'olsıl), 만날 사람(mannal s'aram)
28.	Morfolojik olarak kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)' olmasa bile birleşik sözcük özelliği taşıyan sözcüklerde ikinci sözcük özelliği taşıyan sözcüğün ilk sesi 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' ise bu sesler vurgulu telaffuz edilir.	문고리(mung'ori), 눈동자(nund'ongca)

Ünlü harf sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümü, Tablo 1'deki 28. maddede yer alan sözcükler arasında dönüşümün ünlü harften sonra meydana geldiği durumlardır.

## 2.2. Ünlü harf sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü

Ünlü harf sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü, dönüşüm öncesi ünlü harf ile biten son heceden sonra gelen 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' seslerinin vurgulu ünsüz olan 'ㄱ(k'), ㄷ(t'), ㅂ(p'), ㅅ(s'), ㅈ(c)' seslerine dönüşmesine denir. Bu dönüşüm, Standart Telaffuz Kılavuzu'nun 28. maddesinde yer alan kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)'dan kaynaklı serbest vurgulu ünsüz dönüşümü kuralıdır ve genellikle Hanja birleşik sözcüklerde meydana gelir. Bu tür vurgulu ünsüz değişimi Koreceye has dilbilimsel bir olgudur. Bu konu

<sup>3</sup> Korecede hecelerin son sesi olarak 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' yumuşak ünsüzleri yer alabilmektedir fakat 'ㅅ(s), ㅈ(c)' sesleri hecenin son sesi olarak yazıldıklarında 'ㄷ(d)' olarak sesletilirler. Dolayısıyla mecburi vurgulu ünsüz dönüşümü açıklanırken son ünsüz yerinde üç adet ses yer alabilir.

üzerinde fonetik, semantik ve sentaktik alanlarında çalışmalar olmasına karşılık dönüşümün sebebini tamamıyla açıklayabilen bir kuram henüz bulunmamaktadır (허용 & 김선정, 2006, p. 282).

Ünsüz harf sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü kuramını açıklayan araştırmalar çok sayıda bulunmasına rağmen; bu çalışmada vurgulu ünsüz dönüşümünü kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’ ve Hanja sözcük dönüşümüyle bağdaştıran araştırmalardan (배주채, 2003b; 안소진, 2005; 정연표, 2010) yola çıkarak açıklanmıştır. Vurgulu ünsüz dönüşümü, kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’un etkisinin mutlak ve şartlı olduğu durumlara göre ikiye ayırarak açıklanmıştır.

Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’un mutlak olduğu Hanja sözcüklerde meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümü örnekleri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 20.** Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’un mutlak olduğu Hanja sözcükler

Hanja	Örnek	Telaffuz
가(價)(ga)	대가(代價)(dega), 도매가(都賣價)(domega)	deg'a, domeg'a
건(件)(gon)	여건(與件)(yogon), 의례건(依例件)(iiryegon)	yog'on, iireg'on
권(券)(gwon)	여권(旅券)(yogwon), 승차권(乘車券)(singçagwon)	yog'won, singçag'won

Tablo 2’de görüldüğü üzere kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’un mutlak olduğu Hanja birimler ‘가(價)(ga), 건(件)(gon), 권(券)(gwon)’dur ve bu birimlerin ilk ünsüzü eklendikleri diğer birimlerden sonra mutlaka vurgulanarak telaffuz edilirler.

Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’un şartlı olduğu Hanja birimler tekrar ikiye ayrılırlar. Birincisi hece sayısı şartına bağlı olanlar, ikincisi ise anlamsal role bağlı olanlardır. Hece sayısı şartına bağlı olan Hanja birimler Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 21.** Hece sayısı şartına bağlı Hanja birimler

Hanja	Örnek	Telaffuz
급(級)(gıb)	용사급(勇士級)(yongsagıb), 비교급(比較級)(bigyogıb)	yongsag'ıb, bigyog'ıb
택(宅)(deg)	과부택(寡婦宅)(gwabudeg), 대소택(大小宅)(desodeg)	gwabud'eg desod'eg
살(煞)(sal)	도화살(桃花煞)(dogwasal), 상부살(喪夫煞)(sangbusal)	dogwas'al, sangbus'al
적(的)(cog)	내적(內的)(necog), 미적(美的)(micog)	nec'og, mic'og

Tablo 3’te yer alan Hanja birimler ‘급(級)(gıb), 택(宅)(deg), 살(煞)(sal)’ birkaç istisna dışında öncesinde yer alan hece sayısının iki ve üzeri ise her zaman kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’un varlığı kabul edilir dolayısıyla bu birimler vurgulu olarak telaffuz edilir. 적(的)(cog) ise diğer birimlerden farklı olarak öncesinde yer alan hece sayısı bir ise kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’un varlığı kabul edilir ve Hanja birimin ilk ünsüzü vurgulu olarak telaffuz edilir.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> 적(的)(cog), çekim eki yerine isim olarak kullanıldığı durumlarda kaynaştırma ünsüzü ‘ㄸ(s)’un varlığı söz konusu değildir dolayısıyla vurgusuz telaffuz edilir.

Anlamsal rolün şart olarak arandığı Hanja birimler de ikiye ayrılmaktadır. İlki, önceki hecede şart aranmadığı durumlar, ikincisi ise önceki hecede şartın arandığı durumlar. Önceki hecede şart aranmayan durumları örneği Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 22.** Önceki hecede şart aranmayan Hanja birimler

Hanja	Anlamsal rol	Örnek	Telaffuz
간(間)(gan)	Mekan	공수간(供需間)(gonggugan)	gonggug'an
과(科)(gwa)	Uzmanlık alanı/Bölüm	치과(齒科)(çigwa)	çig'wa
법(法)(bob)	Kanun/Kural/Yasa	대화법(對話法)(dewhabob)	dewhab'ob
병(病)(byong)	Hastalık	위장병(胃臟病)(wicangbyong)	wicangby'ong
장(狀)(cang)	Evrak/Mektup	소장(訴狀)(socang)	soc'ang
죄(罪)(cö)	Suç	방조죄(幫助罪)(bangcocö)	bangcoc'ö
증(證)(cing)	Belge	검인증(檢印證)(gonincing)	goninc'ing

Önceki hecede şart aranmayan Hanja birimler '간(間)(gan), 과(科)(gwa), 법(法)(bob), 병(病)(byong), 장(狀)(cang), 죄(罪)(cö), 증(證)(cing)' sözcük içerisinde çekim eki rolünde bulduklarında bağlı buldukları sözcüklere yeni anlam katarlar. Dolayısıyla bu tür Hanja birimler eklendikleri sözcüklere bağımlıdır. Bu durumlarda kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)'un varlığı kabul edilerek Hanja birimlerin ilk ünsüzü vurgulu telaffuz edilirler.

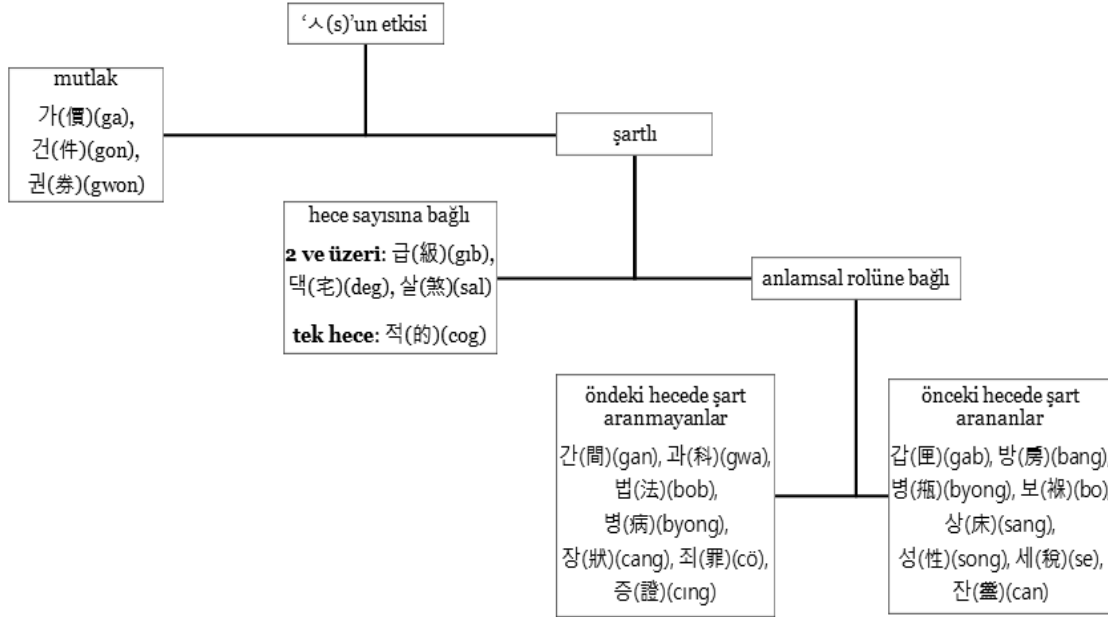
Önceki hecede şart aranan Hanja birimler telaffuzlarıyla beraber Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 23.** Önceki hecede şart aranan Hanja birimler

Hanja	Anlamsal rol	Örnek	Telaffuz
갑(匣)(gab)	Kutu/Kılıf	우유갑(牛乳匣)(uyugab)	uyug'ab
방(房)(bang)	Oda/Dükkan	공부방(工夫房)(gongbubang)	gongbub'ang
병(瓶)(byong)	Şişe	맥주병(麥酒瓶)(megcubyong)	megcub'yong
보(褌)(bo)	Örtü	두부보(豆腐褌)(dububo)	dubub'o
상(床)(sang)	Masa	교자상(交子床)(gyocasang)	gyocas'ang
성(性)(song)	Özellik/Karakter	대표성(代表性)(depyosong)	depyos'ong
세(稅)(se)	Vergi/Fiyat	수도세(水道稅)(sudose)	sudos'e
잔(盞)(can)	Bardak	소주잔(燒酒盞)(socucan)	socuc'an

Önceki hecenin sentaktik veya semantik özelliğine göre kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)'un fonetik olarak yer aldığı Hanja birimler '갑(匣)(gab), 방(房)(bang), 병(瓶)(byong), 보(褌)(bo), 상(床)(sang), 성(性)(song), 세(稅)(se), 잔(盞)(can)' bulunmaktadır. Bu Hanja birimler, eğer çekim eki olarak sonuna eklendikleri öğelerden bağımsız bir şekilde de kullanılabilirse, bu birimlerden önce kaynaştırma ünsüzü 'ㅅ(s)' fonetik olarak yer alır ve sonrasında gelen bu Hanja birimlerin ilk ünsüzü vurgulu olarak telaffuz edilir.

Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un fonetik varlığını sürdürdüğü durumlar Şema 1’de özet olarak gösterilmektedir.



**Şema 1.** Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un vurgulu ünsüz dönüşümüne yol açtığı durumlar.

Kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un morfolojik varlığından kaynaklı meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümü bu ünsüz morfolojik olarak sözcükte yer almasa bile fonetik rolünü yerine getirmesinden dolayı sonrasında gelen Hanja birimlerin ilk ünsüz yerinde ‘ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㄱ(s), ㅈ(c)’ yumuşak ünsüzleri yer alırsa bu ünsüzler vurgulu ünsüz ‘ㄱ(k), ㄷ(t), ㅂ(p), ㅈ(s), ㅉ(c)’ olarak telaffuz edilir. Hoe ve Kim (허용 & 김선정, 2006) 28. maddeye ithafen “niteleyici rol taşıyan kaynaştırma ünsüzü ‘ㄱ(s)’un bulunması gereken birleşik fiiller” olarak tanımlamaktadır. Fakat bu tür niteleyici özelliği ayrıntılı olarak tanımlamak oldukça zordur ve bazı sözcüklerde bu özellik meydana çıkarmadığı için 28. maddedeki serbest vurgulu ünsüz dönüşümünün tekil sözcük olarak ele almak gerekmektedir. Dolayısıyla bu özellikteki vurgulu ünsüz dönüşümünü tamamen sistematik hale getirmek ve yabancı öğrencilere bu şartın eğitimini vermek, durumu daha karmaşık hale getireceğinden bu dönüşümü içeren yapıların sözcük boyutunda düşünülerek eğitiminin sağlanması gerekmektedir.

### 3. Araştırma sonuçları

#### 3.1. Katılımcılar

Bu çalışma 1 Mart 1 Nisan 2023 tarihleri arasında Kayseri Erciyes Üniversitesi Kore Dili ve Edebiyatı ABD öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 6’da detaylı olarak verilmiştir.

**Tablo 24.** Katılımcıların özellikleri

	N	80
Yaş	Ortalama	21,14
Cinsiyet	Kadın	71
	Erkek	9

Sınıf	1	20
	2	20
	3	20
	4	20
Kore'de öğrenim görme durumu	Evet	15
	Hayır	65

Bu çalışmaya toplam 80 öğrenci katılmıştır ve öğrenciler 20li yaşların başlarında olup ( $\bar{x}=21.14$ ) 71'i kadın, 9'u erkektir. Her sınıftan 20 öğrenci katılım gösterirken katılımcılardan 15'i Kore'de bir dönem ve üstü öğrenim görmüş, 65'i ise Kore'de bulunmamıştır.

### 3.2. Yöntem

Çalışma Korece öğrenen Türk öğrencilerin ünsüz harf sonrası ünsüz dönüşümü olayını ne ölçüde edindiklerini üç farklı boyutta incelemektedir. Araştırmada kullanılan sözcükler Kore Dil Kurumu'nun yayınladığı üç seviyeden oluşan *yabancılar için temel kelimeler* listesinde yer alan birinci ve ikinci seviyelerden seçilmiştir.<sup>5</sup> İlk boyut cümle boyutudur. Bu boyutta öğrencilere içerisinde vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan 10 sözcüğün bulunduğu 10 cümle ve içerisinde vurgulu ünsüz dönüşümü bulunmayan 10 cümle olmak üzere toplam 20 cümle sesli bir şekilde okutulup bir kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. İkinci boyut sözcük boyutudur ve bu boyutta öğrencilere vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan aynı 10 kelime ve bu kelimeler ile morfolojik olarak benzer fakat vurgulu ünsüz dönüşümüne uğramayan farklı 10 kelime olmak üzere toplam 20 kelime gösterilerek sesli okutulmuş ve kaydedilmiştir. Çalışmanın son boyutu anlam boyutudur. Bu boyutta ise öğrencilerden bu sözcüklerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin sözcüklerin anlamını ve telaffuzlarını öğrenip öğrenmediklerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Telaffuzun değerlendirmesi dil öğrenimindeki en büyük zorluklardan biridir ve değerlendirme yapan uzmanların birbirinden farklı sonuca varabilmeleri muhtemeldir (Eckes, 2011; Edo-Marzá, 2017). Dolayısıyla çalışmada telaffuzlar değerlendirilirken yazar dışında iki Korece anadil konuşucusunun yardımı alınmıştır. Her bir telaffuz 3 kişi tarafından değerlendirilip, sonuçlarına bakılmış ve değerlendiricilerden en az ikisinin hatalı olarak belirttiği telaffuzlar yanlış kabul edilmiştir.

Sonuçlar değerlendirilirken sadece vurgulu ünsüz değişimine uğrayan sözcüklerin telaffuzlarının ve anlamlarının doğruluğu değerlendirilmiş, kontrol amaçlı yerleştirilen sözcük ve cümlelerdeki telaffuz ve anlamlar dikkate alınmamıştır. Sonuçlar IBM SPSS programında değerlendirilerek sonuçların betimsel analizleri ve aralarındaki korelasyonun yanı sıra, sınıf ve Kore'de bulunma tecrübesine göre gruplar arasındaki farkların anlamlılık seviyeleri değerlendirilmiştir.

### 3.3. Bulgular

Bu çalışmada Korece öğrenen Türk öğrencilerin Korece vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin telaffuz ve anlamlarını ne denli öğrendiklerini ve telaffuz ve anlam sonuçları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda Korece öğrenen Türk öğrencilerin vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcükleri cümle, sözcük ve anlam boyutunda değerlendirilmiştir.

**Tablo 25.** Vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcükler test sonuçları

<sup>5</sup> Çalışmada '내과, 치과, 여권, 성형외과, 이비인후과, 조건, 여건, 사건, 비법, 차이점' sözcükleri kullanılmıştır.

		Değer	Cümle	Sözcük	Anlam
<b>Sınıflara göre sonuçlar</b>	1. Sınıf N=20	Ortalama	6,5	6,5	75
		SS	4,894	4,894	19,057
	2. Sınıf N=20	Ortalama	14,00	14,50	76,50
		SS	10,954	10,501	17,554
	3. Sınıf N=20	Ortalama	25,50	27,00	77,00
		SS	20,641	20,545	18,946
	4. Sınıf N=20	Ortalama	57,50	57,50	77,50
		SS	32,098	32,098	14,464
<b>Kore'de bulunma durumuna göre sonuçlar</b>	Hayır N=65	Ortalama	16,00	16,46	76,00
		SS	17,393	17,087	17,302
	Evet N=15	Ortalama	68,67	69,33	78,67
		SS	23,258	23,135	17,674
<b>Toplam</b>	N=80	Ortalama	25,88	26,38	76,50
		SS	27,728	27,616	17,291

Tablo 7'de görüldüğü üzere 80 öğrenciden alınan sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin cümle içerisindeki telaffuzları düşük ( $\bar{x}=25,88$ ) olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı sözcüklerin telaffuzuna sözcük boyutunda baktığımızda ise cümle boyutuna nazaran daha yüksek olmasına rağmen yine düşük bir ortalama ( $\bar{x}=26,38$ ) ile karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu sözcüklerin anlamlarını bilip bilmediğini gösteren anlam boyutunda ise sonuç önceki iki boyuta göre daha yüksektir ( $\bar{x}=76,50$ ).

Vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin sınıflardaki sonucuna cümle, sözcük ve anlam boyutunda baktığımızda 1. sınıf öğrencilerin cümle ve sözcük boyutundaki ortalamaları 6,5 iken anlam boyutundaki ortalamaları 75'tir. 2. sınıf öğrencilerin ortalamaları cümle boyutunda 14, sözcük boyutunda 14,50, anlam boyutunda ise 76,50'dir. 3. sınıf öğrencilerde ortalama cümle boyutunda 25,50, sözcük boyutunda 27, anlam boyutunda ise 77'dir. Son olarak 4. sınıflarda ortalama cümle boyutunda 57,50, sözcük boyutunda 57,50, anlam boyutunda ise 77,50'dir. Sınıflar arası sonuçları sınıf numarası yükseldikçe cümle ve sözcük boyutunda yükselirken anlam boyutundaki yükseliş çok fazla değildir.

Vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin değişim öğrencisi olarak Kore'de bulunana öğrenciler ile bulunmayan öğrencilerin sonuçlarına baktığımızda Kore'de bulunmayan öğrencilerin ortalamaları cümle boyutunda 16, sözcük boyutunda 16,46, anlam boyutunda ise 76'dır. Kore'de bulunana öğrencilerin ortalamaları ise cümle boyutunda 68,67, sözcük boyutunda 69,33, anlam boyutunda ise 78,67'dir.

Yukarıda verilen boyutların arasındaki anlamlılığa bakıldığında, sonuçlar normal dağılmadığı için (Kolmogorov-Smirnov Sig.<0.05) Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Buna göre (cümle-sözcük  $r_s=0,980$ ,  $p=0,000$ , cümle-anlam  $r_s=0,032$ ,  $p=0,781$ , sözcük-anlam  $r_s=0,026$ ,  $p=0,821$ ) cümle ve sözcük boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Cümle-anlam ve sözcük-anlam ilişkilerine bakıldığında ise aralarında bir anlamlılık olmadığı görülmektedir.

**Tablo 26.** Gruplar arası anlamlılık seviyesi



	<b>Analiz Türü</b>	<b>Boyut</b>	<b>Sig.</b>
<b>Sınıflar arası farklılık</b>	ANOVA/Games-Howel	Sözcük	0.000
	Kruskal Wallis	Cümle	0.000
		Anlam	0.983
<b>Kore tecrübesine göre farklılık</b>	Mann Whitney U	Sözcük	0.000
	Bağımsız T-Test	Cümle	0.000
		Anlam	0.603

Tablo 8'de vurgulu ünsüz dönüşümüne uğrayan sözcüklerin sözcük, cümle ve anlam boyutuna göre gruplar arasındaki farklılığın anlamlılık seviyesi gösterilmektedir. Gruplar arasındaki farklılıklara sınıflar bazında bakıldığında sözcük boyutunda sonuçlar normal dağıldığı (Kolmogorov-Smirnov Sig. > 0.05) ve varyanslar eşit olmadığı (Levene < 0.05) için Tek yönlü ANOVA/Games-Howel analizi; cümle ve anlam boyutunda sonuçlar normal dağılmadığı (Kolmogorov-Smirnov Sig. < 0.05) için Kruskal Wallis analiz yöntemi uygulanmıştır. Buna göre sözcük ve cümle boyutunda sınıflar arasında anlamlı bir fark (sözcük  $p=0.000$ , cümle  $p=0.000$ ) olduğu görülmektedir. Anlam boyutunda ise sınıflar arasında anlamlı bir fark ( $p=0.983$ ) yoktur.

Öğrencilerin Kore'de eğitim görme durumlarına göre üç boyutta farklılıklara bakıldığında, sözcük boyutunda sonuçlar normal dağılmadığı için Mann Whitney U analiz yöntemi; cümle ve anlam boyutunda normal bir dağılım söz konusu olduğundan Bağımsız T-Test yöntemi uygulanmıştır. Buna göre sözcük ve cümle boyutunda Kore'de bulunan öğrenciler ile bulunmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark (sözcük  $p=0.000$ , cümle  $p=0.000$ ) bulunmaktadır. Anlam boyutunda ise Kore'de bulunan öğrenciler ile bulunmayanlar arasında anlamlı bir fark ( $p=0.603$ ) bulunmamaktadır.

#### 4. Tartışma ve öneriler

Türk öğrenciler özelinde ünlü sonrası meydana gelen Korece vurgulu ünsüz sesletim analizi sonuçlarına cümle, sözcük ve anlam boyutunda baktığımızda; cümle (25,88) ve sözcük (26,38) boyutunda ortalamamızın genel olarak düşük olduğu görülmektedir. Anlam boyutunda ise ortalama (76,50) diğer iki boyuta göre oldukça yüksektir. Sınıflar arası farklar, cümle ve sözcük boyutunda sınıf numarası arttıkça ortalamamızın arttığı göstermektedir. Bu durum, öğrenciler sınıf bazında ilerledikçe söz konusu sözcüklerin telaffuzlarını öğrenmeye başladıkları anlamına gelmektedir. Fakat bu artış anlam boyutuna kıyasla yine de düşük kalmaktadır. Anlam boyutunda sonuçlar (anlam  $p=0,983$ ) ise sınıflar arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla birinci sınıftan itibaren öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenmiş olduğu görülmektedir. Cümle ve sözcük boyutunda ortalamaların eşit oranda düşük olması ise öğrencilerin temelde sözcüklerin telaffuzunu edinmediğini dolayısıyla cümle içerisinde düzgün telaffuz edemediğini göstermektedir. Öğrencilerin Kore'de bulunma tecrübelerine ilişkin sonuçları ise Kore'de bulunan öğrencilerin gerçek (authentic) telaffuz ile karşılaşma sıklıklarının yüksek olduğunu göstermektedir (sözcük  $p=0.000$ ; cümle  $p=0.000$ ). Dolayısıyla Kore'de değişim öğrencisi olarak bulunan öğrenciler bulunmayanlara göre araştırma konusu sözcüklerin telaffuzlarını daha iyi gerçekleştirebilmektedirler. Anlam boyutunda ise Kore'de bulunan öğrenciler ile bulunmayanlar arasında anlamlı bir farklılık (anlam  $p=0.603$ ) bulunmamaktadır. Bu da sınıflar arasında olduğu gibi öğrencilerin söz konusu sözcüklerin anlamlarını erken dönemde öğrenirken telaffuzlarını öğrenmediklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, Korece öğrenen Türk öğrencilerin araştırmada kullanılan ünlü sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünü içeren Korece sözcüklerin anlamlarını erken dönemden itibaren öğrenmelerine rağmen telaffuzunda zorluklar yaşadıkları söylenebilir. Bu sesletim hatalarının sebepleri ve sonuçlarına ise üç maddede bakabiliriz. Bunlar ilk olarak müfredat ve eğitmeden kaynaklanan sorunlar; iki öğrenci davranış ve motivasyonlarından kaynaklanan sorunlar; son olarak anadilden negatif transfere bağlı sorunlardır.

Hataların sebeplerinden ilki, yabancı dil müfredatı ve eğitmenin bu müfredattaki rolüdür. Yabancı dil müfredatı, hedef dilin alfabesini ve ses sistemini tanıtmak amacıyla eğitimin başlangıç seviyesinde telaffuza vurgu yapar, ancak bu seviyeden sonra bu odaklanmaya nadiren devam eder (Elliott, 1995). Bu bağlamda analiz sonuçları öğrencilerin birinci sınıftan itibaren söz konusu sözcükleri öğrendiklerini fakat bu sözcüklerin telaffuzları üzerinde durulmadığını göstermektedir. Oysaki, anlaşılır telaffuz, sözlü iletişimsel yeterliliğin gerekli bir bileşenidir. Ayrıca öğrencilerin yetkinliğinin temel gerekliliklerinden ve dil öğretiminin en önemli özelliklerinden biridir (Morley, 1991). İyi telaffuz, öğrenmeyi sağlarken kötü telaffuz, dil öğreniminde büyük zorluklara neden olur (Abbas Pourhosein Gilakjani, 2012). Öğrenciler ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümünü yeteri kadar öğrenmediği durumlarda yazılı ve sözlü metinleri üretirken ve/veya aktarırken hata yapabilmektedirler. Sözcüğün telaffuzunun yanlış yapılması dinleyicinin yanlış anlamasına ya da doğru telaffuz edilmiş bir kelimenin yazıya yanlış geçirilmesine sebep olabilir. Ayrıca genel müfredattan bağımsız olarak bir çok öğretmen telaffuzu müfredatlarına dahil etmeden öğrencilerine gramer, kelime bilgisi ve dört dil becerisini (okuma, konuşma, dinleme ve yazma) öğretmeye çalışır (Harmer, 2001; Pennington, 1998) ve telaffuz konusunu genelde göz ardı eder (Brown et al., 1983; Derwing & Rossiter, 2002).

Telaffuzun göz ardı edilmesinin ikinci sebebi ise pek çok öğrencin telaffuz öğrenmeye ihtiyaçları olmadığını ve bunun zaman kaybı olduğunu düşünmesinden kaynaklanmaktadır (Harmer, 2001). Öğrenciler telaffuzun ve anlaşılabilirliğin dışarıda bırakılarak iletişim kurabileceklerini, bunun için gramer ve diğer dil becerilerinin yeterli olacağını düşünmektedirler. Oysa iletişim, anlamak ve anlaşılacak demektir. Pek çok öğrenci, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle konuşabildikleri için sınıf ortamının dışında da kolayca iletişim kurabilmelerini düşünürler; fakat bu büyük bir hatadır (Harmer, 2001; Offerman & Olson, 2016). Bazı öğrenciler ise öğretmenlerine bağlı olmadan telaffuzlarını kabul edilebilir ölçüde geliştirebilirler. Bunlar, öğrencilerin fonetik yetenekleri, bütünleştirici motivasyonu ve başarı motivasyonudur (Kenworthy, 1987).

Son olarak ünsüz sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünde yapılan hataların temelinde anadilden kaynaklanan negatif transferden bahsedilebilir. Avery ve Ehrlich (1992) öğrencinin birinci dilindeki ses örüntüsünün ikinci dile aktarıldığını ve muhtemelen yabancı aksanlara ve telaffuz yanlışlarına neden olabileceğini iddia etmektedir. Türkçe’de vurgulu ünsüz yapısının bulunmadığını düşündüğümüzde bu kuramın geçerli olduğundan bahsedebiliriz. Hece başında ya da ortasında yer alan vurgulu ünsüzlerin telaffuzu gırtlakta strese bağlı olarak gerçekleşmektedir ve bu yabancılar için oldukça zorlayıcı bir koşuldur (허용 & 김선정, 2006). Dolayısıyla bu konu üzerinde hem eğitmen hem de öğrenci tarafından özel bir çaba sarf edilmediği durumlarda hataların yapılması kaçınılmaz bir hal almaktadır.

Bu sorunların aşılması sürecinde ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uygulayabilecekleri yöntemlerden bahsedilebilir. Öncelikle telaffuz ihtiyacının yanı sıra konuşma işlevini ve bunların ortaya çıkabileceği bağlamları belirlemeye yardımcı olan "uzun vadeli sözlü iletişim amaç ve hedefleri oluşturarak" başlanması gerekmektedir (Morley, 1998). Öğrencilerin en çok istediği ve onlara en çok yardımcı olacak şey hatalarını nasıl anlayacakları ve düzeltecekleri konusunda uzman rehberliği ile

desteklenen çok sayıda gerçek konuşma pratiğidir (Burns & Joyce, 1997). Bu süreçte eğitimler derslerde açık ve yavaş konuşmalı ve öğrencilerini dillerinin anlaşılır olduğuna ikna etmelidir. Bu durum, öğrencilerinin onları dikkatlice dinleyerek telaffuzlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir (Abbas Pourhosein Gilakjani, 2016). Bunun yanı sıra öğrencilerin hatalı telaffuzlarında tekrar ve geri dönüşler hayati rol oynamaktadır. Bu, öğrencilerin yeni alışkanlıklar edinmelerine ve ana dilden kaynaklanan zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olan önemli bir faktördür (Cook, 2016; Cucchiari et al., 2012). Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında ünsüz sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünün yer aldığı sözcükleri tekrar ettirmeli ve yapılan hatalara geri dönüşler yaparak düzeltilmelerini sağlamalıdır.

Yabancı dil öğrenenlerin çoğunun yaşadığı ortak konuşma sorunlarından ikincisi, genellikle düşük düzeyde sözlü yeterlilikle ilişkilendirilen yetersiz sözcük bilgisidir ve yabancı dil sınıflarında sözcük bilgisi sıklıkla hafife alınmıştır (Dodigovic & Agustín-Llach, 2020). Sözcük bilgisi alıcı ve üretici olarak sınıflandırılmaktadır. Alıcı sözcük bilgi, sözlü ve/veya yazılı sözcükleri anlayabilme anlamına gelirken, üretici sözcük bilgi, sözcükleri sözlü ve/veya yazılı olarak doğru kullanma becerisiyle ilgilidir (Dodigovic, 2005; Nation, 1990; Pignot-Shahov, 2012; Thornbury, 2002). Uchihara ve Clenton (2020; 2019), alıcı sözcük dağarcığı boyutu ile sözlü sözcük yeterliliği arasında nispeten güçlü bir korelasyondan ve üretken kelime dağarcığı bilgisinin, özellikle akıcılık olmak üzere ikinci dil (L2) sözlü yeteneği ile önemli ölçüde ilişkili olduğundan bahseder. Anlama ve üretim süreçleri, anlam ve ses arasında tek yönlü bir haritalamaya, yani anlama için sestem anlama ve üretim için anlamdan sese bir haritalamaya dayanır (Fay & Cutler, 1977). Dolayısıyla ünsüz sonrası Korece vurgulu dönüşümünün yer aldığı sözcükler bir telaffuz kuralı altında değil; sözcük düzeyinde değerlendirilmeli ve sözcük eğitiminin boyutlarından biri olan telaffuzun (Webb & Nation, 2013) bu sözcüklerin eğitiminde yer alması gerekmektedir.

İyi bir konuşma becerisine sahip olmak, ekstra çaba ve pratik gerektirir ve birçok yabancı dil öğrencisi, iyi bir konuşma becerisine sahip olmak için fazladan zaman ve çaba harcamadığı için akıcı bir şekilde konuşmakta başarısız olur (Amiruddin, 2019). Wolter'a (2001) göre, kelime bilgisi ediniminin ilk aşamalarında fonolojik bağlantılar baskındır. Buna bağlı olarak öğrencilerin kelime hazneleriyle beraber telaffuzlarını da geliştirebilecekleri yöntemlerden faydalanabilirler. Bunların başında sözcük listeleri oluşturmak gelebilir. Öğrenciler oluşturdukları sözcük listelerinde yer alan sözcüklerin yanına köşeli parantez içerisinde sözcüğün telaffuzunu eklemelidirler. Bu kelimenin anlamının yanı sıra telaffuzunu da edinmelerine yardımcı olacak bir yöntemdir. Bu yöntemin bir farklı versiyonu olarak ise çevrimiçi sözlüklerin kullanıcılara sunduğu favori kelimeler özelliğidir. Bu özellik yeni öğrenilen sözcüklerin bir liste haline getirilmesine olanak verirken tek tuşla sözcüklerin doğru telaffuzlarını duyurmada da oldukça kullanışlıdır (El-Sawy, 2019; Fageeh, 2014). Üstelik yapılan bazı araştırmalar, çevrimiçi sözlük kullanımının öğrenciler tarafında faydalı bir öğrenim yöntemi olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır (Bower & McMillan, 2007; Lenders, 2008). Buna ek olarak, öğrenciler kendi seslerini kaydederek çevrimiçi sözlüklerde var olan listelerindeki telaffuzlarla kendi telaffuzlarını karşılaştırabilirler. Bu yöntem hatalarının farkına varmalarını ve sesletim yönünden gelişmelerini kolay bir hale getirecektir (Abbas Pourhosein Gilakjani & Ahmadi, 2011).

Son olarak anadilden kaynaklanan negatif transferin üstesinde gelmek için vurgulu ünsüzleri ünlü harf sonrasında telaffuz edilirken gırtlığa bindirdiği stres göz ardı edilebilir. Zira ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümünün telaffuzu hece başı ya da ünsüzden sonra gelen hece ortası vurgulu ünsüz telaffuzundan farklı bir karaktere sahiptir. Ünlüden sonra gelen vurgulu ünsüzü telaffuz etmek için, var olan sesin çift olarak düşünülmesi yeterlidir. Düz ünsüz 'ㄱ(g), ㄷ(d), ㅂ(b), ㅅ(s), ㅈ(c)' seslerinin vurgulu ünsüz 'ㄱ'(k'), ㄷ'(t'), ㅂ'(p'), ㅅ'(s'), ㅈ'(c)' olarak telaffuz etmek yerine bu düz ünsüzlerden iki tane var olduğunu

farz ederek ‘ㄱㄱ(gg), ㄷㄷ(dd), ㅂㅂ(bb), ㅅㅅ(ss), ㅈㅈ(cc)’ şeklinde telaffuz etmek sözcüğün ve cümlelerin anlaşılmasını sağlamaktadır. Örneğin ‘대가(代價)(dega)’ sözcüğünü telaffuz ederken ‘대까(deg’a)’ şeklinde telaffuz etmek zor olacağından ㄱ(g) seslerinin birinci hecenin sonunda ve ikinci hecenin başında olduğunu varsayarak ‘택가(degga)’ şeklinde telaffuz etmek sorunu büyük ölçüde ortadan kaldıracaktır.

## 5. Sonuç

Bu çalışma, yabancı dil olarak Korece telaffuz eğitiminin geliştirilmesi amacıyla Korecenin ses dönüşümlerinden vurgulu ünsüz dönüşümünün alt kategorisi olan ünlü harften sonra gelen vurgulu ünsüz dönüşümünü sesletim ve anlam analizi bakımından Türk öğrenciler örneğinde incelemiştir.

Öncelikle Korece vurgulu ünsüz değişimi Korece Telaffuz Kılavuzu’nda yer alan 23. maddeden 28. maddeye kadar olan bölümler doğrultusunda incelenmiştir ve 28. Maddede yer alan kaynaştırma ünsüzü ‘ㅅ(s)’un kullanıldığı birleşik sözcüklerde meydana gelen ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümü detaylarıyla gösterilmiştir. Bunun sonucunda Hanja birleşik sözcüklerde meydana gelen ünlü sonrası vurgulu ünsüz dönüşümüne sebep olan ‘ㅅ(s)’un etkisi mutlak ve şartlı olmak üzere iki ayrılmaktadır. Mutlak etkideki Hanja birimlerin ilk harfi kendisinden önceki Hanja sözcüklerin sonuna eklendiklerinde her durumda vurgulu olarak telaffuz edilirler. Şartlı etki, hece sayısına ve anlamsal role bağlı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Hece sayısına bağlı olarak dönüşüme uğrayan Hanja birimler kendinden önce iki heceli bir Hanja sözcük varsa vurgulu telaffuz edilirler. Anlamsal role bağlı olan Hanja birimler ise tekrar ikiye ayrılırlar. Birincisi, önceki hecede şart aranmayanlar, ikincisi, önceki hecede şart arananlardır. Önceki hecede şart aranmayanlar eklendikleri sözcükte çekim eki görevinde ise vurgulu telaffuz edilirler. Önceki hecede şart aranmayanlar çekim eki olarak eklenmelerinin dışında tek başlarına da bir anlama sahip iseler vurgulu olarak telaffuz edilirler.

Çalışmanın asıl amacında Türkiye’de yabancı dil olarak Korece öğrenen öğrencilerin bu türdeki sözcüklerin anlam ve telaffuzlarını ne ölçüde öğrendiklerini araştırmak amacıyla Erciyes Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan 80 öğrenci ile cümle, sözcük ve anlam olmak üzere 3 boyuttan oluşan bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bunun sonucunda doğru cevap ortalamaları cümle boyutunda 25,88, sözcük boyutunda 26,38, anlam boyutunda 76,50’dir. Bu boyutlar arasındaki korelasyon ise cümle-sözcük arasında  $r_s=0,980$ ,  $p=0,000$ , cümle-anlam arasında  $r_s=0,032$ ,  $p=0,781$ , sözcük-anlam arasında ise  $r_s=0,026$ ,  $p=0,821$  olarak çıkmıştır. Dolayısıyla cümle ve sözcük boyutları arasında anlamlı ilişki bulunurken cümle-anlam ve sözcük-anlam arasındaki ilişkiler anlamlı değildir. Diğer bir değişle öğrenciler, ünlü sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz değişimini barındıran sözcüklerin anlamlarını öğrenmiş fakat telaffuzlarını öğrenmemişlerdir. Sınıflar arasındaki farklılıklara bakıldığında, cümle ve sözcük boyutunda anlamlılık 0,000 iken anlam boyutunda 0,983’tür. Bu da öğrencilerin sınıflarının ilerledikçe araştırma konusu sözcüklerin telaffuzlarını daha fazla edindiklerini göstermektedir. Öğrencilerin Kore’de bulunma durumlarına göre anlamlılığa baktığımızda cümle ve sözcük boyutunda 0,000, anlam boyutunda ise 0,603’tür. Bu, Kore’de bulunan öğrencilerin gerçek telaffuza maruz kaldıklarını dolayısıyla araştırma konusu sözcüklerin sesletimini daha fazla edindiğini göstermektedir.

Çalışmanın son bölümünde bulgular üzerinden öğrencilerin hatalarının sebeplerinin ve bu sebeplerin üstesinden gelinebilecek yöntemlerin üzerinde üç madde halinde durulmuştur. Bir, müfredat ve eğitmen kaynaklı sorunlar; iki, öğrencinin motivasyonu ve tutumundan kaynaklı sorunlar; üç,

anadilden negatif transfer kaynaklı sorunlardır. İlkinde, müfredatta telaffuz eğitiminin başlangıç seviyesinin yanı sıra eğitim genel olarak yayılmasını ve araştırma konusu sözcüklerin telaffuz boyutundan çıkarılarak sözcük boyutunda değerlendirilmesi yönünde; ikincisinde, öğrencilere telaffuzun dil edinimindeki öneminin anlatılmasını ve kelime listelerinin telaffuzu içerecek şekilde hazırlanmasını; üçüncüsünde ise, anadilden kaynaklanan negatif transferin üstesinden gelmek için ünlü sonrası meydana gelen vurgulu ünsüz dönüşümünde vurgulu ünsüzlerin düz ünsüzlerin tekrarlanmasıyla telaffuz probleminin üstesinden gelinebileceği önerilmiştir.

### Kaynakça

- Amiruddin, A. (2019). Researching students' oral performance: What's wrong with their use of grammar, vocabulary and pronunciation? *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 6(2), 88–101.
- Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford University Press.
- Bower, J., & McMillan, B. (2007). Learner use and views of portable electronic dictionaries. *JALT2006 Conference Proceedings. Tokyo: JALT*, 697–708.
- Brown, G., Gillian, B., Brown, G. D., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (Vol. 2). Cambridge university press.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Cucchiaroni, C., Nejjari, W., & Strik, H. (2012). My Pronunciation Coach: Improving English pronunciation with an automatic coach that listens. *Language Learning in Higher Education*, 1(2), 365–376.
- Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, 30(2), 155–166.
- Dodigovic, M. (2005). Vocabulary profiling with electronic corpora: A case study in computer assisted needs analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 443–455.
- Dodigovic, M., & Agustín-Llach, M. P. (2020). Introduction to vocabulary-based needs analysis. *Vocabulary in Curriculum Planning: Needs, Strategies and Tools*, 1–6.
- Eckes, T. (2011). Introduction to Many-Facet Rasch Measurement. In *Analyzing and Evaluating Rater-Mediated Assessments. 2nd Revised and Updated Edition*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04844-5>
- Edo-Marzá, N. (2017). The Self, the Peer and the Teacher in the EFL Pronunciation Class: A Comparative Study on Assessment, Perceptions and Systematicity. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(7), 198–219.
- El-Sawy, H. E. A. (2019). Electronic and student-created dictionaries for enhancing EFL pronunciation and vocabulary usage. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(9), 1088–1099.
- Elliott, A. R. (1995). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79(4), 530–542.
- Fageeh, A. I. (2014). Effects of using the online dictionary for etymological analysis on vocabulary development in EFL college students. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 883–890.
- Fay, D., & Cutler, A. (1977). Malapropisms and the structure of the mental lexicon. *Linguistic Inquiry*, 8(3), 505–520.
- Gilakjani, Abbas Pourhosein. (2012). A study of factors affecting EFL learners' English pronunciation learning and the strategies for instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 119–128.
- Gilakjani, Abbas Pourhosein. (2016). English pronunciation instruction: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 1–6.

- Gilakjani, Abbas Pourhossein, & Ahmadi, M. R. (2011). Why Is Pronunciation So Difficult to Learn?. *English Language Teaching*, 4(3), 74–83.
- Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. *London/New York*, 401–405.
- Kenworthy, J. (1987). Teaching english pronunciation. (*No Title*).
- Lenders, O. (2008). Electronic glossing—is it worth the effort? *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 457–481.
- Min, H., Yun, Y., Gu, B., Min, B., & Choi, E. (2014). *Hangugo Gyoyukhak Sajon*. Seoul National University. <http://www.riss.kr/link?id=M13581017>
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481–520.
- Morley, J. (1998). Trippingly on the tongue: Putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation. *ESL Magazine*, 1(1), 20–23.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary Newbury House*. Mass.
- Offerman, H. M., & Olson, D. J. (2016). Visual feedback and second language segmental production: The generalizability of pronunciation gains. *System*, 59, 45–60.
- Pennington, M. C. (1998). *The teachability of phonology in adulthood: A re-examination*.
- Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge. *Language Studies Working Papers*, 4(1), 37–45.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman.
- Uchihara, T., & Clenton, J. (2020). Investigating the role of vocabulary size in second language speaking ability. *Language Teaching Research*, 24(4), 540–556.
- Uchihara, Takumi, & Saito, K. (2019). Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability. *The Language Learning Journal*, 47(1), 64–75.
- Webb, S., & Nation, P. (2013). Teaching vocabulary. In Carol A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell.
- 기혜민. (2014). 한국어 사잇소리의 교육방안 연구 [忠南大學校 大學院]. <http://www.riss.kr/link?id=T13566720>
- 김성규, & 정승철. (2005). 소리와 발음, 한국방송통신대학교출판부.
- 김성주. (2002). 터키어 화자들의 한국어 학습 시 발생하는 오류에 대한 분석. *사회언어학*, 10(1), 25–56.
- 배주채. (2003a). *한국어의 발음*. 삼경문화사.
- 배주채. (2003b). 한자어의 경음화에 대하여. *성심어문논집*, 25, 247–283.
- 안소진. (2005). ‘한자어의 경음화’에 대한 재론. *국어학*, 45, 69–91.
- 위국봉. (2017). 불규칙적 한자어 경음화의 발음 교육 방안 연구-중국인 고급 학습자를 대상으로. *국어교육*, 159, 285–310.
- 이승주. (2019). *터키인 학습자의 한국어 모음 오류 분석과 교육 방안 연구*. 부경대학교.
- 정연표. (2010). 한자어의 사이시옷에 대한 연구 [울산대학교 대학원]. <http://www.riss.kr/link?id=T12159655>
- 허용, & 김선정. (2006). *외국어 로서의 한국어 발음 교육론*. 박이정.
- 황미연. (2012). *중국어권 한국어 학습자의 자음 발음 오류와 교육 방안 연구* [충남대학교]. <http://www.riss.kr/link?id=T12757892>

## 86. Rudin: Hamlet mi Don Kişot mu?

Nazan COŞKUN<sup>1</sup>

**APA:** Coşkun, N. (2023). Rudin: Hamlet mi Don Kişot mu?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1405-1415. DOI: 10.29000/rumelide.1342247.

### Öz

Rus edebiyatının *gümüş başlı devi* olarak adlandırılan İvan Sergeyeviç Turgenev'in yaratıcılığında dünya edebiyatının iki ezeli, edebî imgesi olan Hamlet ve Don Kişot'un yeri en çok tartışılan konular arasında yer alır. Yaratıcılığında Hamlet'in izleri ilk eserlerine dek uzanan Turgenev, 19.yüzyıl Rus edebiyatında önemli bir yer edinen gereksiz insanlarla Hamlet'in özdeşleştirilmesinin sembolü haline gelir. Yel değirmenleri ile savaşarak kimi araştırmacılara göre bir iman şövalyesi kimilerine göre ise komik bir figür olarak görülen Don Kişot da Turgenev'in yaratıcılığına içkin konular arasındadır. Üzerine tartışmaların devam ettiği bu iki edebî imge, yazarın yaratıcılığında da oldukça geniş yer tutar ve pek çok çalışmaya konu olur. Turgenev'in edebî eserlerinin yanı sıra *Hamlet ve Don Kişot* başlıklı bir makalesinin olması da bu anlamda önemlidir. Yazarın özellikle roman kahramanları Hamlet ve Don Kişot doğasına ait özellikleri bağlamında tartışılırken aynı adı taşıyan makalesi bu tartışmalarda araştırmacılara önemli bir perspektif sunar. Bu çalışmalar içerisinde makalemizin özgünlüğünü belirleyecek olan tartışmaları değerlendirmek, kendi görüşümüzü belirlemek ve alanda yapılan akademik çalışmalara fayda sağlamak olacaktır. Amacımız geniş bir çalışma konusu oluşturan edebiyatın ölümsüz imgelerinden Hamlet ve Don Kişot bağlamında Turgenev'in *Rudin (Рудин, 1855)* adlı eserini yorumlamak ve Rus araştırmacıların yaklaşımlarında yeni bir çizgi belirleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda makalemiz kapsamında Turgenev'in *Rudin* adlı romanı *Hamlet ve Don Kişot* başlıklı makalesi ile paralel olarak değerlendirilecek, yazarın Hamlet ve Don Kişot'a dair düşüncelerinin izleri sürülecek ve sonuç kısmında kahramanı Rudin'le bu iki edebî imge arasında kurduğu ilişki anlamlandırılmaya çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Turgenev, Hamlet, Don-Kişot, Rudin, Rus Edebiyatı

## Rudin: Hamlet or Don Quixote?

### Abstract

The creativity of Ivan Sergeyevich Turgenev, known as the *silver-headed giant* of Russian literature, encompasses two eternal literary figures of world literature, Hamlet and Don Quixote, which are among the most discussed topics. Hamlet's influence can be traced back to Turgenev's early works, and he becomes a symbol of the unnecessary individuals identifying with Hamlet in 19th-century Russian literature. Don Quixote, who is seen by some researchers as a knight of faith and by others as a comical figure, engaging in battles against windmills, is also among the topics inherent to Turgenev's creativity. These two literary symbols continue to be subjects of debate and hold significant places in the author's literary legacy, inspiring numerous studies. Indeed, the presence of an article titled *Hamlet and Don Quixote* by Turgenev is significant in this regard, in addition to his literary works. The author's article with the same title provides researchers with an important

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı (Konya, Türkiye), nazan.coskun@selcuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7748-5219 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342247]

perspective in the discussions about the characteristics inherent to the nature of the novel's protagonists, Hamlet and Don Quixote. It sheds light on these discussions and offers valuable insights in understanding their respective natures. Evaluating and categorizing these debates, forming our own viewpoint, and contributing to academic studies conducted in Türkiye are the goals of this research. Our aim is to interpret Turgenev's novel *Rudin* in the context of the immortal literary images of Hamlet and Don Quixote, and to establish a new perspective in researchers' approaches. In this regard, Turgenev's novel *Rudin* will be analyzed parallel to his article "*Hamlet and Don Quixote*", tracing the author's thoughts on the characters and attempting to understand the relationship he establishes between the protagonist Rudin and these two literary symbols.

**Keywords:** Turgenev, Hamlet, Don Quixote, Rudin, Russian Literature

## 1. Giriş

Dünya edebiyatının usta kalemleri olarak adını tarihe geçirmiş olan İngiliz yazar William Shakespeare ve İspanyol yazar Miguel de Cervantes'in kahramanları Hamlet ve Don Kişot, 19.yüzyıl Rus edebiyatında sık sık referans yapılan kahramanlar arasında yer alırlar. Oldukça geniş bir literatüre sahip olan böyle bir konuyu çalışmamız dâhilinde İvan Turgenev ile sınırlamak bir gereklilik halini almıştır. Turgenev'in *Rudin* (*Рудин*) adlı eserini edebiyatın ölümsüz imgelerinden Hamlet ve Don Kişot bağlamında yorumlamak çalışmamız kapsamında güttüğümüz temel amaçtır. Çalışmamızın temelini oluşturan ana kaynaklardan biri; yazarın 1860 yılında kaleme aldığı *Hamlet ve Don Kişot* (*Гамлет и Дон-Кумот*) başlıklı makalesidir. Zira yazar makalesinde bu iki imgeyi, insan doğasının iki temel karşıt özelliğiyle ele alırken düşüncesini şu sözlerle açıklar:

Bize göre bu iki tür; insan doğasının iki temel, karşıt özelliğini içerir. Tüm insanlar aşağı yukarı bu iki türden birine ait gibidir. Hemen hemen her birimiz ya Don Kişot'a ya da Hamlet'e saporuz. Zamanımızda Hamletlerin Don Kişot'tan çok daha fazla olduğu doğrudur; ama Don Kişotların da soyu tükenmemiştir henüz. Tüm insanlar - bilinçli veya bilinçsiz olarak ve ilkelerinin gücü, idealleri, yani hakikat, güzellik, iyilik olarak gördükleri şey için yaşarlar. Birçoğu, ideallerini belirli, tarihsel olarak kurulmuş biçimlerde zaten tamamen hazır hale getirir, hazır olarak alır. Hayatlarını bu ideal üzerine düşünerek yaşarlar, bazen de tutkuların veya tesadüflerin etkisiyle bu idealden sapılır. Ama bunun için akıl yürütmediklerine de şüphe yoktur. Kimileri aksine, idealleri kendi düşüncelerinin analizine tabi tutar. Öyle görünüyor ki, tüm insanlar için bu idealin, varoluşlarının bu temelini ve amacının ya onların dışında ya da kendi içlerinde olduğunu söylersek, çok yanılmış olmayacağız (Turgenev, 1981:108).

Yazarın bu düşüncesinden yola çıkarak çalışmamız kapsamında Turgenev'in *Rudin* adlı romanı bağlamında Hamlet ve Don Kişot'a dair düşüncelerinin izleri sürülecek ve sonuç kısmında yazarın kahramanı Rudin'le bu iki edebî imge arasında kurduğu ilişki anlamlandırılmaya çalışılacaktır. Bizi bu çalışmaya yönlendiren elbette sadece Turgenev'in bu çalışmasında öne sürdüğü düşünce değildir. Pek çok Rus araştırmacı Turgenev'in yaratıcılığında Hamlet ve Don Kişot imgesinin güçlü varlığından söz eder. İvan Volkov, "Turgenev'in her romanının ana kahramanının karakteri, Hamlet ve Don Kişot'un imgelerinin ahlaki ve psikolojik özelliklerine az çok sahiptir" der ve şöyle devam eder: "Turgenev'in yaratıcılığında yer alan hem felsefi hem de psikolojik ve toplumsal içerikli Hamlet ve Don Kişot sorunu, uzun bir yaratıcı yaşamın başlangıcını ve sonunu birbirine bağlar" (Volkov, 2019: 14-26). Bir diğer araştırmacı Yuri Ayhenvald da Turgenev'de Hamlet ve Don Kişot imgelerinin tüm yaratıcılığının ideolojik ana hatlarını temsil ettiğini belirtir (Ayhenvald, 1982:101). 19.yüzyıl Rus edebiyatında Shakespeare kültü üzerine çalışan araştırmacı Yu. Levin ise Turgenev'in tüm yaşamı boyunca özellikle Shakespeare'e büyük bir sevgi beslediğini belirterek yazarın yaratıcılığında bu iki imgenin erdemlerinin birleştirilmesinden hareket ettiğini söyler (Levin, 1988: 173). V. Markoviç, Turgenev'in yaratıcılığında



yer alan bu iki imgenin, yazarın insan doğasına yönelik anlayışı bağlamında önemli imgeler olarak çokça yer aldığını belirtir. Araştırmacıya göre Turgenev'in tüm yaratıcılığında insanlığın gelişiminin ilerici doğası düşüncesi hâkimken, Hamlet ve Don Kişot imgeleri de yazarın bu düşüncesi bağlamında gelişme gösterir (Markoviç, 1975: 134). Bu doğrultuda Turgenev'i bu imgelerle anlamlandırmak bizim için ayrı bir önem arz etmekte, yazarın yaratıcılığını değerlendirmede yeni bir perspektif sunmaktadır. Peki, Turgenev'in *Rudin* romanı örneğinde inceleyeceğimiz Hamlet ve Don Kişot kimdir ve literatürde nasıl değerlendirilir? Bu sorunun yanıtı bizi yazara dönük eleştiri yöntemi ile geliştirdiğimiz çalışmamızın amacı olan yazarın Hamlet ve Don Kişot'a dair düşüncelerinin izlerinin sürülmesi ve kahramanı Rudin'le bu iki edebî imge arasında kurduğu ilişkinin anlamlandırılmasına götürecektir.

## 2.Hamlet ve Don Kişot Kimdir?

Düşünce ve eylem çatışmasında sıkışmış bir kahraman olarak literatüre Hamletizm olgusunun da girmesini sağlayan Hamlet, Shakespeare'in aynı adı taşıyan eserinin evrenselleşmiş kahramanıdır. Shakespeare'in, ne zaman yazıldığı ve sahnelendiğine dair kesin bir bilgi olamayan eseri ilk kez 1603 yılında basılmıştır. Hamlet'i bu kadar ünlü ve evrensel kılan özellikleri arasında öncelikle insan doğasına yönelik yaklaşımlar bağlamında gizemli bir kahraman olarak görülmesi, intikamını almak için neden eyleme geçemediği sorunsalı oluşturur. Üzerine kitaplar dolusu tartışmaların yapıldığı bu sorunsala dair çalışmaların tükenmesi ise pek de mümkün görünmemektedir. Hamlet'e dair tartışmaların yoğunluğunu belirleyen bir diğer etken, Rus edebiyat eleştirmeni Vissarion Belinski'nin belirttiği üzere Hamlet'in "insan hayatı, Hamlet'in insan, Hamlet'in her birimizden bir parça olmasıdır" (Belinski, 1977: 8). Hamlet'in kim olduğuna, neden eyleme geçemediğine dair tartışmaların kökeni Alman yazar Johann Wolfgang Von Goethe'nin *Wilhelm Meister'in Çıraklık Yılları* adlı eseriyle başlar. Eserin kahramanı Hamlet'e dair şöyle bir yorumda bulunur:

Kanaatimce Shakespeare'in burada bir insana altından kalkamayacağı büyük bir görev bindirilmesini tasvir etmeye çalıştığı aşikârdır. Aslında sadece sevimli çiçekleri barındırması gereken çini bir vazoya meşe ağacı dikiliyor. Sonuçta kökleri yayılıyor ve vazo parçalanıyor. Saf, soylu, son derece ahlaklı bir mizaç, kendisini kahraman haline getirecek zihinsel takatten yoksun olunca, ne taşıyabildiği ne de üstünden atabildiği bir yükün altında eziliyor. Ondan imkânsız olanı yapması istenir, ama kendi içinde imkânsız olanı değil, onun için imkânsız olanı (Goethe, 2018: 212).

Çalışmamız kapsamında ele alamayacağımız kadar geniş olan Hamlet değerlendirmeleri, Goethe'nin bu yaklaşımdan sonra burada ifade edilen düşüncelerle ortaklık veya karşıtlık bağlamında gelişir.<sup>2</sup> Cervantes'in ünlü kahramanı Don Kişot da tıpkı Hamlet gibi ülkesinin, yazıldığı çağın sınırlarını aşarak evrenselleşmiş edebî imgelerden bir diğeri olarak karşımıza çıkar. İnebahtı Deniz Savaşına katılan burada Osmanlı Devlet'ine esir düşerek Cezayir'de yaşamak zorunda kalan Certantes, Don Kişot'u Sevilla hapisanesinde kaleme almaya başlar ve 1605 yılında tamamlar. Yel değirmenleri ile savaşan paradoksal bir kahraman olan Don Kişot'a dair tartışmalar tıpkı Hamlet gibi birbiriyle taban tabana zıtlık oluşturur. Benim üstadım Don-Kişot'tur diyen ünlü akademisyen yazar Roger Garaudy, Don Kişot'a dair birbirine zıt yaklaşımlar olduğunu şöyle açıklar:

Bazıları Don Kişot'ta sadece şövalye romanlarının ideali alaya alan bir karikatürünü görür ve bizi sinsice "Güneş Şövalyesi'nin" başıboş dolaşmalarını takip etmemeye çağırır. ... Kendilerine modern diyen bazıları da onda saçmalığın göklere çıkarılmasından başka bir şey görmez ve bizi acınacak biçimde etkisiz başkaldırışa veya "Mutlu Sisifos'un" kaderine davet ederler (Garaudy, 2021: 26).

Garaudy, Don Kişot'u Batı tarihinin dar ufku içerisinde anlamının mümkün olmadığını bu yüzden yeni bir boyutta incelemek gerektiğini düşünür. Zira ona göre gönül yüceliği ile tanımlanabilecek olan Don

<sup>2</sup> Detaylı bilgi için Bkz. Nazan Coşkun, Kafatası Filozofu, Rus Edebiyat Eleştirisinde Hamlet, Konya: Çizgi Kitabevi, 2023.

Kişot'a yabancılaşmış dünyanın insanları delilik tanımlamasıyla yaklaşırlar. Ne var ki Garaudy kahramanı şöyle tanımlar: "Don Kişot'un yegâne vatamı bütünlüktür, bölünmemişliktir; inancı, herkesten ve bütünden sorumlu olmaktır. Kâinatın dengesi ve adaleti için kan verendir O" (Garaudy, 2021: 18). Nitekim Don Kişot şöyle der: "Bütün devlerle, kötü kalpli şövalyelerle savaşacağım ve onları bu krallıktan atacağım. Böylece burası daha iyi bir yer haline gelecek" (Cervantes, 2023:26) Kâinatın dengesi için kan veren kahramanın Don Kişot'a dönüşüm yolculuğu gezgin şövalye olmak için kütüphanesinden çıkmasıyla başlar. Garaudy'nin Don Kişot ile ilgili öne çıkardığı başlıca özellik iman şövalyeliğidir. Ona göre insanoğluna katkıda bulunan herkesin yüreği Tanrı'yla doludur. Bu çerçevede Garaudy incelemesini yabancılaşmış modern dünya insanların deli dediği Don Kişot'un çılgınlığı uçurum eşiğindeki tek bilgeliğidir düşüncesiyle tanımlar. Garaudy'nin Don Kişot'ta vurguladığı iman şövalyeliği çalışmamızın devamında göreceğimiz üzere Turgenev'de de söz konusu olacaktır.

### 3. Hamlet mi Don Kişot mu?

Üzerine tartışmaların devam ettiği bu iki edebî imge, Turgenev'in yaratıcılığında oldukça geniş yer tutar ve ilk eserlerinden itibaren yer edinir. Tüm yaratıcılığı boyunca Shakespeare'in güçlü etkisinde kalacak olan Turgenev, *Şçigrovski Bölgesinin Hamleti (Гамлет Щигровского уезда, 1848)*, *Gereksiz Bir Adamın Günlüğü (Дневник лишнего человека, 1849)* gibi eserlerinden sonra Hamlet ile gereksiz insanın özdeşliğini kuran bir sembol haline gelir. Çalışmamızın konusu oluşturan *Rudin* romanının kahramanı Dmitri Nikolayeviç Rudin de Hamletvari doğası bağlamında gereksiz adam olarak değerlendirilen kahramanlardan biridir. Nitekim Akademisyen Türkan Olcay, "Turgenev, romanda tüm yaşamı ülkesine yararlı olma amacıyla dolu bir tip çizmeyi amaç edinse de Rudin de öncelleri gibi gereksiz bir adam olmaktan kurtulamayacaktır" der (Olcay, 2022:104). Yazarın yaratıcılığında yer alan Don Kişot imgesi konusunda ise araştırmacı Vsevolod Bagno, net bir biçimde şöyle der: "Nasıl Rus edebiyatının Puşkin ile başladığı gibi bir kabul söz konusu ise Rus Don-Kişotizm'i de Turgenev ile başlar" (Bagno, 2009: 61). Bu bağlamda Turgenev'in çalışmamıza temel kaynaklık edecek olan *Hamlet ve Don Kişot* makalesi iki yazara olan yaklaşımını karşılaştırmalı olarak değerlendirmek bağlamında önemlidir. Yazar şöyle aktarır düşüncelerini:

Shakespeare bu dev, yarı Tanrı... Evet; ama Cervantes, "Kral Lear"ı yaratan devin önünde bir cüce değil, bir insan ve tamamen bir insandır ve insanın bir yarı tanrının önünde bile kendi ayakları üzerinde durma hakkı vardır. ... Şüphesiz Shakespeare, hayal gücünün zenginliği ve gücüyle, yüksek şiirin parlaklığıyla, muazzam zihninin derinliği ve enginliğiyle Cervantes'i -yalnızca onu değil- geride bırakır; ama Cervantes'in romanında herhangi bir gergin nükte, doğal olmayan benzetmeler ya da tatlı sözler bulamazsınız. Kopuk kafaları, yırtık gözleri, kan ırmağı, gaddarlığı, Orta Çağ'ın ürkütücü mirasını, kuzeyde yavaş yavaş yok olan barbarlığı, inatçı tabiatları da bulamazsınız. ... Shakespeare, görüntülerini her yerden - cennetten, dünyadan - alır, onun için hiçbir yasak yoktur, her şeye nüfuz eden bakışından hiçbir şey kaçamaz; avının üzerine düşen bir kartal gücüyle, karşı konulamaz bir güçle onları püskürtür. Cervantes, çocuklarının babası gibi birkaç imgeyi okuyucunun önünde sevgiyle sergiler sadece kendisine yakın olanı alır ama bu yakınlık ona çok tanıdık gelir ki! İnsana ait olan her şey İngiliz şairin güçlü dehasına tabidir; Cervantes zenginliğini, berrak, uysal, yaşam deneyimi açısından zengin, ancak bununla sertleşmemiş ruhundan alır: Cervantes, yedi yıllık ağır tutsaklık sırasında, kendisinin de söylediği gibi, sabır bilimini incelemesi boşuna değildir. Kontrolündeki çember Shakespeare'inkinden daha dardır; ama her canlıda olduğu gibi onda da insana dair her şey yansıma bulur. (Turgenev, 1981:118).

Turgenev makalesinde öncelikle iki yazarı değerlendirirken daha sonra yazardan bağımsız olarak edebiyatın iki önemli imgesini insan doğasının özellikleri ile bağdaştırarak incelemeye devam eder. Bu bağlamda çalışmamızın konusunu oluşturan *Rudin* romanı büyük ölçüde *Hamlet ve Don Kişot* makalesindeki düşüncelerden beslenir. Zira *Rudin* üzerine 1855 yılında çalışmaya başlayan Turgenev'de Hamlet ve Don Kişot'a dair bir makale yazma fikri, 1840'lı yılların sonunda Avrupa'daki devrimci olayların izlenimi altında oluşur. Bununla birlikte, makaleye doğrudan çalışma süreci köylü

reformlarının hazırlanması sırasında 1857'de başlar.<sup>3</sup> Süreç Rudin romanının tamamlanmasından sonra başlamış olsa da Olcay'ın da belirttiği üzere "Paris olayları sonrasında soylu aydınlara yönelen Turgenev, bunların tarihteki rolleri üzerine eğilir ve "aralarında büyük değişimi gerçekleştirecek olanlar var mı?" sorusuna Rudin romanıyla yanıt arar (Olcay, 2022:103).

Böylece iki eserin çalışma sürecinin paralellik arz ettiğini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra *Rudin* romanı ile 1860 yılında tamamlanan makalenin Rus düşünce ve edebiyatının yeni bir evresinde yazılmış olması da önemlidir. Artık bugüne kadar düşünce ve edebiyata yön veren 40'ların geleneklerinin sorgulandığı bir döneme adım atılmıştır. Yeni insanlara duyulan ihtiyaç doğrultusunda edebiyatta yeni kahramanlar üzerine güçlü tartışmaların yaşandığı bu dönemde ülkedeki gerekli dönüşümü gerçekleştirebilecek halk figürünün yaratılması başlıca sorunsaldır. Bu anlamda *Rudin* romanı gibi *Hamlet ve Don Kişot* makalesi de yazarın bu sorunsala verdiği yanıt olarak okunabilir. Nitekim araştırmacı Galina Vinnikova, Turgenev bu makalede Rusya'nın ihtiyaç duyduğu halk figürü ne olmalıdır sorusuna dayanan zamanının en acil sorununa yanıt aramaya çalışır der (Vinnikova, 1986: 177). Bagno'ya göre bu makalede, Hamlet ve Don Kişot, bir sanatçı olarak Turgenev'i endişelendiren ve yaratıcı biyografisinin her yeni aşamasında her zaman geri döndüğü tüm sorular için felsefi bir gerekçe haline gelir: Birey ve toplum arasındaki çeşitli ilişki biçimleri, kişinin er ya da geç varoluşunu anlamaya çalışma ihtiyacı, aktif iyilik olasılığı hakkındaki sorular gibi (Bagno, 2009: 80).

Bu doğrultuda çalışmamızın hemen başında belirttiğimiz üzere Hamlet ve Don Kişot, Turgenev'e göre iki tür insanı, insan doğasının iki temel karşıt özelliğini sembolize ederler. Turgenev bu karşıtlıkta terazinin bir kefesinde duran Don Kişot analizi ile başlar çalışmasına. Yazara göre Don Kişot'a yüzeysel bir bakış, karşımıza eski şövalye romanlarını alaya almak için yaratılmış bir figür, kederli bir şövalye imgesi çıkarır. Nitekim Turgenev, Rusya'da Don Kişot adının genellikle soytarılıkla özdeşleştirildiğini, Don Kişotluğun ise saçmalıklarla eş değer görüldüğünü belirtir. Oysa meselenin özüne inildiğinde Turgenev için Don Kişot net bir biçimde "her şeyden önce inanç, sonsuz, sarsılmaz bir inanç, bireyin dışında olan ancak ulaşabileceği hakikate duyulan inanç, hizmet ve fedakârlık gerektiren dahası hizmetin sürekliliği ve fedakârlığın gücüyle erişilebilen bir hakikate duyulan inançtır" (Turgenev, 1981:108-109). Ona göre Don Kişot; uğrunda her türlü zorluğa göğüs germeye, hayatını feda etmeye hazır olduğu bir ideale bağlılıkla doludur; idealin somutlaşmasına, yeryüzünde gerçeğin ve adaletin kurulmasına bir araç olarak hizmet edebileceği ölçüde yaşama, yaşamına değer verir. Turgenev bu düşüncelerine karşılık kendisine yöneltilen temel eleştiriyi de öngörür: Don Kişot'un ideali şövalye romanlarının fantastik dünyasının hüsrana uğramış hayal gücünün yarattığı idealdir. Turgenev öngördüğü bu eleştiriye katılır ve bunun Don Kişot'un bilinen komik yanını oluşturduğunu söyler. Ne var ki buradaki esas mesele; gerçek ideali görmektir ki bu ideal; Turgenev'e göre Don Kişot'un utanç verici bulacağı kişinin kendisi için yaşamayı, sadece kendisini görmeyi bırakmaktır. Bu anlamda Don Kişot, kötülüğü yok etmek için giriştiği mücadelede merkeze kendisini yerleştirmez. Hiçbir bencillik özelliği barındırmayan Don Kişot, fedakârdır ve güçlü bir inanca tutunur. Korkusuzluğunun, sabrının arkasındaki güç de yine inancıdır ve sarsılmaz bir iradeye sahiptir. Turgenev bu olumlu özelliklerin yanı sıra aynı amaç için sürekli çabalamanın Don Kişot'u düşünsel olarak zayıf ve tek yanlı kıldığını kabul eder. Ne var ki çok az şey bilen Don Kişot'un zaten çok şey bilmesine gerek yoktur. Zira bilmesi gereken temel şeyi; işinin ne olduğunu, neden bu dünyada yaşadığını bilir (Turgenev, 1981:109).

<sup>3</sup> 19.yüzyıl Rusya'sında 20 Kasım 1857 tarihinde II. Aleksandr döneminde yayınlanan imparator mektubuyla toprak köleliği sorununu çözümü için yerel bir komite kurulmasıyla ilk adım atılmış olur. 1859 yılının başlarında 11 ildeki komite, hazırlık çalışmalarını tamamlar. Bu hazırlık süreçleri neticesinde 1861 yılında Rusya'da toprak köleliği sistemi kaldırılmıştır. Detaylı bilgi için bkz. Pelin Esen, "Rusya'da Toprak Köleliği Sistemi", İdil, 103 (2023 Mart): s. 280-29

Bu değerlendirmelerden sonra Hamlet'e geçiş yapan Turgenev, Hamlet'in başlıca özelliğinin ise analiz, bencillik ve inanç eksikliği olduğunu belirtir. Turgenev'e göre bir egoist olan Hamlet kendisi için yaşar. Ne var ki bir egoist olarak bile kendisine inanmaz. Ancak inanmadığı Ben'i onun için yine de değerlidir. Don Kişot'un aksine Hamlet tüm dünyada ruhuyla bağlanabileceği hiçbir şey bulamaz. Bu nedenle bütünsel bir şüpheli olan Hamlet sadece kendisiyle meşguldür. Hamlet'in kendisine yönelik eleştirileri de aslında bir tür kendini besleme biçimidir. Don Kişot'un dışsal görünümünün komik olduğunu belirten Turgenev, Hamlet'in ise aksine çekici bir biçimde betimlendiğini söyler. Bu anlamda yazara göre Hamlet olarak tanınmak herkese gurur verici gelebilecekken kimse Don Kişot olmak istemez. İki kahramanı olay örgüsü bağlamında da değerlendiren Turgenev yine benzer sonuçlara ulaşır. Hamlet babasını öldürerek tahtı ele geçiren ve annesi ile evlenen amcası Kral Cladius'dan intikam alma görevi ile yüz yüze kalmış bir prenstir. Babasının hayaletiyle gerçekle yüzleşen Hamlet, tereddüt eder, kendini aldatır, kendini aşağılayarak acı çeker ve sonunda görevi neredeyse rastlantısal bir biçimde yerine getirir. Yoksul, yalnız, hiçbir dayanağı olmayan bir adam olan Don Kişot ise kötülüğü yok etmeyi, tüm dünyadaki mazlumları korumayı kendine görev edinir. Bu görev sürecinde Don Kişot'un zararlı devlerle mücadele etmeyi planlarken yararlı yel değirmenlerine saldırması Turgenev'e göre komik bir kabuktan başka bir şey değildir. Burada kabuğun altını, fedakârlıkla analiz yetisinin birbirine zıt şeyler olduğunu görmek gerekmektedir. Asıl mesele; inancın samimiyeti ve gücüdür (Turgenev, 1981:112). İki kahramanın karşılaştırıldığı bir diğer nokta aşk ve sevgidir. Turgenev'e göre Hamlet'ler hiçbir şeye inanmadıkları gibi sevemezler de. Sadece kendileriyle meşgul, yalnız ve bu nedenle kısırdırlar. Hamlet yanında olan tertemiz bir kız olan Ophelia'yı bile sevmezken Don Kişot, var olmayan bir kadın olan Dulcinea'yı sever ve onun için ölmeye hazırdır. Saf, o kadar kusursuz sever ki, tutkusunun nesnesinin hiç var olmadığından şüphelenmez bile; Dulcinea sıradan bir köylü kızı kılığında karşısına çıkarıldığında, inanamaz ve kötü bir büyücünün onu dönüştürdüğünü düşünür.

Yukarıdaki açıklamalardan açıkça görüldüğü üzere Turgenev'in terazisinde Don Kişot üstün konumdadır. Peki, Turgenev, çığırından çıkmış bir zamanda doğmuş olduğunun bilinciyle acı çeken, yazgının gücünün üstünde bir görevle karşı karşıya bıraktığı Hamlet'i sadece bu olumsuz bağlama mı yerleştirir? Çalışmamız bağlamında daha da önemlisi Rudin onun için Hamlet midir yoksa Don Kişot mudur? İlk soruya ancak ikinci soruyu yanıtlayarak yani eseri inceleyerek yanıt vermek mümkündür. Turgenev'in *Rudin* romanı Hamlet ve Don Kişot imgeleri bağlamında tartışmalı eserlerinden biridir. Kimi araştırmacılar Rudin'i Don Kişot imgesi ile özdeşleştirirken kimi araştırmacılar ise doğrudan Hamlet ile ilişkilendirirler. İvan Volkov'a göre Turgenev, ilk romanı olan Rudin'de çağın kahramanı sorununu ulusal Rus yaşamı üzerinden değerlendirirken Hamlet ile sanatsal bir bağ kurar. Eserde Shakespeare'in trajik kahramanının adı doğrudan geçmese de varlığı tüm roman boyunca noktalı bir çizgi gibi ilerler. Volkov, Rudin'deki Hamletvari özellikleri öncelikle eserdeki diğer bireylerin kahramana göre konumuyla bağlantılı olarak açıklar. Shakespeare'in eserinde bütün trajedi aslında kahramanın monologudur, diğer tüm karakterler onun algısında görünürlük kazanır. Rudin'de de aynı şey söz konusudur. Volkov'un özdeşlik kurduğu bir diğer nokta, kahramanların karakteristik özellikleridir. Ona göre Hamlet, hayal kırıklığından kaynaklanan evrensel bir hor görmeyle karakterize edilir. Kendini aşağılama, hor görme Hamlet'in özellikleri olarak Rudin'de de görülür. Tıpkı Hamlet gibi Rudin de kendine hayranlığını abartılı bir kendini aşağılamayla tamamlar. Hamlet, eyleme geçmesi gerekirken ardına saklandığı düşünceler ve sözcüklerle işe yaramazlık bilincini aktarır. Volkov'a göre benzer bir durum Rudin için de geçerlidir ve o da tıpkı Hamlet gibi varoluşsal bir ifade olarak aslında bu duruma sığır. Hamlet dünya duyumsayışını uzun monologlarla ifade ederken Turgenev Rudin'e bir itiraf mektubu aracılığıyla iç monolog biçiminde kendini ifade etme şansı verir. Natalya'ya yazdığı son mektupta bir taraftan "ben" zamirinin baskınlığı öne çıkarak kahramanın benliğine odaklanma söz konusu iken diğer taraftan anlaşılacak isteyen bir ruhun çığılığı duyulur. Volkov'a göre Hamlet'le olan bu

özdeşlikler noktasında mektubun sonu da karakteristiktir. Burada yine Shakespeare'den bir iz ortaya çıkar. Zira böyle bir son, Hamlet'in aynı güdüyü içeren "Olmak ya da olmamak" monologundaki son sözleri hatırlatır. "Peri kızı dualarında unutma beni/ Ve bütün günahlarımı" (Shakespeare, 2019: 72) diyen Hamlet'e karşılık, Rudin "size mutluluklar dilerim. Elveda! Arada bir hatırlayın beni" (Turgenev, 2014:127) der. Volkov'a göre Turgenev'in Hamlet'in imgesinde gördüğü olumlu özelliğin onaylanması ise Horatio gibi insanları yetiştirmesi bağlamında açığa çıkar. Rudin'de Horatio'nun misyonunu Basistov yerine getirir. (Volkov, 2019: 14-26). Rudin'i Hamlet'le özdeş tutan en keskin yaklaşımlardan birini Lidiya Lotman ortaya koyar. Lotman'a göre Rudin'de Rus Hamlet'i tipi tüm önemiyle yeniden ortaya çıkar. Burada ona tarihi bir açıklama verilir. Felsefi kültürle beslenen 30'ların ve 40'ların sonlarındaki Rus toplumsal yaşamıyla organik olarak bağlantılı olan Rudin, huzursuz bir yaratıcı ruhun ve enerjinin taşıyıcısı olarak gösterilir. Kahramanın tek tutkusu düşünmektir (Lotman, 1974:13). Bir diğer araştırmacı Tatyana Şvetsova da Rudin'i Turgenev'in *Hamletleştirilmiş* karakterlerinden biri olarak değerlendirir. Ona göre Rudin'in de dâhil olduğu *Hamletleştirilmiş* Turgenev karakterleri belirgin bir yetersizlikle karakterize edilirler. Önderlik edemezler, ancak başkalarının kalplerinde bir ateş yakma yetileri vardır. Bu yaklaşımı ile Volkov ile benzer bir biçimde Basistov'a atıfta bulunan Şvetsova, Turgenev'in söz konusu makalesinde bu özelliği vurguladığının da altını çizer (Şvetsova, 2013: 7-19).

Vsevolod Bagno'ya göre ise Rudin, açıkça Don Kişot'la ilişkilidir. Romanın başında aslında fark edilmeyen bu ilişki, Rudin'in Lasunskaya malikânesinden ayrıldığında, Basistov'la yaptığı bir konuşmada, kendisiyle dükkân sarayından ayrılan Don Kişot arasında bir paralellik çizdiğinde kendini gösterir. Rudin'in tüm girişimleri, Don Kişot tarzında gülünçtür. Nihayet, romanın sonunda Turgenev, Rudin'in amaçsız ama yine de kahramanca bir eylem yapabilen bir Don Kişot olabileceğini kanıtlamaya çalışır (Bagno, 2009: 81). Galina Vinnikova, Rudin'i Don Kişot'la ilişkilendiren araştırmacılardan bir diğeridir. Ona göre bu ilişkiyi belirleyen ana etmen; romanda özgürlüğün insanın en değerli varlığı olarak ilan edilmesidir. Bu çerçevede Vinnikova, özgürlüğün peşinden giden Rudin'in Don Kişot ile ilişkili sözlerinin altını çizer. Zira Vinnikova'ya göre Turgenev'in burada Don Kişot'tan - kendini tamamen ideal için, hakikat için, adaletin zaferi için aday olan bu korkusuz kederli şövalyeden bahsetmesi tesadüf değildir (Vinnikova, 1986: 117).

Don Quijote düşesin sarayından ayrıldığında silah taşıyıcısına ne der, hatırlıyor musunuz? "Özgürlük, dostum Sancho, insanın sahip olduğu en değerli şeylerden biridir ve tanrı'nın bir lokma ekmek verdiği, karnını doyurmak için başkalarına boyun eğmek zorunda kalmayan insandan daha mutlusuz yoktur!" Don Quijote'un o zaman hissettiklerini şimdi ben hissediyorum. (Turgenev, 2014:123-124)

Yuri Ayhenvald yukarıda ele aldığımız araştırmacılardan farklı olarak Rudin'in Hamlet'ten Don Kişot'a doğru evrim geçiren bir kahraman olduğunu belirtir. Araştırmacıya göre Rudin'in Hamlet olarak tanımlanmasını sağlayan başlıca özelliği düşünmedir. Düşünme, Rudin'e organik olarak içkindir. Ancak Turgenev, eserin sonunda Rudin'in Paris barikatlarında ölümünü yazarken Rudin'i bütünsel olarak Don Kişotvari imgelerle kuşatır. Ayhenvald'e göre Rudin'in ölümünü tanımlamak için kullanılacak tek cümle elinde savaşa uygun olmayan bir silahla Don-Kişotvari bir şekilde ölmektir. Bu çerçevede araştırmacıya göre her ne kadar düşünme Rudin'e organik olarak içkin olsa da Rudin bir Hamletist olarak başladığı yolu bir Don Kişotçu olarak tamamlar (Ayhenvald, 1982:106). Bir diğer araştırmacı Kuralay Urazayeva da Ayhenvald ile benzer bir yaklaşımdan hareket eder, Rudin'deki Hamlet ve Don Kişotvari özellikleri inceler. Ona göre Rudin'in Hamletizminin dayandığı üçlü; analiz, bencillik ve inançsızlıktır. Rudin'in Hamletizminin onu her yerde gereksiz kıldığını belirten araştırmacı, barikatlarda ölümün kahramanın kendi içinde Hamlet'i yenmesinin doğrulanması olarak görür. Urazayeva'ya göre Rudin'deki Don Kişot doğasının tezahürünün en açık örneklerinden bir diğeri aşkı gösterdiği özveri, fedakârlıktır. Bu

bağlamda Urazayeva, Rudin'in Hamlet'in gereksiz adam olarak aşılmasını, bir üst tipe evrimini Hamlet ve Don Kişot'un uyumunu simgelediğini ileri sürer (Urazayeva, 2019: 1978-1983). Rudin'le gereksiz insan olarak Hamlet arasında özdeşlik kurmayan araştırmacılar arasında Mihail Hrapçenko da yer alır. Ona göre Rudin, hatalarını ve başarısızlıklarını koşullara, çevreye bağlamaya meyilli değildir. Olanlar ve başına gelenler için kendi sorumluluk duygusuna dayanarak, kat ettiği yaşam yolunu, kendisini eleştirel olarak değerlendirir ve bunda - kahramanın tüm zayıflıkları ve kusurlarıyla birlikte - içsel gücü vardır (Hrapçenko, 1977: 384).

Cervantes'in dünya edebiyatındaki yerini inceleyen yazar E.Lyubimova da Rudin'i Don Kişot'la ortak düzlemde değerlendirir. Ona göre Turgenev'in yaratıcılığında Don Kişot'un imgesine en yakın kahraman, dikkat çekici zekâ ve yeteneklere sahip, içtenlikle insanların yararına verimli faaliyetler için çabalayan, ancak her seferinde başarısız olan Rudin'dir. Araştırmacıya göre Rudin'i Don Kişot imgesiyle karşılaştırma, kahramanın yeni yönlerini ve onun Don Kişot'a olan yakınlığını görmemizi sağlar. Bu doğrultuda tıpkı Vinnikova gibi Lyubimova da Rudin'in Don Kişot'a dair sözlerine atıfta bulunurken Rudin'de Don Kişot'la benzer paraleller çizmek için pek çok neden olduğunu belirtir. Özellikle Lasunski'lerin evinden ayrıldıktan sonra, Rudin'in yazgısı birçok açıdan Don Kişot'un trajik yazgısına yakın hale gelir. Don Kişot gibi Rudin de iyi niyetlidir; o da zekâ, soyluluk, faaliyete susamışlık ile donatılmıştır; ama ikisi de gerçeklik duygusundan tamamen yoksundur, ikisi de hayal ve rüyalar âleminde yaşar. Çevrelerindeki gerçekliğin tüm çirkinliğini açıkça gören ve dönüştürülmesi gerektiğini anlayan iki kahraman da buna karşı mücadelede naif ve çaresizdir. Her ikisi de herkese karşı tek başlarına hareket etmektedirler. Sürekli başarısızlıkları, özlemlerinin ve faaliyetlerinin trajik sonu bundandır. Rudin, Don Kişot gibi deli olmasa bile, farklı ve tehlikeli biri olarak bilinir ve sonunda tıpkı Don Kişot'un bir köye götürülmesi gibi köyde yaşamaya gönderilir Don Kişot'un ancak ölümünden önce kuruntularını fark etmesi ve artık Don Kişot değil, İyi Alonso Kişot olduğunu duyurması gibi, Rudin de ancak yaşamının sonunda net bir şekilde görmeye başlar ve yeniden görme yetisine kavuştuktan sonra, Paris barikatlarında yaşama veda eder. Bu doğrultuda Rudin'de Don Kişot'un özelliklerini gören Lyubimova, kahramanın trajedisini yeteneklerini uygulama alanı bulamayan evrensel bir trajedi, gerçeklik duygusu olmayan, rüyalarda yaşayan ve bu rüyalar gerçeklerle çarpıştığında kaçınılmaz olarak felakete maruz kalan bir insanın evrensel trajedisi olarak tanımlar. Ne var ki Lyubimova bu yaklaşımları çerçevesinde Rudin ile Don Kişot arasında bütünsel bir özdeşliğin kurulamayacağını da altını çizer. Araştırmacıya göre Rudin her ne kadar pek çok Don Kişotvari özelliğe sahip olsa da Don Kişot karşısında kıyaslanamayacak kadar küçüktür. Don Kişot'ta zerre kadar olmayan egoizm Rudin de vardır. Don Kişot'un açık cesareti karşısında Rudin ihtiyatlıdır (Lyubimova,1969: 186-187).

#### 4. Değerlendirme ve sonuç

Araştırmacıların bu yaklaşımlarından sonra çalışmamızın başında sorduğumuz soruya geri dönersek, peki Turgenev makalesinde açıkça Don Kişot'tan yana bir tutum takınır gibi görünmekteyken, araştırmacılar Rudin'in Hamlet'e mi Don Kişot'la mı yakın olduğu konusunda farklı yaklaşımlar sergilerken Turgenev'in duruşu, Hamlet'e olan yaklaşımı ve Rudin'i nereye yakın konumlandığı nasıl değerlendirilmelidir? Bize göre öncelikle cevaplanması gereken soru; Turgenev'in Hamlet'e bütünsel olarak olumsuz yaklaşmadığıdır. Zira yazar, makalesinin hemen başında Hamlet'e bütünsel olarak yüklenmenin doğru olmadığını belirtir ve Hamlet'in çektiği acının değerine vurgu yapar. Turgenev'e göre Hamlet'in acısı Don Kişot'tan çok daha zor ve yakıcıdır. Zira Don Kişot dışarıdan saldırılara maruz kalırken; Hamlet kendini yaralar, kendine eziyet eder. Elinde iki ucu da keskin bir analiz kılıcı vardır (Turgenev, 1981: 110). Turgenev'in ilk bakışta Hamlet'in karanlık taraflarını görmesi kendini ve çağdaşlarını onunla bir tutma eğiliminden kaynaklanır. Nitekim Galina Vinnikova, yazarın onları

çağının insanlarına yaklaştırmasına olanak sağlayan birçok özelliğe sahip olduklarının altını çizer. Hamlet'in trajik yazgısında 30'lu ve 40'lı yıllar Rus aydın kuşağının trajik yazgısıyla ortak olan ve onu gereksiz insanlarla ilişkilendiren her şeyi vurguladığını belirtir (Vinnikova, 1986: 178).

Bu nedenle Turgenev Hamlet'in içinde yer alan ebedi değerleri takdir etmek için çabalamak gerektiğini söyler. Turgenev Hamlet'te iyiden şüphe eden ama kötülle şiddetli bir mücadeleye giren ve şüphe duymayan inkârı takdir eder. Ne var ki Turgenev'e göre inkâr tıpkı ateş gibi yıkıcı bir güç barındırır içinde ve bu gücü hangi sınırdan tutmamız gerektiği, ne zaman harekete geçip ne zaman durması gerektiğini doğru kestirmek zordur. İnkâr için eylem, eylem için irade, düşünce gereklidir. Ancak Hamlet'te düşünce ve irade yani eylem kararlılığı bir türlü birleşemez. Bu çerçevede elinde iki ucu keskin analiz kılıcıyla Hamlet'in çektiği acılar değerli olsa da yazar için iki kahraman arasındaki farkı şöyledir: "Bir yanda, bilinçli, çoğu zaman her şeyi kucaklayan ama aynı zamanda çoğu zaman işe yaramaz ve hareketsizliğe mahkûm olan düşünen Hamlet'ler vardır ve diğer yanda, yarı deli Don Kişotlar" (Turgenev, 1981: 116). Turgenev tüm bu değerlendirmelerinden sonra makalesini iki kahramanın ölümlerini karşılaştırarak bitirir. Zehirli kılıçla yaralanan Hamlet, Horatius'a yaşamasını emreder ve son sözleri "Üst tarafı... Sessiz bir dünya" (Shakespeare, 2019:166) olur. Turgenev'e göre Hamlet'in ölümünde itaat ve sakinlik okunur. Don Kişot'un ölümü ise ruhta derin bir şefkat uyandırır. Turgenev'e göre Don Kişot'un son sözlerinin oldukça derin bir manası vardır: Her şey geçer, her şey yok olur, en yüksek haysiyet, güç, her şeyi kapsayan deha, her şey küle döner. Ama iyilikler duman olup uçmaz. Tüm güzelliklerden daha dayanıklıdır iyilik (Turgenev, 1981: 123). Turgenev bu yorumunu her şey geçecek sadece sevgi kalacak dedi havari sözleriyle bitirir. Bu açıklamadan sonra ana soruya vereceğimiz yanıt; Turgenev'in Rudin'de Hamlet ve Don Kişot'un birliğine dayanan ideal bir insan tasavvuru sorunundan yola çıktığıdır. Bu yolda Rudin'in Hamlet'e mi Don Kişot'a mı daha yakın olduğu sorusuna vereceğimiz yanıt ise Rudin'in Don Kişot'tan ziyade Hamlet'e yakın olduğudur. Turgenev'in Don Kişot'ta yücelttiği özellikler olan inanç, fedakârlık, aşk, iyilik gibi temaları Rudin'e uyguladığımız zaman özdeşlik konusunda pek çok zıtlık ortaya çıkar. Don Kişot'un sarsılmaz inancı Rudin'de adeta bütünsel bir belirsizliğe kayar. Natalya'yla karşılıklı olarak yapılan ilk aşk itirafından sonra dünyada ondan daha mutlu biri olmadığını söyleyen Rudin'in Natalya'nın annesinin onay vermediğini öğrendiği an, kadere boyun eğmek gerek düşüncesiyle genç kızı terk etmesi Don Kişot'un yüce, romantik aşkından çok uzaktır. Fedakârlık konusu Rudin'i belki de Don Kişot'tan en çok uzaklaştıran konudur. Cümlelerinde "ben" zamiri adeta havada uçuşur. Natalya ile buluşmalarının sonunda kadere boyun eğelim diyen Rudin'e Natalya'nın "özgürlüktü, özveriydi derken gerçekte anlatmak istediğiniz buymuş meğer" (Turgenev, 2014:109) sözleri de bu anlamda oldukça anlamlıdır. Son olarak Rudin'le Don Kişot'u özdeşleştirirken kahramanın Paris barikatlarında ölümüne gönderme yapan araştırmacılara katılmamaktayız. Zira Rudin, Natalya'ya yazdığı mektupta *sonunda* "benim bile inanmadığım saçma bir şey için feda edeceğim kendimi" sözleri (Turgenev, 2014:125) bize göre bu ölümü Don Kişotvari yaşam ve ölümden kökten uzaklaştırmaktadır. Rudin'in Hamletvari doğasını belirleyen başlıca özelliği ise düşünce derinliğidir. Rudin'in "harekete geçmeliyim. ... Gücümü gevezelikle, boş, yararsız gevezelikle, yalnızca konuşmakla çarçur etmemeliyim" (Turgenev, 2014:60) sözleri Turgenev'in kahramanına Hamletvari doğasının bilincinde olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Ne var ki Lejnev'in "Rudin'in sözleri hep sözde kalacak hiçbir zaman eyleme dönüşmeyecektir" (Turgenev, 2014:73) cümlesi de kahramanın sonuna dair bir kehanet gibidir. Lejnev'in Rudin'in Hamletvari doğasını oluşturan düşünce derinliğinin de aslında ona ait olmadığını belirtmesi de ayrıca önem arz eder. Romanın sonunda Rudin'in Natalya'ya yazdığı mektuptaki şu sözler de onun gereksiz insanlarla özdeş tutulan Hamletvari özelliklerinin bütünsel olarak açığa çıkışı olarak değerlendirilebilir:

Gücüme yakışır bir şey yapamadan, arkamda değerli bir iz bırakmadan ölüp gideceğim. Yeteneklerim boşuna yok olup gidecek: benden olan bir meyve göremeyeceğim. Eksik bir şey var bende... Ama bunun ne olduğunu ben de bilmiyorum (Turgenev, 2014:125).

**Sonuç** olarak Rudin, Turgenev'in roman kahramanları arasında Hamlet ve Don Kişot'un birliğinden oluşan ideal insan yolundaki ilk ve başarısız kahramanı olduğunu söylemek mümkündür. Zira Turgenev'e göre Hamlet, merkezci kuvvetleri temsil ederken, Don Kişot merkezkaç kuvvetini temsil eder. Merkezci kuvvetin temsilcisi olarak sadece kendisine yoğunlaşan Hamlet'in en ufak bir başarısızlıkta cesareti kırılacakken, merkezkaç kuvvetini temsil eden Don Kişot, öldüresiye dövülse de girişimine devam edecektir. Hamlet'te düşünce, Don Kişot'ta eylem radikaldir. Böylece her ne kadar Turgenev'in terazisinde Don Kişot'un özellikleri baskın gelse de yazar, nihai olarak iki yönün aşırı ifadeleri olarak tanımladığı bu kahramanların sentezine dayalı bir yeni kahramanı savunur. Zira doğanın bilge düzenine göre eksiksiz Hamletler olmayacağı gibi eksiksiz Don Kişotlar da yoktur. Hamlet ve Hamletvari insanların en önemli yetisi onlardan düşünce tohumlarını alıp kalplerinde yuva kurduran sonra tüm dünyaya yayan Horatio gibi insanlar yetiştirmeleridir. Ama düşüncenin eylemselleşmesi de ayrı bir gerekliliktir. Bu noktada Turgenev'in ideali Hamlet düşüncesiyle Don Kişot'un eylem ve iradesinin birleşimine dayanan bir dava ihtiyacıdır. Ancak yazar, içinde yaşanılan gerçeklikle böyle bir birliğin gerçekleşmesi için uygun koşullar görmez. Turgenev ne Hamlet'i mutlak olarak eleştirir ne de Don-Kişot'u yüceltir. Turgenev'in Don Kişotlar olmadan "insanlığın ilerlemeyeceğinden ve Hamletlerin düşünecek hiçbir şeyi olmayacağından" hiç şüphesi yoktur. Yazar için bu iki ezeli kahramanın erdemlerinin birleşimi ideal kahramanın yaratılmasının anahtarıdır. Rudin; doğasında hem Hamlet'in hem de Don Kişot'un özelliklerini barındırsa da bu özelliklerin sentezini, uyumlu birliğine ulaşamamış bir kahramandır. Paris barikatlarında ölümü onu eyleme geçemeyen Hamletvari doğasından kurtarır gibi gözüke de bu ölümden Don Kişot'la özdeş olan bir iman şövalyeliği söz konusu değildir. Çalışmamızı sonlandırırken araştırmacıların görüşlerinden bağımsız olarak belirtmek isteriz ki bize göre Rudin, Don Kişot'tan uzak, Hamlet'e daha yakın özellikler sergileyen bir kahraman olsa da özünde Hamlet ile de karşılaştırılması zor bir karakterdir. Düşüncemizi daha açık ifade edersek Rudin, Hamlet'in karşısında oldukça zayıf bir karakterdir. Hamlet zorlu bir yazgısal görev karşısında kalır. Onu trajik bir görevle baş başa bırakan bir gerçeklik söz konusudur. Rudin ise trajik bir görevle karşılaşmadığı halde düşüncelerden öteye geçemeyen, varoluşunun anlamı noktasında dayanaksız bir karakterdir. Oysa Hamlet bütünsel bir bilinç içindedir, zira dünya bir zindandır. Ama görevi öylesine zor gelir ki ruhuna, cellât olmak istemez.

### Kaynakça

- Ayhenvald, Yu.: (1982). *Don –Kihot na russkoy poçve*, New-York: Chalidze Publications.
- Belinski, V. (1977). *Sobraniye soçinenii v devyati tomah, Tom II*, Moskva: Hudojestvennaya literatura.
- Bagno, V. (2009). *Don Kihot v Rossii i Russkoye Don Kihotsvo*, Peterburg: Nauka.
- Cervantes, Miguel De (2023). *Don Kişot*, Çev. Argun Tozun, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Coşkun, N. (2023). *Kafatası Filozofu, Rus Edebiyat Eleştirisinde Hamlet*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Esen, P. (2023). "Rusya'da Toprak Köleliği Sistemi", *İdil*, 103 (Mart): s. 280–29
- Garaudy, R. (2021). *Yaşanmış Şiir Don Kişot*, Çev. Cemal Aydın, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Goethe, J.W. (2018). *Wilhelm Meister'in Çıraklık Yılları*, Çev. Firuzan Gürbüz, Gethold, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Levin, Yu. D. (1988). *Şekspir i russkaya literatura XIX veka*. Leningrad: Nauka.
- Lotman, L. M. (1974). *Realizm russkoy literaturiy 60-ih godov XIX veka (İstoki i estetiçeskoye svoeobraziye)*, Leningrad: Nauka.



- Lyubimova, E.N. (1969). *Servantes i vseмирnaya literatura*, Moskva: Nauka.
- Markoviç, V.M. (1975). Çelovek v romanah İ. S. Turgeneva, Leningrad: İzd. Leningradskogo universiteta.
- Olçay, T. (2022). *Turgenev Yaşamı, Sanatı ve Çağı*, Ankara: Hece Yayınları.
- Shakespeare, W. (2019). *Hamlet*, Çev. Sabahattin Eyüboğlu, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- şvetsova, T.V. (2013). “Estetiçeskoje voploşeniye Gamleta v hudojestvennom soznanii İ.S.Turgeneva” Filologiya i çelovek, №1, c. 7-19.
- Turgenev, İ.S. (2019). *Rudin, İlk Aşk, İlkbahar Selleri*, Çev. Erin Altay, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Turgenev, İ.S. (1981). “*Gamlet i Don Kihot*”, Stati i vospominaniya, Moskva: İz. Sovremennik.
- Urazayeva, K.B. (2019). “*Gamletizm/Donkihotsvo v romane İ.S.Turgeneva Rudin i novıye aspekıy izuçeniya sverhtipa*, Russkoye slovo v mnogoyazyçnom mire Materialy XIV k. Mapryal, , s. 1978-1983.
- Vinnikova, G. (1986). *Turgenev i Rossiya*, Moskva: Sovetskaya Rossiya.
- Volkov, İ.O. (2019). “Poetika obraza Gamleta v romannom tvorçestve İ.S.Turgeneva”, Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo universiteta, № 444. s. 14–26.
- Hrapçenko, M.B. (1977). *Tvorçeskaya individualnost pisatelya i razvitiye literaturıy*, Moskva: Hudojestvennaya literatura.

## 87. Кавказские мотивы в творчестве А. Бестужева-Марлинского ("Аммалат-Бек")

Sevinç KARAYEL<sup>1</sup>

Ali AKYAR<sup>2</sup>

**APA:** Karayel, S. & Akyar, A. (2023). Кавказские мотивы в творчестве А. Бестужева-Марлинского ("Аммалат-Бек"). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1416-1422. DOI: 10.29000/rumelide.1342244.

### Аннотация

После завоевания Крыма и Черноморского побережья Россия начинает экспансию на Кавказ. Покорение кавказских народов было доверено генералу А. Ермолову, жестокому, деспотичному, часто сравниваемому с Кромвелем. С 1830 по 1859 гг. местные народы оказывали стойкое сопротивление царской армии, однако в конце концов Шейх Шамиль сложил оружие. Наступил один из самых мрачных периодов российского империализма, многие оказались в изгнании и эмиграции в Турции. Цель нашего исследования заключается в изучении поливариантности кавказского текста русской литературы на примере рассказа А. Бестужева-Марлинского "Аммалат-Бек". Задачи статьи предполагают раскрытие мотивной структуры произведения, демонстрацию его антиколониальной направленности. В статье рассмотрен чрезвычайно знаковый рассказ А. Бестужева-Марлинского "Аммалат-Бек" с точки зрения национальных стереотипов, имагологии, образов колонизации на Кавказе, местной экзотики и колорита. Анализ этнических стереотипов и имиджей способствует более глубокому пониманию сюжета, композиционной структуры повествования, символического пласта текста. Немаловажное значение принадлежит батальным сценам, их роли в формировании традиции дальнейшей русской литературы. Жанровая специфика произведения также проливает свет на особенности художественного синтеза в рассказе Бестужева-Марлинского. Романтизация повествования свидетельствует о том повышенном авторском внимании, которое автор придавал изображению азиатских народов. Подчеркнута связь кавказских мотивов в данном рассказе с историческим процессом, личной судьбой, биографическими перипетиями самого писателя. Интерпретация учитывает теоретические достижения постколониальной критики, возможность амбивалентной оценки географических и ментальных границ, стереотипов, образов и концептов национальной картины мира. Особое внимание уделено этническим стереотипам, антропологическим кодам, национальной специфике предмета отображения. Выявлены различия между западным и восточным мировосприятием, имперским и колониальным, историей государства и локальной историей. Акцентированы индивидуальные особенности психологии героя, его поведения, связи с этническим коллективом, нацией. Прослежена художественная динамика характера, трансформация его внутреннего мира, диалектика связей с другими персонажами.

**Ключевые слова:** Восток, Запад, Кавказ, империя, мотивная структура

<sup>1</sup> Dr., (Erzurum, Türkiye), seva.75@list.ru, ORCID ID: 0000-0003-4542-5806 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342244]

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ardahan, Türkiye), aliakyar@ardahan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1134-4285

## A. Bestujev-Marlinski'nin ("Ammalat-bek") eserinde Kafkas motifleri

### Öz

Rusya, Kırım'ı ve Karadeniz kıyılarını ele geçirdikten sonra Kafkasya'ya doğru yayılmaya başlar. Kafkas halklarının boyunduruk altına alınması, genellikle İngiliz Oliver Cromwell ile karşılaştırılan acımasız, despot bir adam olan General A. Yermolov'a emanet edilir. Yerel halk 1830'dan 1859 yılına kadar Çarlık ordusuna karşı inatçı bir direniş sürdürmüş, nihayetinde Şeyh Şamil'in silah bırakmasıyla son bulmuştur. Rus emperyalizminin en karanlık dönemlerinden biri başlamış ve pek çok kişi kendini sürgünde bulmuş ya da Türkiye'ye göç ettirilmiştir. Çalışmamızın amacı, A. Bestujev-Marlinski'nin "Ammalat-Bek" öyküsünü örnek alarak Rus edebiyatındaki Kafkas metninin çok değişkenli doğasını araştırmaktır. Makalenin hedefleri, eserin motif yapısını ortaya çıkarmak ve sömürgecilik karşıtı yönelimini sergilemektir. Makalede A. Bestujev-Marlinski'nin son derece ikonik öyküsü "Ammalat-Bek" ulusal stereotipler, imge bilimi, Kafkasya'daki sömürgeleştirme imgeleri, yerel egzotizm ve renk açısından ele alınmaktadır. Etnik stereotiplerin ve imgelerin analizi, olay örgüsünün, anlatının kompozisyonel yapısının ve metindeki sembolik tabakanın daha derin bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacağını düşünüyöruz. Savaş sahneleri ve bunların daha sonraki Rus edebiyatı geleneğinin şekillenmesindeki rolü azımsanacak türden olmadığını vurgulamak gerekir. Eserin tür özgülüğü, Bestujev-Marlinski'nin öyküsündeki sanatsal sentezin özelliklerine de ışık tutmaktadır. Anlatının romantikleştirilmesi, yazarın Asya halklarının tasvirine gösterdiği olağanüstü ilginin bir kanıtıdır. Öyküdeki Kafkas motifleri tarihsel süreçle, kişisel kaderle ve yazarın kendi biyografik dönemeçleriyle ilişkilendirilmiştir. Tefsir, sömürgecilik sonrası eleştinin teorik kazanımlarını, coğrafı ve zihinsel sınırların, kalıplaşmış yargıların, imgelerin ve dünyanın ulusal resmine dair kavramların muğlak değerlendirilme olasılığını dikkate almaktadır. Etnik kalıplaşmış yargılara, antropolojik koşullara ve konunun ulusal özgülüğüne özellikle dikkat edilmektedir. Batı ve Doğu dünya görüşlerindeki, imparatorluklar ile sömürgele, devlet tarihi ile yerel tarih arasındaki farklılıklar tespit edilmektedir. Kahramanın psikolojisinin bireysel özellikleri, davranışları ve etnik topluluk ile ulusla olan bağlantısı vurgulanmaktadır. Karakterin sanatsal dinamikleri, iç dünyasının dönüşümü ve diğer karakterlerle olan bağlantılarının diyalektik özellikleri tarafımızca gözlemlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Doğu, Batı, Kafkasya, imparatorluk, motif yapısı

## Caucasian motifs in the work of A. Bestuzhev-Marlinsky ("Ammalat-Bek")

### Annotation

After Russia conquered the Crimea and the Black Sea coast, it began to spread towards the Caucasus. The subjugation of the Caucasian peoples is entrusted to General A. Yermolov, a brutal, despotic man who is often compared to the Englishman Oliver Cromwell. Although the local people resisted the tsar's army from 1830 to 1859, Sheikh Shamil finally had to surrender. This war is one of the darkest periods of Russian imperialism and many people were exiled or forced to migrate to Turkey. The aim of our research is to examine the variability of the Caucasian text of Russian literature, which has more than one variation, in the example of A. Bestuzhev-Marlinsky's story "Ammalat-bek". In this article, it is aimed to explain the motif structure of the mentioned work and to present its anti-colonialism orientation. In the article, the highly iconic story of A. Bestuzhev-Marlinsky "Ammalat-Bek" is discussed in terms of national stereotypes, imagery, images of colonization in the Caucasus,

local exoticism and color. It should be stressed that the battle scenes and their role in shaping the later tradition of Russian literature are not to be underestimated. The genre specificity of the work also sheds light on the features of artistic synthesis in Bestuzhev-Marlinsky's story. The romanticization of the narrative is a testament to the author's extraordinary interest in portraying the peoples of Asia. The Caucasian motifs in the story are associated with the historical process, personal destiny and the author's own biographical turning point. The interpretation takes into account the theoretical achievements of postcolonial criticism, the possibility of vague evaluation of geographical and mental boundaries, stereotypes, images, and concepts of the national picture of the world. Particular attention is paid to ethnic stereotypes, anthropological conditions and the national specificity of the subject. Differences between Western and Eastern worldviews, imperials and colonials, state history and local history are identified. The individual characteristics of the hero's psychology, his behavior and his connection with the ethnic community and the nation are emphasized. The artistic dynamics of the character, the transformation of his inner world and the dialectical features of his connections with other characters have been observed by us.

**Keywords:** East, West, Caucasus, empire, motive structure

## Введение

Изучение кавказского текста русской литературы в современном литературоведении – одно из наиболее перспективных направлений в контексте процессов глобализации, межнациональных конфликтов и попыток межкультурного диалога. Оно становится частью истории литературы определенной эпохи, а также демонстрирует возможности компаративистского анализа. Ведь присутствие инонационального текста в любой литературе способствует сравнениям, сопоставлениям, различным междисциплинарным экскурсам. Кроме того, продуктивным оказывается культурологический метод, позволяющий проиллюстрировать многогранность, разноаспектность того или иного художественного явления. Его исследование на уровне сопоставления национальных образов мира, культурных концептов, сюжетных мотивов, писательских приемов и традиций ведет к целостному пониманию литературного процесса, его динамики в аспекте становления и дальнейшего функционирования кавказского текста, его вариантов, типов и подтипов, авторских версий. Перспективным в этом отношении представляется концепция В. Топорова, предложившего рассматривать текст в пространственном аспекте. Это позволит говорить об определенной типологии и классификации подобных текстов. *«Частотность лексики «локального» описания, довольно жесткий отбор «ключевых» слов, высокая предсказуемость появления в определенных местах текста и их повышенная «сигнальность», а нередко и «идеологичность», способствующая возрастанию клишированности, — все это приводит к тому, что в ряде случаев элементы этого словаря приобретают статус классификаторов в соответствующих описаниях»* (1995: 271).

Кавказская война значительно повлияла на научное развитие национальной психологии, этнографии, политики. Многие представители русской литературы освещали тему кавказской экспансии в разных аспектах, некоторые произведения стали хрестоматийно известными, как например, «Кавказский пленник» А. Пушкина и «Хаджи Мурат» Л. Толстого. Хотя официально жестокости войны отрицались, прогрессивно мыслящие люди, в том числе декабристы, придерживались иного мнения. Они относились к завоеванию азиатских территорий с точки зрения просвещенного колониализма, целесообразности осуществляемой на Кавказе миссии, распространения христианства, культуры, образования. Это отразилось в политике, языковом

сознании, идеологии, культуре. Ш. Рамазанова пишет: *«Русское языковое сознание периода 1860—1810 гг. доминирование Османской империи на территории, где проживают православные воспринимает как 'иго Турции': христианские народы, находящиеся под игом Турции»* (2011: 63). Именно поэтому завоевательные войны России воспринимались как миссия. При этом они осуждали применение насилия, отстаивали гуманизм, видя все-таки в завоеванных землях часть своей родины. Таким образом, отношение к экспансии было двойственным, с одной стороны, действия империи были неприемлемы, а с другой, оценивались лояльно, одобрительно. Так же двойственно изображались горские народы, будучи одновременно и верными служителями империи, и борцами за свою свободу. Целесообразность экспансии с имперской точки зрения отстаивает А. Пушкин в своем «Путешествии в Арзрум»: *«Что делать с таковым народом? Должно, однако ж, надеяться, что приобретение восточного края Черного моря, отрезав черкесов от торговли с Турцией, принудит их с нами сблизиться. Влияние роскоши может благоприятствовать их укрощению: самовар был бы важным нововведением. Есть средство более сильное, более нравственное, более сообразное с просвещением нашего века: проповедание Евангелия»* (1975: 353).

А. Бестужев-Марлинский был автором, который внимательно следил за этими событиями и отображал в своих произведениях. Писатель считал, что кавказцы были бы чудесным народом, если бы избавились от «чумы, холеры и магометанства». А. Бестужев-Марлинский был декабристом, которому ориентальные мотивы импонировали. Прожив несколько лет в изгнании за участие в декабристском восстании, писатель добровольно уехал на Кавказ, на военную службу. Рассказы «Аммалат-бек» (1832), «Мулла-нур» (1836), «Письма из Дагестана» (1831), этнографические очерки Азербайджана (1834-1836) воссоздают впечатления автора, дух, этническую психологию кавказских народов. Писатель изучил их язык и практически сразу стал своим в сообществе чужих, среди местного населения. Это обусловило этнографический колорит, экзотику его сюжетов.

Рассказ «Аммалат-бек» – наиболее известный среди текстов этого автора. Сюжет воссоздает судьбу мусульманского вождя, попавшего в плен и вскоре помилованным генералом Ермоловым. Герой произведения заводит дружбу с русским офицером Верховским, который берется за его перевоспитание, прежде всего путем просвещения, чтения. Однако внутри азиатской среды зреет протест, местные вынуждают героя бороться с колонизаторами. А. Т. Малиновский пишет: *«Дело не только в царской политике и взгляде со стороны, откровенно презрительном отношении к этнически ассимилированным территориям, но и в добровольном наложении имперского ярма, и, как следствие, продуцирование половинчатой гибридной идентичности»* (2021: 662). Вследствие этого повествование обретает остросюжетный характер, Амалат убивает Верховского и начинает борьбу с русскими. Элементом готической стилистики, литературы об ужасном является эпизод, когда герой откапывает могилу Верховского и отсекает ему голову. Следует отметить, что герой разрывается между двумя цивилизациями, культурными парадигмами, западной и восточной.

В данном произведении европейский культурный мир воплощен в России, азиатский, восточный сегмент представлен Кавказом. Вокруг этих пространственных локусов и развивается конфликт произведения. Именно такая антитеза, дихотомия позволяет увидеть в рассказе идеологию империализма, определенные интенции, свидетельствующие о культурной и цивилизационной экспансии на чужие территории. Вследствие этого Азия изображается тенденциозно, субъективно, с имперской позиции. Это прежде всего варварский край с процветающей

работорговлей, политической деспотией, архаическими средневековыми отношениями между людьми. Ключевыми для понимания коллизии являются слова Ермолова: «...европейца можно убедить, усостыжить, тронуть кротостью, привязать прощением, закабалить благоденствиями; но все это для азиатца несомненный знак слабости, и с ними я, прямо из человеколюбия, бываю жесток неумолимо. Одна казнь сохранит сотни русских от гибели и тысячи мусульман от измены» (Бестужев-Марлинский, 1981: 14).

В своем дневнике герой фиксирует все наблюдения над жизнью азиатских народов, сравнивает их с русскими и приходит к выводу о неких преимуществах последних. В герое воплощены стереотипы ориентализма, он сравнивается с соколом, ему присуща неуравновешенность, коварство, восточный темперамент. Повествователь дает ему следующую характеристику: «...всосанные с материнным молоком и с воздухом родины. Варварский деспотизм Персии, столь долго владевшей Азербиджаном, воспитал в кавказских татарах самые низкие страсти, ввел в честь самые презрительные происки» (Бестужев-Марлинский 1981: 67). Часто встречающееся слово "азиат" свидетельствует о стереотипном восприятии экзотических нравов, отсталости, восточной созерцательности, инерции. Именно это дает право на завоевание, экспансию, установление своей власти. Вместе с тем всяческим образом автор намекает на глубоко отличные от русских национальные черты туземцев, делающие процесс их завоевания, подчинения чрезвычайно длительным. В этом отношении Верховский выражает типично имперскую точку зрения, преклоняется перед гением Петра Великого, избравшего для России европейский путь развития и вырвавшего ее из плена восточного варварства и деспотизма. Здесь можно провести параллели с «Путешествием в Арзрум» А. Пушкина, о котором М. Гринлиф пишет: «Пытаясь бежать от России и современности, он обнаружил невозможность обращения в другую культуру, в чужую землю, иной образ мысли: любая преодоленная граница исчезает, уже не является таковой, тогда как постоянно открывающиеся новые просторы не оказывают сопротивления, что порождает своеобразную клаустрофобию» (1999: 291).

Немаловажное значение принадлежит в тексте интерпретации географических границ, которые предстают двойственными, амбивалентными. Это границы между Европой и Востоком, которые оказываются разделены Кавказом. В тексте видим символическую деталь, когда стена Александра Великого внезапно обрывается. Это говорит о том, что строитель стены как будто не был уверен, как ее дальше строить. Таким образом, перед нами важная историософская проблема, где в самом деле начинается Восток и раскрывает неуверенность империалистов в пограничной сущности России, которая якобы распростерлась на двух континентах. Важно помнить, что Бестужев-Марлинский пишет о миссии просвещенного колониализма на Кавказе, но Европу и Восток оценивает неоднозначно, с разных сторон. В связи с этим само понятие экспансии, войны трактуется неоднозначно. Это можно проиллюстрировать на примере представлений о Крымской войне. «Макрокомпонентная структура концепта «Крымская война» представляет единство образного, информативно-понятийного компонентов и интерпретационного поля» (Рамазанова, 2015: 178). Налицо чрезвычайно продуктивная текстовая стратегия, заключающаяся в иронии. Александр Македонский воздвигал оборонительную стену от северных соседей и защищал при этом южные рубежи цивилизации, в частности, греческую империю. В рассказе Марлинского Запад вступил в конфронтацию с Востоком. Можно сказать, что граница в тексте является зоной сближения, притягивания и отталкивания, симбиоза, в котором коренные народы испытывали влияние цивилизации, а русские, наоборот, перенимали черты местных. Даже сам шовинист и империалист Ермолов был женат на троих мусульманках. К. Норимацу пишет: «Сюжет «Аммалат-бека» иллюстрирует

*суть русского ориентализма. Хотя неопределенная европейско-азиатская идентичность была общей чертой русской интеллигенции, в повести тщательно описывается механизм возникновения подобной неопределенности в колониальном контексте» (2012: 269).*

Некоторые персонажи в тексте оказывают внутреннее сопротивление имперской ассимиляции. Против унижений выступает Ахмет-хан, более того, он призывает к более активным действиям в отношении завоевателей. Главный герой показан в динамике, эволюции, которая прослеживается в атмосфере подчинения, унижений перед представителями империи. Постепенно он приходит к пониманию несправедливости имперской политики, что в еще большей степени увеличивает бездну между западным и восточным менталитетом, культурами, нравами, идеологией. Конфликт между ними демонстрирует фатальную невозможность, разрыв и возвращение представителей восточных народов к своему первоначальному, полуварварскому мировоззрению. Особенно примечателен эпизод, когда Аммалат присоединяется к джихаду, что является формой протеста, выражения оппозиционной настроенности.

Трагедия Аммалат-бека заключается в том, что он уверовал в цивилизационное преимущество завоевателей, оказавшись в конце концов духовно надломленной жертвой. Причем трагедийность образа имеет двойное измерение: европейскость лишила его корней, идентичности, глубинных связей с местными и вместе с тем военные действия опустошили, разрушили милую сердцу родину. Таким образом, герой оказывается в одиночестве и среди русских, и среди соотечественников. Параллели прослеживаются с аналогичными тенденциями в Турции. *«Стремление к европеизации Турции после распада Османской империи привело к тому, что в Стамбуле, «застывшем между традиционной и западной культурами, чье население состоит из ничтожного сверхбогатого меньшинства и миллионов, живущих в бедных окраинных районах, в городе, постоянно открытом для переселенцев и разделённом на общины и землячества, за последние сто пятьдесят лет никто не чувствовал себя вполне дома» (Рамазанова, 2022: 51).*

## **Заключение**

Таким образом, Бестужев-Марлинский создает свой вариант кавказского текста русской литературы, трактуя взаимоотношения между западной и восточной культурными парадигмами, этническими элементами неоднозначно, амбивалентно. Сюжетообразующее пересечение ментальных и географических границ способствует наглядному пониманию поведения героя в определенных культурно-исторических условиях. При этом ментальное, антропологическое, национально-этническое образуют целостное единство, которое способствует более глубокому пониманию специфики бестужевского текста, выделению в нем архетипических слоев, мифологем, экзистенциальных мотивов. Авторские наблюдения над этническим поведением кавказцев, местными экзотическими нравами и обычаями способствуют более объемному представлению о национальной картине мира. Выведенные в тексте стереотипы свидетельствуют об актуальности исследования кавказского текста русской литературы в широком контексте истории, идеологии, национальной идеи. Сочетание авантюрно-приключенческой и назидательной составляющей свидетельствует о назревающем художественном синтезе, особой гармонии и сопряжении различных сюжетно-композиционных элементов в едином повествовательном целом. Безусловно, все эти особенности сказываются непосредственно и на жанровой специфике произведения, прочитываемого в зеркале сложившихся традиций и литературных канонов. Сама природа художественности кардинальным образом меняется, в

произведении творчески эксплуатируются локальные тексты, местная экзотика, интертекстуальные вкрапления. Восточная повесть А. Бестужева-Марлинского демонстрирует единство, монолитность и типологические сходства в процессе функционирования кавказского текста русской литературы классического периода. Перспективы дальнейшего исследования этой проблемы позволят вписать творчество Бестужева в широкий контекст литературы первой половины XIX столетия, соотнести его тексты с произведениями А. Пушкина, М. Лермонтова, раннего Л. Толстого и др.

### Литература

- Malynovskyj A. (2021) Bilingualism and the Figures of Postcolonial Speech. Cultural Transfers of Modern Ukrainian Prose. *Forum for World Literature Studies*. Vol. 13. № 4, p 660–676.
- Бестужев-Марлинский А. (1981). Сочинения в 2х томах. Т. 2. Москва: Художественная литература, 591 с.
- Гринлиф М. (1999). «Путешествие в Арзрум»: Поэт у границы. Современное американское пушкиноведение. Санкт-Петербург: Академический проект, с 275–297.
- Норимацу К. (2012). Проблема границы «России» в кавказских текстах русского романтизма. *Там, внутри. Практики внутренней колонизации в культурной истории России*: Сб. статей. под ред. А. Эткинда, Д. Уффельмана, И. Кукулина. Москва: Новое литературное обозрение, с 284–308.
- Пушкин А. С. (1975). Собрание сочин. в 10 томах. Т. 5. Москва: Художественная литература, с. 346–391.
- Рамазанова, Ш. (2011). Лингвокультурема «вера» как компонент лингвокультурологического поля «Крымская война» в русском языковом сознании периода 1860-1910 гг. *Русистика*, (4), 60-65.
- Рамазанова, Ш. (2015). Концепт " война" в лингвистических исследованиях. *Актуальные проблемы науки, образования и социальной работы*, pp. 176–180.
- Рамазанова, Ш. (2022). Сравнительный анализ образа дома в городских текстах Иосифа Бродского и Орхана Памука. *Мова*. № 37. С. 46–52.
- Топоров, В. (1995). Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического.: Избранное. Москва: Прогресс – Культура, 1995. 624 с.



## 88. Rusça fiilimsilerin öğretim sorunları ve çözümlerini<sup>1</sup>

Faruk Serhan ÖZTÜRK<sup>2</sup>

**APA:** Öztürk, F. S. (2023). Rusça fiilimsilerin öğretim sorunları ve çözümlerini. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1423-1455. DOI: 10.29000/rumelide.1346638.

### Öz

Bu çalışmada Rusça fiilimsilerin yapısal özellikleriyle anadili Türkçe olan lisans öğrencilerine öğretiminde yaşanan sorunlar incelenmiştir. Çalışmamızda öncelikle Rusça fiilimsilerin yapı özellikleri ortaya konmuştur. Daha sonra çalışmamıza konu olan üniversitelerde, Rusça fiilimsilerin öğretim durumu, öğretim programları ve okutulan ders kitapları çerçevesinde araştırılmıştır. Öğrencilerin Rusça fiilimsileri yazma becerilerinde kullanırken yaptıkları hataların niteliği ortaya konmuştur. Yapılan hataların Rusça fiilimsilerin yapı özellikleriyle ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Hataların okutulan ders kitapları ve öğretim programları ile olan ilişkisi incelenmiş, öğrenci hatalarını ilgilendiren kısımların ders kitapları ve öğretim programlarında yeterince üzerinde durulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilgili üniversitelerde Rusça fiilimsiler konusunu öğreten öğretim üyelerine görüş anketi uygulanmıştır. Öğretim üyeleri öğrencilerin Rusça fiilimsileri öğrenirken özellikle hangi durum ve konularda sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Yaşanan sorunların bir kısmının Rusça fiilimsilerin çatı (etken-edilgen) durumuyla ilgili olduğu, bir kısmının Türkçe düşünme sistemini Rusçaya adapte etme eğiliminden kaynaklandığı, bir kısmının ise öğretim programı ve ders kitaplarındaki eksikliklerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin daha çok Rusça fiilimsilerin etken ve edilgenlik durumlarında hata yaptıkları, sıfat-fiil ve zarf-fiil arasındaki ayırımı tam yapamadıkları anlaşılmıştır. Hataları ilgilendiren hususlara ders kitapları ve öğretim programlarında da daha fazla yer verilmesi, alıştırmaların zarf-fiil ve sıfat-fiil arasındaki işlevsel ve yapısal farkları ayırt etmeye yönelik olması ve alıştırmaların sayı bakımından yeterli olması gibi Rusça fiilimsilerin öğretimini etkin kılacak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Rusça fiilimsiler, Rusça fiilimsi öğretimi, Rusça sıfat-fiil, Rusça zarf-fiil, Rusça fiilimsi yapısı

## Teaching problems of Russian verbal nouns and solution offers

### Abstract

In this study, the structural features of Russian verbs and the problems encountered in teaching Russian verbs to native Turkish undergraduate students are examined. First of all, the structural features of Russian verbs, were revealed. In the universities that are the subject of our study, the teaching of Russian verbs was investigated within the framework of the teaching programs and textbooks. The nature of the errors made by the students while using Russian verbs in their writing skills was revealed. It was revealed that the errors were related to the structural features of Russian verbs. The relationship between the errors made and the textbooks and curricula taught was examined, and it was concluded that the parts related to student errors were not sufficiently emphasized in the textbooks and curricula. In addition, a questionnaire was applied to the lecturers

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Yeditepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviribilimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), faruk.ozturk@yeditepe.edu.tr, ORCID ID: 0009-0000-5667-0386 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.05.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346638]

who teach Russian verbs in the related universities. The lecturers gave their opinions about the situations and issues in which the students have particular problems in learning Russian verbs. It was understood that some of the problems were related to the roof (active-passive) of Russian verbs, some of them were caused by the tendency to adapt the Turkish thinking system to Russian, and some of them were caused by the deficiencies in the curriculum and textbooks. Students mostly made mistakes in the active and passive voice of Russian verbs and could not distinguish between adjective-verb and adverb-verb. Suggestions that would make the teaching of Russian verbs more effective, such as giving more space to grammar issues related to errors in textbooks and curricula, making the exercises aimed at distinguishing the functional and structural differences between adverb-verb and adjective-verb, and making the exercises sufficient in terms of number, were presented.

**Keywords:** Russian verbs, teaching Russian verbs, Russian adjective-verb, Russian adverb-verb, Russian verb structure

## 1. Giriş

İnsanoğlu, varoluşundan günümüze kadar yaşamını, çevresindeki kişiler ile iletişim kurarak devam ettirmiştir. İletişim kurmak için en önemli araç ise dildir. Tarih boyunca bilim insanlarının farklı şekilde tanımladıkları dili, en geniş manasıyla, düşünce ve duyguların ifade edilmesi için formüle edilmiş, kendine özgü kuralları bulunan işaretler ve sesler topluluğu olarak tanımlamak mümkündür (Yolcu, 2002, s. 67). Dil, “yazılı dil” ve “sözlü dil” olarak ikiye ayrıldığı gibi “anadil” ve “yabancı dil” olarak da ikiye ayrılmaktadır.

Ülkemizde yükseköğretim kurumlarında öğretilen yabancı dillerden biri de Rus Dilidir. Bilindiği gibi fiilimsiler, Rusça edebi türlerde geniş bir kullanım alanına sahip olmakla beraber yazı dilinin bütün türlerinde kullanılmaktadır. İfade edilen eylem aktarılırken cümle içerisindeki yeri değişkenlik gösterebilen bu hareketli yapıların fiil ile beraber sıfat ve zarf özelliklerini de barındırması, fiilimsileri Rusça dilbilgisinde önemli bir yere koymaktadır.

Türkiye’deki üniversitelerin Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri, Rusça fiilimsileri yazma ve kullanma becerilerinde çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Bu hataların karakteristik özelliklerinin tespiti araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır. Yapılan hataların niteliğinin tespiti, Rusça fiilimsilerin öğretiminde kullanılan program ve materyallerin etkililiğini artırma bakımından önem arz etmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde, öğrenilen dilin gramer konularının anadildeki karşılıklarını bilmek çoğu zaman öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır.

Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmamızda öncelikle Rusça fiilimsilerin yapısal özellikleri incelenmiştir. Rusçada gerek resmi gerekse bilimsel alanda çok sık kullanılan fiilimsilerin doğru anlaşılması, Rusça-Türkçe ve Türkçe-Rusça çeviri sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Daha sonra çalışmamızda Türkiye’de 25 yıldan beri Rus Dili eğitimi veren beş üniversitenin (Erciyes Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi) Rusça fiilimsilerin öğretiminde kullandıkları öğretim programı ve ders kitaplarının niteliği analiz edilmiştir. Çalışmamızın dördüncü bölümünde hata analiz anketi yardımıyla öğrencilerin Rusça fiilimsileri yazma becerilerinde kullanırken yaptıkları hatalar ve karşılaştıkları zorluklar “Betimsel Analiz yöntemi” kullanılarak tespit edilmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiş, daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanıp ve yorumlanarak neden-sonuç ilişkileri bağlamında birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 224). Yine bu

bölümde ilgili üniversitelerin Rusça fiilimsileri öğreten öğretim üyelerinden Rusça fiilimsilerin öğretiminde kendileri ve öğrencilerinin karşılaştıkları zorluklara ve önerilere ilişkin görüşler alınmıştır. Çalışmamızın beşinci bölümünde hata analiz anketi ve öğretmen görüşleri ışığında, yapılan öğrenci hatalarının uygulanan program ve ders kitaplarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmamızın son bölümünde ise Rusça fiilimsilerin öğretim ve öğrenimini etkin kılacak çözüm önerileri sunulmuştur.

## 2. Rusça fiilimsiler ve yapısal özellikleri

Rus dilbilimci Lekant (2007, s. 335), fiilimsileri sıfat ve zarfların özelliklerini barındıran yapılar olması itibarıyla Rusça fiillerin morfolojik yapısında ayrı bir yerinin olduğunu söylemiştir. Bu özelliklerinden dolayı Rusça fiilimsilerin bazı durumlarda Korkmaz'ın anlamlı kelimeler dediği sıfat ve zarf kategorisine dâhil edildikleri, bazı durumlarda ise fiilimsilerin ayrı birer dil ögesi (*часть речи*) olarak kabul edildikleri görülmüştür. Rus dilbilimcilerin çoğu ise fiilimsileri, fiillerden türeyen yapılar olmasından dolayı fiil kategorisinde incelemiştir.

Rusçada fiiller Türkçedeki gibi temelde şahsa göre çekimlenebilme kabiliyetlerine göre sınıflandırılmaktadır. Lekant (2007, s. 302) fiilleri 1) Yalın Fiiller (*инфинитив*), 2) Çekimlenen Fiiller (*спрягаемые формы глаголов*), 3) Çekimlenmeyen Fiiller (*неспрягаемые формы глаголов*) olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Bu sınıflandırmada sıfat-fiil ve zarf-fiil, çekimlenmeyen fiiller grubunda incelenmiştir. Vinogradov (1952, s. 252) da Lekant gibi Rusçada fiillerin çekimlenebilme özelliklerine vurgu yaparak çekimlenmeyen fiillerin sıfat-fiil (*причастие*) ve zarf-fiil (*деепричастие*) olduklarını, yalın fiillerin (*инфинитив*) bunlardan ayrı bir kategori olduğunu belirtmiştir. Lekant ve Vinogradov'un sınıflandırmasındaki ortak nokta Rusçadaki sıfat-fiil ve zarf-fiilin, fiilin şahsa göre çekimlenmeyen bir şekli olması, fiilin yalın halinin ise çekimlenmeyen gruba dâhil olmadığıdır. Bununla birlikte Rusçada yalın fiilleri çekimlenmeyen fiil kategorisinde inceleyenler de olmuştur. Nitekim Şanskiy (1958, s. 327), fiilleri çekimlenen (*спрягаемый*) ve çekimlenmeyen (*неспрягаемый*) olarak ikiye ayırması, çekimlenmeyen fiilleri yalın hâl (*инфинитив*), sıfat-fiil (*причастие*) ve zarf-fiil (*деепричастие*) olarak sınıflandırmıştır. Sovyet Bilimler Akademisi'nin (1960, s. 408) sınıflandırmasında da fiillerin 4 kategoriye ayrıldıkları görülür: 1. Yalın hal veya infinitiv, 2. Çekimlenen fiiller, 3. Sıfat-fiil veya fiilin isim hali (*причастия*), 4. Zarf-fiiller (*деепричастия*). Yalın fiilleri çekimsiz fiil grubuna dâhil edenler olsa da Rus dilbilimcilerin çoğu yalın fiilleri, fiilin ayrı bir kategorisi olarak görmekte ve onları çekimsiz fiil kategorisinden ayrı bir kategoride incelemektedir. Rus dilbilimcilerin görüşlerine dayanarak çalışmamızda Rusçada fiilimsiler: 1. Rusça sıfat-fiiller (*причастия*), 2. Rusça zarf-fiiller (*деепричастия*) olarak 2 grupta incelenmiştir.

### 2.1 Rusça sıfat-fiiller

Vinogradov (1952, s. 356), Rusça sıfat-fiillerin gerek morfolojik olarak gerekse sentaks açısından sıfatlara çok yakın olduklarını, bunun sonucu olarak da sıfat-fiillerin bazen “fiilden sıfatlar” (*отглагольные прилагательные*) şeklinde tanımlandığını belirtmiştir. Başka bir yerde ise Vinogradov (1986, s. 227), Rusça sıfat-fiilleri, “sıfatlarla hibrit bir yapı” (*причастия как категория гибридно-прилагательных форм*) olarak tanımlamış ve onları Korkmaz'ın (2009, s. 191) “anlamlı kelimeler” (*части речи*) sınıfından “sıfatlar” kategorisinde incelemiştir. Vinogradov'a (1952, s. 356) göre sıfat-fiiller fiil türü (bitmiş-bitmemiş), çatısı ve zamana göre değişkenlik göstermektedir. Her sıfat-fiil üretildiği fiilin bütün özelliklerini (zaman, tür ve çatı) taşımaktadır. Lekant da (2007, s. 335) Vinogradov gibi sıfat-fiilleri “hibrit” bir yapı olarak tanımlamış, onların fiile ve sıfata ait özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Fiilimsileri bağımsız bir dil ögesi (*часть речи*) olarak inceleyen Şanskiy (1987,

s. 204) ise sıfat-fiilleri, zarf-fiillerle beraber ayrı bir grupta incelemiştir. Ona göre sıfat-fiiller bir ögenin özelliğini betimleyen unsur olarak fiil ve sıfatların genel özelliklerine sahip olan yapılardır. Sıfat-fiilleri, sıfat ve fiile ait özellikleri birleştiren bir yapı olarak tanımlayan Şanskiy (1958 s. 362), sıfat-fiillerin şahıs ve kiplik çekimlerinin olmadığını söylemiştir. Sovyet Bilimler Akademisi'nin (1960, s. 504) tanımında ise sıfat-fiiller eylem bildiren herhangi bir fiilin isim şekli, eylemi gerçekleştiren kişi ya da nesneye atıfta bulunan ve bununla birlikte zaman da bildiren kelime gruplarıdır.

Rus dilbilimcilerin sıfat-fiil tanımlarında sıfat-fiillerin fiile ve sığata ait özelliklerini beraber barındırmasının üzerinde durulmuştur. Ayrıca dilbilimcilerin üzerinde hemfikir oldukları diğere durum sıfat-fiillerin, temel fiil kategorileri (çatı, tür ve zaman) ile sıkı sıkıya bağılı olduğu ve bu bağılılığın onları fiil kategorisi içerisinde değerlendirilmesine imkân sağladığıdır. Çekimli fiillerden ayrılan özellikleri ise kipe ve şahsa göre çekime uğramamalarıdır. Dil bilgisinin farklı kategorilerinde incelenmesi, onların farklı dil öğelerini beraber barındırmalarından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Rus dilbilimciler Rusça sıfat-fiilleri çatı ve zamana göre sınıflandırmıştır.

SIFAT FİİLLER		
Çatıya Göre	Zamana Göre	Fiil Türüne Göre
Etken	Şimdiki Zaman	Bitmiş
Edilgen	Geçmiş Zaman	Bitmemiş

**Tablo 2.1:** Rusça sıfat-fiil sınıflandırması

### 2.1.1. Etken sıfat-fiiller

Etken sıfat-fiiller etken çatıdaki geçişli veya geçişsiz bütün fiillerden üretilebilmektedirler. “Şimdiki zaman bildiren etken sıfat-fiiller” ve Geçmiş zaman bildiren etken sıfat-fiiller” olmak üzere iki grupta incelenen etken sıfat-fiillerde fiil türüne göre farklılaşma söz konusudur (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 505). Rusçada gelecek zaman bildiren sıfat-fiiller bulunmamaktadır. Rusça sıfat-fiillerin zaman anlamı diğere çekimli fiillerde olduğu gibi üretildikleri fiil türüne (*вид глагола*) bağılıdır. Bu durumda bitmiş fiillerden gelecek zamanlı sıfat-fiiller üretilmemektedir (Gordeeva & Rezanova, 2009, s. 109). Türkçede “izleyeceğimiz film” ifadesinde olduğu gibi gelecek zaman bildiren sıfat-fiilin verdiği anlam Rusçada “*который*” bağlacı kullanılarak ifade edilmektedir. **Örnek:** *Фильм, который мы будем смотреть* (İzleyeceğimiz film)

**Şimdiki zamanlı etken sıfat-fiiller** sadece bitmemiş fiillerden (*НСВ*) üretilmektedirler ve şimdiki zamanda gerçekleşen eylemleri ifade etmektedirler (Gordeeva, Rezanova, 2009, s. 109). Bitmemiş fiillerin şimdiki zaman çekimlerinin sonuna *-ущ-*, *-ющ-*, ya da *-ащ-*, *-ящ-* ekleri getirilerek üretilmektedirler. Bu ekler Rusça fiil çekim tipine (*тип спряжения*) göre getirilmektedir. Rusçada fiillerin şimdiki zaman (bitmiş fiiller için gelecek zaman – *простое будущее время*) çekimlerine göre iki farklı çekim tipi bulunmaktadır (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 464). Rusçada bitmemiş fiillerin şimdiki zaman çekiminde (bitmiş fiiller için gelecek zaman) aldığı ekler tablo 1.4 de gösterilmiştir.

	1. Tip Çekim (I тип спряжение)	2. Tip Çekim (II тип спряжение)
Tekil	1. Şahıs: –у (-ю)	1. Şahıs: –у (-ю)
	2. Şahıs: –ешь	2. Şahıs: –ишь
	3. Şahıs: –ет	3. Şahıs: –ит
Çoğul	1. Şahıs: –ем	1. Şahıs: –им
	2. Şahıs: –ете	2. Şahıs: –ите
	3. Şahıs: –ут (ют)	3. Şahıs: –ат (ят)

**Tablo 2.2:** Rusçada fiil çekim tipleri

**Örnekler:** 1. Tip: *читать* (okumak) – *читают* (okuyorlar) – *читающий* (okuyan), *звать* (çağırarak) – *зовут* (çağırıyorlar) – *зовущий* (çağırarak); 2. Tip çekim: *говорить* (konuşmak) – *говорят* (konuşuyorlar) – *говорящий* (konuşan), *лежать* (yatmak, uzanmak) – *лежат* (yatıyorlar) – *лежащий* (yatan)

Sıfat-fiiller sıfatlar gibi hâl, çoğul ve cinsiyete göre değişime uğramaktadırlar (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, 464). Sıfat-fiil eklerinden sonra cinsiyet ekleri eklenmektedir. Sıfat-fiilin nitelediği isim eril ise “-ий”, dişi ise “-ая”, nötr ise “-е” eki gelmektedir. Nitelenen isim çoğul ise “-ие” eki eklenmektedir. Böylece sıfat-fiil tekil ya da çoğul olarak kendisinden sonra gelen isme uyum sağlamaktadır. (Şelyakin, 2006, s. 176). **Örnekler:** *Зеленеющее поле* (yeşeren tarla – yalın hal, nötr cins), *Девушка, идущая нам навстречу*. (Karşıdan bize doğru **gelen kız** – yalın hal, dişi cins), *Человек, читающий много книг, всегда более развит и интересен*. (Çok kitap **okuyan kişi** her zaman daha bilgili ve ilgi çekicidir. – yalın hal, eril cins), *В коридоре стоят студенты, сдающие сегодня экзамен*. (Koridorda bugün **sınavı olan öğrenciler** oturuyorlar. – yalın hal, çoğul durum) (Köksal, 2004, s. 322).

Şimdiki zaman bildiren sıfat-fiiller ile yüklem ifade ettiği ana eylem aynı anda gerçekleşmektedir (Gordeeva & Rezanova, 2009, s. 109). Bu tür sıfat-fiiller cümlede özne, nesne ve yüklem vazifesi görebilirler. **Örnekler:** “Я встретил юношу, читающего книгу.” (Puşkin) (Kitap **okuyan çocukla** karşılaştım.) (RussianNationalCorpus, 2023).

Bu tür sıfat-fiillerin ‘eş zamanlılık’ anlamında geniş bir çerçevede kullanımları bazı türlerinin sıfat kategorisine geçmesini mümkün kılmaktadır. Bu durumda sıfat-fiil ile ifade edilen özellik kalıcı bir niteliğe dönüşmektedir. Bu durum özellikle sıfat-fiilin üretildiği fiil geçişsiz bir fiil veya iletişim bağlamında kolayca geçişliliğini kaybedebilen bir fiil olduğunda gerçekleşmektedir (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 506). **Örnekler:** *ведущие предприятия* (lider işletmeler), *вызывающее поведение* (küstahça davranış), *угрожающий жест* (tehditkâr bir hareket), *следующий раз* (gelecek sefer), *пишущая машинка* (daktilo)

**Geçmiş zamanlı etken sıfat-fiiller**, bitmiş ve bitmemiş fiillerin geçmiş zaman çekimlerine göre -ви-, -и- ekleri getirilerek yapılmaktadır. Fiilin geçmiş zaman çekimi sesli bir harfle bitiyorsa –ви- eki getirilmektedir (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 507).

**Bitmemiş (HCB)** ya da **bitmiş (CB)** etken fiillerin geçmiş zaman çekim ekleri olan **-л, -ла, -ло, -ли** ekleri atılarak yerine **-ви-** eki getirilmektedir. Fiilin geçmiş zaman çekimi sessiz harfle bitiyorsa **-ш-** eki getirilmektedir (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 507). **Örnekler:** *читать* (okumak) – *чита-л* (okudu) – *чита-ви-ший* (okumuş olan, okuyan), *писать* (yazmak) – *писа-л* (yazdı) – *писа-ви-ый* (yazan, yazmış olan), *промокнуть* (ıslanmak) – *промок* (ıslandı) – *промок-ший* (ıslanmış, ıslanan).

Rusçada bazı fiillerin yalın halleri **-ти** ekiyle bitmektedir. Bu fiillerin bazılarında sıfat-fiil üretilirken şimdiki zaman (bitmiş fiiler için gelecek zaman) 1. Tekil şahıs çekimine bakılır. 1. Tekil şahıs çekiminde yer alan **-д-** veya **-т-** harfleri **-л** ünsüzünün yerine geçmektedir. **Örnekler:** *идти* (gitmek) – *иду* (gidiyorum) – *шёл* (gitti) – *ше-ди-ый* (gitmiş olan), *обрести* (almak, kabul etmek) – *обрету* (alıyorum) – *обрёл* (aldı) – *обре-ти-ый* (almış olan)

Geçmiş zaman bildiren sıfat-fiiller hem bitmiş hem de bitmemiş fiillerden olabilmektedir (Zalevskaya, 1971, s. 334). Her iki durumda da fiilin tür anlamı korunmaktadır. **Örnekler:** *Мы внимательно слушали преподавателя, читавшего лекцию.* (Dersi anlatan hocayı dikkatle dinliyorduk.) (bitmemiş fiil - eş zamanlılık), *Учитель пригласил в кино учеников, прочитавших книгу.* (Öğretmen sinemaya sadece kitabı bitiren öğrencileri davet etti.) (bitmiş fiil – sonuç anlamı)

Bu tür sıfat-fiiller içinde bitmemiş (HCB) ve geçişsiz (непереходные) fiillerden üretilenler zaman anlamını ve tür özelliğini (видовое значение) kolayca kaybederek kalıcı sıfatlara dönüşebilmektedirler (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 507). **Örnekler:** *истекший месяц* (biten ay), *бывший президент* (eski başkan), *прошедшее время* (geçmiş zaman)

Geçmiş zamanlı sıfat-fiillerin kullanıldığı cümlelerde konuşma anı ‘mutlak zaman’ (абсолютное время) ifade etmektedir. Bu tür sıfat-fiiller mutlak zamana göre önceden gerçekleşmiş eylemleri ifade etmektedirler. **Örnekler:** *Студенты, сдавшие экзамены* (Sınavı geçmiş olan öğrenciler), *Ученик, читавший книгу* (Kitabı okumuş olan öğrenci)

Sıfat-fiil ile ana eylem arasındaki zaman ilişkisi göreceli zamanı (относительное время) ifade etmektedir. Ana eylemin geçmiş zamanlı olduğu durumlarda sıfat-fiilin eylemi bitmemiş (HCB) ve geçmiş zamanlı ise ana eylemle sıfat-fiilin eylemi eş zamanlı gerçekleşmektedir. **Örnek:** *Мы лежали на спине и видели тихо плывущие над нами облака.* (Sırtüstü yatıyor ve üstümüzden sessizce yüzen bulutları seyrediyorduk.)

Ana fiilin bitmiş fiil (CB) olduğu durumlarda eş zamanlılık kısmen gerçekleşmektedir (Şanskiy & Tihonov, 1987 s. 211). **Örnek:** *Спеша с добычей домой, я увидел возле дороги пахавшего мужика* (Turgenov) (Şanskiy & Tihonov, 1987 s. 212).

Ana fiilin şimdiki zaman ya da gelecek zamanlı olduğu durumlarda geçmiş zamanlı sıfat-fiille ifade edilen eylem ana fiilden önce gerçekleşmektedir. **Örnekler:** *Мы будем говорить о мальчике, выступавшем вчера на концерте.* (Dün konserde sahne alan çocuğu konuşacağız.), *Сейчас я еду к дедушке, жившему в Москве.* (Şu anda, Moskova’da yaşamış olan dedeme gidiyorum.)

**Bitmiş (CB)** fiillerden oluşturulan geçmiş zamanlı etken sıfat-fiiller, geçmişte sonuçlanan olayları anlatmak için kullanılmaktadırlar. Bununla birlikte daha önce bahsedilen mutlak zaman ve göreceli zaman ilişkisi bu sıfat-fiiller için de geçerlidir. **Örnekler:** *Студенты, получившие студенческие билеты* (Öğrenci kimliğini alan öğrenciler), *Ученики, не сдавшие экзамен,*

должны зайти в кабинет директора. (**Sınavı vermeyen öğrencilerin** müdür odasına uğramaları gerekmektedir.)

**Bitmiş** (CB) fiillerin gelecek zaman ve geçmiş zaman çekimleri bulunmasına rağmen Rusçada bitmiş fiillerden yalnızca geçmiş zamanlı sıfat-fiiller üretilebilmektedir. Bitmiş fiillerden gelecek zamanlı sıfat-fiiller üretilememektedir. **Örnek:** Я люблю книги писателя, **написавшего** этот роман. (Bu romanı yazan [yazmış olan] yazarın kitaplarını seviyorum.)

**Bitmiş** fiilli sıfat-fiillerle ifade edilen eylem, ana eylemden önce gerçekleşmektedir. Bu durumda sıfat-fiilin ifade ettiği eylemin gerçekleşme sırası ana fiilin zamanı ve türüne bağlı değildir. (Şansky & Tihonov, 1987 s. 212). **Örnekler:** Она **послал** письмо **другу, окончившему** университет. (Üniversiteyi **bitiren arkadaşına** mektup **gönderdi**.), Вечером мы **пойдём** в гости к **студенту, приехавшему** из России. (Bu akşam Rusya'dan **gelen öğrenciye** misafirliğe **gideceğiz**.)

### 2.1.2. Edilgen sıfat-fiiller

Edilgen sıfat-fiiller, (*страдательные причастия*) farklı kişi ya da nesnenin gerçekleştirdiği eylemleri diğer nesnelere ilişkilendirirler. Sıfat-fiil ile ifade edilen eylem başka bir özne tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu sıfat-fiiller “Şimdiki zaman bildiren edilgen sıfat-fiiller” ve “Geçmiş zaman bildiren edilgen sıfat-fiiller” olmak üzere 2 gruba ayrılmaktadır.

**Şimdiki zaman bildiren edilgen sıfat-fiiller** geçişli ve bitmiş fiillerden **-ем-, -им-, -ом-** ekleri yardımıyla üretilmektedir. (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 508). Fiillerin şimdiki zaman 1. Çoğul şahıs çekimlerine göre getirilen bu ekler fiil çekim tiplerine göre değişmektedir. 1.Tip çekimli fiillere **-ем-** eki, 2.Tip çekimli fiillere **-им-** eki getirilmektedir. Sıfat-fiil ekinden sonra cinsiyete göre erkek, dişi, nötr ve çoğul eki getirilmektedir (Şanskiy & Tihonov, 1987 s. 208). **Örnekler:** 1.Tip Çekim: *чита-ть* – *чита-ем-ый* (okunmakta olan), 2.Tip Çekim: *люби-ть* – *люб-им-ый* (sevilmekte olan)

Diğer sıfat-fiiller gibi bu sıfat-fiiller de nitelediği kelimenin cinsiyet ve çoğul durumuna göre değişmektedir. Sıfat-fiilin nitelediği kelime eril ise **-ый-** dişi ise **-ая-** nötr ise **-ое-** eki getirilmektedir. Nitelenen kelime çoğul olduğu durumlarda **“ые”** eki getirilmektedir. **Örnekler:** *читаемый* рассказ (okunan hikâye – eril), *читаемая* лекция (okunan ders – dişi), *читаемое* письмо (okunan mektup – nötr), *читаемые* книги (okunan kitaplar – çoğul)

Şimdiki zamanlı edilgen sıfat-fiiller etken sıfat-fiiller gibi konuşma esnasında (*абсолютное время*) devam edegelen bir hareketi bildirmektedirler. **Örnekler:** *Решаемые* проблемы, играют большую роль в развитии биологии. (**Çözülmekte olan problemler** biyolojinin gelişmesinde büyük rol oynamaktadır.), Иногда происходят **необъясняемые** вещи. (Bazen **açıklanamayan şeyler** olur.) (Köksal, 2004, s. 323).

Hal değişim eki alabilen bu tür sıfat-fiiller, cümle içerisinde sıfat-fiilin eylemini gerçekleştiren özne ile beraber bulunduğu sıfat-fiilin eylemini gerçekleştiren özne, vasıta hal ekini alır. **Örnekler:** “Продукция, **выпускаемая** этой фабрикой, исключительно хорошего качества.” (Laskareva, 2009, s.178). (**Bu fabrika tarafından üretilen ürünler** son derece yüksek kalitededir.), “Она всегда хотела быть **любимой**.” (O, her zaman **sevilen bir insan** olmak istedi.) (-ile hali), “Мы достигли уже **видимых** результатов.” (**Görünen sonuçlara** ulaştık.) (-in hali) (Laskareva, 2009, s. 186).

Şimdiki zamanlı edilgen sıfat-fiiller günlük dilde kullanılmakla birlikte bu sıfat-fiillere özellikle resmi dilde daha sık rastlanmaktadır. (Laskareva, 2009, s.185). Bu tür sıfat-fiiller daha çok bilim alanında ve resmi dilde kullanılmaktadırlar (Vinogradov, 1952, s. 358). **Örnekler:** “*Все изучаемые грамматические конструкции относятся к официальному стилю речи.*” (Öğrenilmekte olan bütün dilbilgisi yapıları resmi dille ilgilidir.), “*Предъявляемая на границе таможенная декларация содержит перечень вещей, провозимых через границу.*” (Sınırdan ibraz edilen gümrük beyannamesi sınırdan geçirilen malların listesini içermektedir.), (Laskareva, 2009, s.185).

Şimdiki zaman bildiren edilgen sıfat-fiillerin kısa şekilleri bulunmaktadır. Konuşma dilinde az kullanılan kısa şekilleri daha çok edebi dilde kullanılmaktadır (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 510). **Örnekler:** “*Нами ты была любима и для милого хранима*” (Puşkin). (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 510).

Şimdiki zamanlı edilgen sıfat-fiillerin kısa şekilleri cümlede yüklem görevinde bulunmaktadırlar (Laskareva, 2009, s.185). Günlük dilde az bir kullanım alanına sahip olan bu tür sıfat-fiiller daha çok resmi konuşma dilinde kullanılmaktadır. **Örnekler:** “*Её желание было невыполнимо.*” (Onun arzusu yerine getirilemezdi.). “*Это было просто невыносимо.*” (Bu adeta dayanılmazdı.), “*Его воля к победе непоколебима.*” (Onun zafere ulaşma azmi sapa sağlam.) (Laskareva, 2009, s.185).

Şimdiki zamanlı edilgen sıfat-fiillerin bazıları kalıcı isim ve sıfatlara dönüşmüştür. **Örnekler:** *уважаемые пассажиры!* (saygıdeğer yolcular!), *растворимый кофе* (çözünebilen kahve), *непроходимые леса* (geçilmez orman), *непреодолимое препятствие* (aşılmaz engel), *нескончаемая история*. (bitmek bilmeyen hikaye), *любимая песня* (sevdiğim şarkı), *предполагаемый срок* (öngörülen süre), *независимые государства* (bağımsız devletler), *подсудимый* (sanık), *любимый* (sevgili)

**Geçmiş zaman bildiren edilgen sıfat-fiiller** geçişli ve bitmiş fiillerden üretilmektedirler (Gordeeva & Rezanova, 2009, s. 111). Tüm sıfat-fiillerin içinde en çok kullanılan türdür (Laskareva, 2009, s.187). Bu tür sıfat-fiiller *-нн-, -енн-, -т-* ekleri yardımı ile üretilmektedirler (Vinogradov, 1952, s. 359). Yalın hali *-ать, -ять, -еть* ile biten fiillerde *-ть* ekinin yerine *-нн-* eki getirilerek üretilirler. **Örnekler:** *прочита-ть* (okumak) – *прочита-нный* (okunmuş olan), *нарисова-ть* (resim çizmek) – *нарисова-нный* (çizilmiş olan),

Yalın hali *-ить* veya *-ти* ekiyle biten fiillere ise *-енн-* eki getirilerek üretilirler. **Örnekler:** *реши-ть* (çözmek) – *реши-енный* (çözölmüş olan), *получ-ить* (almak) – *получ-енный* (alınmış olan)

Yalın hali *-нуть* veya *-уть* ile biten fiiller ile yalın hali *-ить* veya *-ять* ile biten bazı fiillerde fiilin sonunda bulunan *-ь* yumuşatma işaretinin atılması suretiyle yapılırlar. **Örnekler:** *продвину-ть* (ilerlemek)– *продвину-тый* (ilerlemiş), *забы-ть* (unutmak) – *забы-тый* (unutulmuş, unutulmuş), *подня-ть* (kaldırmak) – *подня-тый* (kaldırılmış olan), *разби-ть* (kırmak) – *разби-тый* (kırılmış olan)

Geçmiş zamanlı edilgen sıfat-fiiller de diğer sıfat-fiiller gibi nitelediği kelimenin cinsiyet ve çoğul durumuna göre değişime uğramaktadırlar. İsim eril olduğu zaman “*-ый*”, dişi olduğu zaman “*-ая*” nötr olduğu zaman ise “*-ое*” eklerini almaktadır. Bu isimler çoğul eki aldığı zaman sıfat-fiile “*-ые*” eki getirilmektedir. Sıfat-fiiller tekil ve çoğulluk kapsamında kendisinden sonraki isme uyum sağlamaktadır. **Örnekler:** *прочитанная книга* (okunmuş olan kitap), *прочитанное письмо*



(okunmuş olan mektup), *прочитанный доклад* (okunmuş olan rapor), *прочитанные статьи* (okunmuş olan makaleler)

Geçmiş zamanlı edilgen sıfat-fiiller diğer bütün sıfat-fiiller gibi hal durum ekleri almaktadırlar. **Örnekler:** *Наша семья приехала в дом, построенный в прошлом году.* (Ailemiz geçen yıl inşa edilen eve geldi.), *Мы живём в доме, построенном в прошлом году.* (Biz geçen yıl inşa edilen evde yaşıyoruz.), *Машина стоит около дома, построенного в прошлом году.* (Araba, geçen yıl inşa edilen evin yakınında duruyor.) *Мы подъехали к дому, построенному в прошлом году.* (Geçen yıl inşa edilen eve doğru geldik.)

Geçmiş zamanlı edilgen sıfat-fiiller, geçmişte sonuçlanan eylemleri anlatmak için kullanılmaktadırlar. Bu tür sıfat-fiilli cümlelerde sıfat-fiilin eylemi ana fiilden önce gerçekleşmektedir. **Örnekler:** *Вчера мы были на концерте, организованном студентами консерватории.* (Dün konservatuar öğrencileri tarafından düzenlenen konserdeydik.), *“Фильм, снятый в Турции, пользуется спросом”* (Türkiye’de çekilen film talep görüyor.) (Köksal, 2004, s. 326).

Bu tür sıfat-fiillerin de kısa şekilleri bulunmaktadır. Sıfat-fiil ekleri olan “-нн-, -енн-, -т” eklerinden sonra, nitelenen kelimenin cinsiyet ve çoğul durumuna göre -а, -о, -ы ekleri getirilmektedir. Kısa şekilli sıfat-fiillerde -н eki bir defa yazılmaktadır. **Örnekler:** *полученн-ый – получен* (eril), *получена* (dişi), *получено* (nötr), *получены* (çoğul), *закрыт-ый – закрыт* (eril), *закрыта* (dişi), *закрыто* (nötr), *закрыты* (çoğul)

Edilgen kısa sıfat-fiiller temel cümlede yüklem görevi üstlendiklerinden dolayı konuşma dilinde çok sık kullanılmaktadırlar (Laskareva, 2009, s. 187). Bu tür cümlelerde sıfat-fiil, nitelenen kelimedenden sonra yazılmaktadır. **Örnekler:** *Урок закончен.* (Ders bitti.), *Окно открыто.* (Pencere açık.), *Эта картина нарисована моим другом.* (Bu tablo arkadaşım tarafından çizildi.), *Эта школа построена в прошлом году.* (Bu okul geçen sene inşa edildi.)

Kısa şekilli bu tür sıfat-fiiller zaman zarfları ile beraber şimdiki, gelecek ve geçmiş zamanda kullanılabilir. **Örnekler:** *Сегодня выставка открыта.* (Bu gün sergi açık.), *Вчера выставка была открыта.* (Dün sergi açıldı.), *Завтра выставка будет открыта.* (Yarın sergi açık olacak.), *“Мария Гавриловна была воспитана на французских романах”* (Marina Gavrillovna Fransız romanlarıyla yetiştirildi.) (Puşkin) (Şanskiy & Tihonov, s.206).

Geçmiş zamanlı edilgen sıfat-fiiller üretildiği fiilin; zaman, tür ve çekim özelliğini kaybederek sıfat kategorisine geçiş yapabilmektedirler. Bu şekilde sıfatlaşmış ya da kalıcı isim olarak kullanılan çok sayıda sıfat-fiil bulunmaktadır (Vinogradov, 1952, s. 165). **Örnekler:** *сдержанный человек* (kendine hâkim olan insan), *просвещённый человек* (aydın insan), *данные примеры* (verilen örnekler), *определённые изменения* (belirli değişiklikler), *неуверенный ответ* (tereddütlü cevap), *возбуждённое настроение* (heyecanlı ruh hali), *напряжённая тишина* (yoğun bir sessizlik), *продвинутый этап* (ileri seviye), *взволнованное лицо* (heyecanlı bir yüz), *мороженое* (dondurma), *новорождённый* (yenidoğan)

Etken ve edilgen sıfat-fiillerin haricinde Rusçada **dönüşlü fiillerden** (*возвратные глаголы*) de sıfat-fiil üretilebilmektedir. Etken çatılı sıfat-fiiller ile aynı yolla üretilen dönüşlü yapıdaki sıfat-fiillerin sonunda her zaman -ся eki bulunmaktadır (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 508). **Örnekler:** *строить-ся* (inşa edilmek) – *стро-ят-ся* (inşa ediliyorlar) – *стро-яц-ий-ся* (inşa edilmekte olan),

*готовит-ся* (hazırlanmak) – *готов-ят-ся* (hazırlanıyorlar) – *готов-ящ-ий-ся* (hazırlanmakta olan)

Görüldüğü gibi Rusçada bazı dönüşlü yapıdaki fiiller edilgen bir anlam taşımaktadır. Bu durum dönüşlü fiillerden edilgen anlamlı sıfat-fiillerin üretilmesine imkân sağlamaktadır. Dolayısıyla bitmemiş fiillere **-ем, -им, -ом** ekleri getirilerek üretilen şimdiki zamanlı edilgen sıfat-fiiller ile, dönüşlü fiillerden üretilen sıfat-fiiller anlam bakımından eşdeğerdir (Şanskiy & Tihonov, 1987, s. 208). **Örnekler:** *читаемая книга* (okunmakta olan kitap) = *читающаяся книга* (okunmakta olan kitap)

Dönüşlü fiillerden üretilen sıfat-fiiller de üretildiği fiilin bitmişlik ve bitmemişlik türüne göre şimdiki zaman ve geçmiş zaman bildirmektedirler. **Örnekler:** *делаться (НСВ) – делающийся* (yapılmakta olan) – *делавшийся* (yapılmış olan), *сделаться (СВ) – сделавшийся* (yapılmış olan)

Bununla birlikte bitmiş dönüşlü fiillerden edilgen çatıda ve geçmiş zamanlı sıfat-fiiller üretmek mümkün görülse bile her zaman kullanılmamaktadır. Bunun yerine etken çatılı bitmiş fiillere **“-ни, -ени, -т”** ekleri getirilerek üretilen ve aynı anlama gelen sıfat-fiiller daha sık kullanılmaktadır. **Örnekler:** *построиться* (inşa edilmek) – *построившийся, построить* (inşa etmek) – *построенный дом* (inşa edilmiş olan ev)

Rusça fiillerde işteşlik ve dönüşlülük anlamları dönüşlü yapıdaki fiiller (*возвратные глаголы*) kategorisinde incelenmektedir. Dönüşlü fiiller (*возвратные глаголы*), anlamına göre işteşlik, dönüşlülük ya da edilgenlik anlamı vermektedir. Üretilen sıfat-fiiller de bu anlamlarını muhafaza etmektedir. **Örnekler:** *умывающийся мальчик* (**уыканан** çocuk) (dönüşlülük), *встречающиеся люди* (**buluşan** insanlar) (işteşlik), *строящийся дом* (inşa edilmekte olan ev) (edilgenlik)

## 2.2. Rusça zarf-fiiller

Vinogradov (1952, s. 356), zarf-fiillerin zarflarla olan yakın ilişkisinden dolayı bu yapıların Rusçada bazen ‘fiilden türeyen zarflar’ (*отглагольные наречие*) şeklinde tanımlayanların olduğunu söylemiştir. Zarf-fiillerin temelde fiile ait özelliklerine göre şekillendikleri için bu yapıların fiil kategorisine dâhil edilmesi gerektiğini savunmuştur. Bilimler Akademisi (1960, s. 520) ise zarf-fiillerin zarflara benzeyen özelliklerini ön plana çıkaran bir tanımlama yapmıştır. Bu tanımda zarf-fiillerin zarflarla olan yakınlığı, onlardaki eylemin durumunu güçlendirme eğilimi ve kullanım esnasında ‘fiil türü’ (bitmişlik-bitmemişlik), zaman ve fiil çekimi kavramlarını neredeyse yitirmesi ile açıklanır. Bu durum, zarf-fiilleri bazı durumlarda zarflarla özdeş kılmaktadır. Şanskiy (1958, s. 367), Rusça zarf-fiilleri, fiil ve zarfa ait özellikleri birleştiren, değişmeyen fiil şekilleri olarak tanımlamaktadır. Zarf-fiiller çekime uğramadıkları için zarflara katılmaktadır ve cümlede ana eylemi durum bakımından nitelemektedirler. Fiil türü ve çatısını barındırdıkları için ise fiil sistemine dâhil edilmektedir. Rus dilbilimci Lekant (2007, s. 338) ise Rusça zarf-fiilleri, cümle içinde yüklem olarak kullanılmayan, yüklem ifade ettiği ana eyleme eşlik eden ve onu durum bakımından niteleyen, değişime uğramayan fiil şekilleri olduğunu söylemiştir. Burada ‘değişime uğramayan’ ifadesiyle zarf-fiillerin hâl ve şahıs eki almadığı anlaşılmaktadır.

Tanımlar incelendiğinde Rusça zarf-fiillerin cümlede ana eylemi durum bakımından niteledikleri için zarflarla ilişkili olduğu, ayrıca fiilden üretilen yapılar olmasından dolayı fiillerin tür, çatı ve zaman özelliklerini barındırdığı, ayrıca zarf-fiillerin durum ve şahıs ekleri almadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte zarf-fiilleri hem de zarf kategorisinde inceleyen dilbilimciler de

bulunmaktadır. Farklı dil öğeleri içerisinde (*части речи*) incelenmesi onların cümle içinde hem zarf hem de fiil olarak bulunabilmelerinden kaynaklanmaktadır.

Rusçada zarf-fiiller zamansal bir anlam taşımalarına rağmen aslında konuşma esnasıyla ilişkili bir zamanı ifade etmemektedirler (SSCB Bilimler Akademisi, 1960, s. 520). Zarf-fiiller ana eylemle eş zamanlılık ya da art zamanlılık ilişkisine göre bir zaman ifade etmektedir. Bu ilişkili zamana Rusçada “göreceli zaman” (*относительное время*) denmektedir. Bu durum Rusça zarf-fiilleri “mutlak zamana” (*абсолютное время*) göre sınıflandırmayı mümkün kılmamaktadır. Bu göreceli zaman ilişkisinde zarf-fiili üreten fiilin türü karar verici bir rol oynamaktadır (SSCB Bilimler Akademisi, 1960, s. 521). Göreceli zamanı belirleyen unsurun fiilin türü olmasından dolayı Rus dilbilimciler zarf-fiilleri üretildiği fiilin türüne göre sınıflandırmışlardır. Fiil türüne (bitmişlik-bitmemişlik) ve aldığı eklere göre yapılan bu sınıflandırma tablo 2.3 de gösterilmiştir.

Bitmemiş fiil Türünden Üretilenler (от глаголов НС.В.)		Bitmiş fiil türünden üretilenler (от глаголов С.В.)	
1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup
Aldığı ek <b>-а, -я</b>	Aldığı ek <b>-в, -вши, ши</b>	Aldığı ek <b>-в, -вши, ши</b>	Aldığı ek <b>-а, -я</b>
<i>стуча, играя</i>	<i>быв, не имев, живши, не видевши</i>	<i>проиграв, проигравши, вышедши</i>	<i>пройдя, заметя</i>

**Tablo 2.3:** Fiil türlerine göre yapılan zarf-fiil sınıflandırması

**1. Grup** zarf-fiiller bitmemiş fiillerin şimdiki zaman 3. Çoğul şahıs çekimlerinin köküne **-а** veya **-я** harfleri getirilerek üretilmektedirler. Bu harfler aşağıda yazılan kurallara göre getirilmektedir;

a) Şimdiki zaman 3. Çoğul şahıs ekleri olan **-ат, -ят, -ут, -ют** ekleri atılarak yerine **-я** ekini getirilmektedir. **Örnekler:** *читать – чита(ют) – чита<sup>я</sup>, открывать – открыва(ют) – открыва<sup>я</sup>*

b) Şimdiki zaman çekim eklerinden önce **-ж, -ч, -ш, -щ** harfleri geliyorsa **-а** eki getirilmektedir. **Örnekler:** *дышать – дыш<sup>а</sup>(ат) – дыша, кричать – крич<sup>а</sup>(ат) – крича*

c) Dönüşlü fiiller (*возвратные глаголы*) zarf-fiil eki aldıktan sonra **-сь** eki almaktadırlar. **Örnekler:** *смеяться – смея<sup>сь</sup>, улыбаться – улыбаясь*

d) Yalın hâli **-авать** ekiyle biten fiillerin **-ть** eki atılarak yerine **-я** harfi getirilmektedir. **Örnekler:** *дава(ть) – давая, встава(ть) – вставая*

Geçişli ve geçişsiz fiillerden üretilen bu tür zarf fiiller cümlede ana eylemle eş zamanlı gerçekleşen eylemleri anlatmak için kullanılmaktadırlar. Türkçede en kapsamlı anlamıyla **-arak** zarf-fiili ifade edilen bu zarf-fiiller ana eylemle durum zaman, şart ve sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadır. **Örnekler:** *Можно много узнать, постоянно чита<sup>я</sup> книги.* (Devamlı kitap **okuyarak** çok şeyler öğrenebiliriz.), *Я тоже смотрю телевизор лёжа.* (Ben de **yatarak** televizyon seyrediyorum.)

Bu zarf-fiil türü hareketin ana cümledeki eylemi ile aynı anda yapıldığını göstermek için kullanılmaktadır (Dietrich, 2004, s.192). Cümlede ana eylemin zamanı zarf-fiil ile aynı anda gerçekleşmesine engel

olmamaktadır (Sovet Bilimler Akademisi, 1960, s. 521). **Örnekler:** Они **шли** по улице, громко **разговаривая**. (Caddede yüksek sesle **konuşarak gittiler**.), Они **идут** по улице, громко **разговаривая**. (Caddede yüksek sesle **konuşarak gidiyorlar**.), Они **пойдут** по улице, громко **разговаривая**. (Caddede yüksek sesle **konuşarak gidecekler**.)

Durum belirten bu zarf fiil, ana eylem ile şart, tarz ve sebep-sonuç ilişkisi kurabilmektedir. Rusçada bu anlam ilişkileri farklı bağlaç ya da zamirler kullanılarak da ifade edilebilmektedir. **Örnekler:** Сон даёт отдых, **помогая** человеку расслабиться (Uyku insanı **rahatlatarak** ona dinlenme sağlıyor) (sebebi) = Сон даёт отдых, **так как он помогает** человеку **расслабиться** (Uyku insanı **rahatlattığı için** ona dinlenme sağlıyor.), **Занимаясь спортом**, вы сможете похудеть. (**Spor yaparak** zayıflayabilirsiniz.) (tarz) = **Если вы занимаетесь спортом**, вы сможете похудеть. (**Eğer spor yaparsanız** zayıflayabilirsiniz.) (koşul)

Bu tür zarf-fiiller olumsuz anlamda kullanıldıklarında ana eylemin gerçekleşme tarzını bildirmekle beraber onunla sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadır. Böyle cümleler Türkçede **-meden** veya **-meyerek** zarf-fiilleri ile anlatılmaktadır. **Örnekler:** **Не думая** ни о чём, он шёл по улице (Hiçbir şey **düşünmeyerek** [düşünmeden] caddede gidiyordu.), **Не выходя** из дома, мы можем заплатить за счета. (Evden **çıkmadan** faturaları ödeyebiliriz.)

Rusçada zarf-fiil ile ana eylem aynı özne tarafından gerçekleştirilmektedir. Farklı öznelerin olduğu cümlelerde zarf-fiil yerine bağlaç kullanılmaktadır. Он говорит, **смеясь**. (O **gülerek** konuşuyor.), **Когда он шёл**, мы очень **смеялись** над ним. (**Yürürken** ona çok **güldük**.)

Bu gruptan olan bazı zarf-fiiller, özelliklerini kaybederek zarflara (*наречие*), edatlara (*предлог*) ve bağlaçlara (*союз*) dönüşmüşlerdir. **Судя по** вашему виду, вы не очень устали. (Görünüştünüze **bakılırsa** çok yorulmamışsınız.) (edat), Я смотрел кино, **лёжа** на диване. (Kanepede **yatarak** televizyon seyrettim.) (zarf), **Несмотря на** дождь, они поехали за город. (Yağmura **rağmen** şehir dışına çıktılar.) (zarf), **Не ешь** **стоя!** (**Ayakta** yeme!) (zarf), **Шутя** обнял её. (**Kolayca** onu kucakladı) (zarf), **Благодаря** вам он добился таких успехов. (Sizin **sayenizde** bu başarılarla ulaştı.) (edat), **Надо** искупаться, **хотя** вода совсем холодная. (Su çok soğuk **olsa da** suya girmemiz gerek.) (bağlaç)

**2. Grup** zarf-fiiller bitmiş fiillerin geçmiş zaman çekimlerinde bulunan “л” ünsüzünün yerine “-в, -вши, -ши” ekleri getirilerek üretilmektedirler. **Örnekler:** *быть* – *бы(л)* (oldu) – *быв* (olarak), *знать* – *зна(л)* (bildi) – *знавши* (bilerek), *читать* – *чита(л)* (okudu) – *читавши* (okuyarak), *идти* – *шё(л)* (gitti) – *шедши* (giderek)

Bu grup zarf fiiller 1. Grup zarf fiillerle aynı işlevi görmektedirler. Bu tür zarf-fiiller daha çok 1. Grup zarf fiillerin üretimini zor olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu zarf-fiiller ana fiilin geçmiş zamanda kullanıldığı durumlarda ve daha çok olumsuz anlamda kullanılmaktadır (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s.530). **Örnek:** “**Не быв** никогда человеком большого света, он всегда водился с людьми этого круга.” (Tolstoy) (Asla sosyete biri olmamakla birlikte her zaman bu çevreden insanlarla vakit geçirdi.) (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 530).

**3. Grup** zarf fiiller Rus edebi eserlerde en çok kullanılan zarf-fiil grubudur. Cümlede ana eylemden önce gerçekleşen eylemleri anlatmak için kullanılan bu tür zarf-fiiller, bitmiş fiillerin geçmiş zaman çekimlerine –в, -вши, -ши ekleri getirilerek üretilmektedirler. Fiillerin eril cins geçmiş zaman çekim

eki olan **-л** ekinin yerine **-в** eki getirilerek üretilmektedirler. **Örnekler:** “Он отворотился и отъехал, **не сказав** более ни слова.” (Puşkin) (Bir kelime daha **etmeyip** arkasını döndü ve gitti). (RussianNationalCorpus, 2023) “**Написавши** записку, он пересмотрел еще раз ассигнации.” (Gogol) (Notu **yazdıktan sonra** banknotları tekrar gözden geçirdi.) (RussianNationalCorpus, 2023)

Eylemlerin geçmiş zaman kökü sessiz harf ile bitiyorsa bu eylemlere zarf-fiil eki olarak **-ши** eki getirilmektedir. **Örnekler:** *принести* (getirmek) – *принё(с)* (getirdi) – *принёсши* (getirip), *замёрзнуть* (donmak) – *замёр(з)* (dondu) – *замёрзши* (donup)

Dönüşlü fiillerin (*возвратные глаголы совершенного вида*) geçmiş zaman çekimlerine **-вшись, -шись** ekleri getirilerek üretilmektedir. **Örnekler:** *умыться* (yıkamak) – *умы(л)ся* (yıkandı) – *умывшись* (yıkayıp), *одеться* (giyinmek) – *оде(л)ся* (giyindi) – *одевшись* (giyiniş), “Князь Андрей, **умывшись** и **одевшись**, вышел в роскошный кабинет дипломата и сел за приготовленный обед” (Tolstoy) (Knyaz Andrey **yıkandı** giyindikten sonra diplomatın ihtişamlı odasına çıktı ve öğle yemeğine oturdu.) (RussianNationalCorpus, 2023)

Bu zarf-fiiller ana eylemden önce gerçekleşmiş ya da gerçekleşecek eylemleri anlatmak için kullanılmaktadır. Dolayısıyla çekimli fiiller mutlak zamanı, zarf-fiiller göreceli zamanı ifade etmektedir. **Örnekler:** *Прочитав* одну книгу, он взял другую. (Bir kitabı **okuşup** diğerini aldı.), *Прочитав* одну книгу, он сразу же берёт другую. (Bir kitabı **okuşup** hemen diğerini alıyor.), *Прочитав* одну книгу, он возьмёт другую. (Bir kitabı **okuşup** diğerini alacak.) (Laskareva, 2009, s. 198).

Bu tür zarf-fiiller ana eylemle sebep-sonuç ilişkisi kurarlar. Rusçada aynı anlamı taşıyan paralel cümleler “**потому что**”, “**так как**” gibi sebep bildiren bağlaçlar kullanılarak da ifade edilebilmektedir. **Örnekler:** *Заболев*, мой брат лёг в больницу. (Kardeşim **hastalanıp** hastaneye yattı.) = **Так как** мой брат **заболел**, он лёг в больницу. (Kardeşim **hastalandığı için** hastaneye yattı.), *Отлично закончив* университет, Максим получил хорошую работу. (Maksim üniversiteyi çok iyi derecede **bitirip** iyi bir iş sahibi oldu) = *Максим получил хорошую работу, потому что* отлично закончил университет. (Vohmina & Osipova, 2013, s. 75). (Maksim iyi bir iş sahibi oldu **çünkü** üniversiteyi çok iyi **bitirdi**.)

Bu grup zarf-fiillerin olduğu cümleler ana eylemin gerçekleşme şartının zarf-fiilin eylemine bağlı olduğu bir koşul anlamı da içermektedir. Rusçada koşul cümleleri **если** (eğer) bağlacı kullanılarak söylenmektedir. **Örnekler:** *Вьучив* турецкий язык, вы сможете работать переводчиком. (Türkçe **öğrenip** tercüman olarak çalışabilirsiniz.) = *Если* вы **вьучите** турецкий язык, вы сможете работать переводчиком. (Türkçe **öğrenirseniz**, tercüman olarak çalışabilirsiniz.)

Çağdaş Rusçada **-вши** eki konuşmaya sade-basit (*просторечие*) üslup katmaktadır. Özellikle Rus edebi eserlerde çok sayıda **-вши** ekli zarf-fiill bulunmaktadır. Bazı Rus atasözlerinde ise **-в** eki ile biten bu grup zarf-fiillere rastlanmaktadır. (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 528). **Örnekler:** “**Снявши** голову, по волосам не плачут”. (Kellesi giden saçına ağlamaz – Atasözü), “**Надевши** на свой большой хищный нос очки в тяжёлой серебряной оправе, он обводил глазами слушателей – все ли на местах?” (Gümüş çerçeveli gözlüğünü kemerli koca burnuna takıp gözleriyle dinleyicileri herkes yerinde mi diye şöyle bir süzdü.) (Gorki), “Она умерла, **завещавши** на смертном одре племяннице своё «дело»” (Ölüm döşeginde kendi “mesele” sini yeğenine **vasiyet bıraktıktan sonra** ruhunu teslim etti.) (Saltıkov) (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 528).

**4. Grup** zarf-fiiller 18. yüzyıl ve 19. Yüzyıl Rus edebiyatında kullanılmıştır. Bitmiş fiillerin geçmiş zaman çekimlerinin sonuna **-а, -я** ekleri getirilerek üretilen bu grup zarf-fiillerin çağdaş Rusçada kullanımı sınırlıdır. 3. Grup zarf fiillerle anlamsal olarak aynı işlevi gören bu grup zarf-fiiller bazı deyim ve atasözlerinde geçmektedir. **Örnekler:** *бежать высуня язык* (dil çıkarıp koşmak – tabana kuvvet koşmak), *слушать разиня рот* (ağız açık dinlemek – yarım kulak dinlemek), *сказать положа руку не сердце* (elini kalbine koyup söylemek – elini vicdanına koyarak konuşmak), *работать спустя рукава* (savsaklamak), *согласиться скрепя сердце* (gönülsüz yapmak), *сидеть сложа руки* (boş boş oturmak – kös kös oturmak) (Sovyet Bilimler Akademisi, 1960, s. 525).

Bu grup zarf-fiil eki bitmiş fiillerden en çok ön ekli “**идти**” fiiliyle kullanılmaktadır. **Örnekler:** *Прудя в университет, он вспомнил, что забыл дома тетрадь.* (Üniversiteye **geldikten sonra** defterini evde unuttuğunu hatırladı.), *Войдя в метро, она сняла шапку.* (Metroya **girip** şapkasını çıkardı.), *Перейдя на другой факультет, он понял, что ошибся.* (Diğer fakülteye **geçerek** yanlış yaptığını anladı.) (Laskareva, 2009, s. 200).

### 3. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında Rusça filimsilerin öğretim durumu

Çalışmamızda Türkiye’de Rus Dili ve Edebiyatı lisans programında en az 25 yıldan beri eğitime devam eden 5 üniversitenin (Erciyes Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara Üniversitesi) öğretim programı ve ders kitapları incelenmiştir. İlgili üniversitelerin öğretim programlarında Rusça filimsilerin öğretilmeye başlandığı sınıf, Rusça filimsilerin öğretildiği dönem sayısı ve ders saati tespit edilmiştir. Tespit edilen verilerde ilgili üniversitelerin Rusça filimsilere farklı sayıda ders saati ayırdıkları, üniversitelerin Rusça filimsileri 1. Sınıftan itibaren öğretmeye başladıkları, sadece bir üniversitenin Rusça filimsileri hazırlık bölümünde öğretmeye başladığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretim programlarında Rusça filimsiler konusu anlatılırken her bir filimsi türü ile ilgili dilbilgisi kavramlarına (fiil çatısı, fiil türü ve fiilin zamanı) ne sıklıkla atıf yapıldığı da incelenmiştir.

Ders kitapları Rusça filimsilerin konu anlatımı ve Rusça filimsilerle ilgili verilen alıştırmaların niteliği bakımından incelenmiş, Rusça filimsilerin ilgili ders kitaplarında iki farklı konuya ayrılarak (sıfat-fiil ve zarf-fiil) anlatıldığı anlaşılmıştır. Kitaplarda konular anlatılırken her filimsi türünün cümledeki işlevlerine dikkat çekilmiş, sıfat-fiiller açısından temel ayırım noktasının fiilin çatısı olduğu söylenmiş, fiil türünün filimsinin zamanıyla olan ilişkisi anlatılmıştır. Ders kitaplarında zarf-fiillerin cümledeki işlevi üzerinde durulmuş, zarf-fiilleri ayıran temel kavramın fiilin türü olduğu vurgulanmıştır. Çalışmamızda, kitaplardaki konuların nasıl anlatıldığı her kitaptan alınan anlatım örnekleriyle gösterilmiştir.

#### 3.1. Öğretim programlarında Rusça filimsilerin yeri

İncelemesi yapılan üniversitelerde Rus Dili Öğretim programı lisans düzeyinde dört yıldır. Her üniversite kendi öğretim programını belirlemektedir. Öğretim programlarında temel amaç öğrencilere Rusça okuma, yazma ve konuşma yetisi kazandırma, Rus kültürünü edebiyat ağırlıklı öğretme olarak belirlenmiştir. Rus dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenciler dört yıllık eğitim boyunca Rus dili, edebiyatı, tarihi ve kültürüyle ilgili derslerin yanı sıra anlamaya ve konuşmaya yönelik dersler de görmektedirler. Rusça filimsilere ilişkin öğretim program bilgileri tablo 3.1 gösterilmiştir.

Üniversite	Sınıf	Dönem Sayısı	Ders saati
İstanbul	1	1	40
Hacı Bayram Veli	1	1	30
Selçuk	2	1	20
Ankara	Hazırlık	2	16
Erciyes	1	1	32

**Tablo 3.1:** Rusça fiilimsilerin öğretiminde kullanılan program bilgileri.

Öğretim programlarında her yıl bir önceki yıl işlenen konuların tekrarı planlanmıştır. Öğrenciler Rusça fiilimsileri öğrendikleri ilk yıldan sonra ileri sınıflarda gördükleri derslerde Rusça fiilimsileri tekrar etme imkanı bulmaktadır. Her üniversitenin öğretim programında Rusça fiilimsiler konusu işlenirken öğrencilere anlatılması planlanan içerikler başlıklar halinde belirtilmiştir. Rusça fiilimsiler araştırmamıza konu olan üniversitelerin hepsinde sıfat-fiil ve zarf-fiil olmak üzere iki ayrı konu olarak tespit edilip anlatılmaktadır. Üniversitelerin öğretim programında her fiilimsi türüne ilişkin anlatılacak olan kavram ve konu başlıkları tablo 3.2 de tespit edilmiştir.

Öğretim Programlarında Sıfat-Fiil Konu İçerikleri	Öğretim Programlarında Zarf-Fiil Konu İçerikleri
Rusçada sıfat-fiiller, bitmiş ve bitmemiş fiillerden oluşan sıfat-fiiller, sıfat-fiillerin yapılışı, sıfat-fiillerin anlamları, sıfat-fiillerin işlevi, tam ve kısa sıfat-fiiller, sıfat-fiillerin kullanımı, sıfat-fiillerle isimler arasındaki uyum.	Rusçada zarf-fiiller, bitmiş ve bitmemiş fiillerden oluşan zarf-fiiller, zarf-fiillerin yapılışı, zarf-fiillerin anlamları, zarf-fiillerin kullanımı, zarf-fiillerin işlevi.

**Tablo 3.2:** Öğretim programlarında Rusça fiilimsilerin konu içerikleri

### 3.2. Ders kitaplarında Rusça fiilimsilerin yeri

Her üniversitede dersi anlatan öğretim üyeleri ile soru-cevap şeklinde gerçekleştirilen anket sonucunda dersi anlatan öğretim üyelerinin kullandıkları 5 farklı ders kitabı tespit edilmiştir. Rus yazarlar tarafından Rusça hazırlanan bu kitaplar hakkında genel bilgiler tablo 3.3 de verilmiştir.

Kitap no	Kitap adı	Basım yılı
1.	Русский Класс В1	2013
2.	Чистая Грамматика	2009
3.	Дорога в Россию	2008
4.	Грамматика Русского языка в иллюстрациях	1990

5.	Русский Язык в Упражнениях	2008
----	----------------------------	------

**Tablo 3.3:** Rusça fiilimsilerin okutulduğu ders kitapları

Tablodaki kitaplar incelenmiş ve Rusça fiilimsilerin bu kitaplarda sıfat-fiil (*причастие*), ve zarf-fiil (*депричастие*) olarak ayrı kategoriler halinde anlatıldığı görülmüştür. Çalışmamızda her fiilimsi türü, hem konu anlatımı hem de alıştırmaların niteliği bakımından ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

### 3.2.1. Ders kitaplarında Rusça sıfat-fiillerin yeri

Konu anlatımı çerçevesinden bakıldığında incelenen kitaplarda Rusça sıfat-fiillerin dilin sistemi içerisinde ayrı bir kategori olarak ele alındığı, bu yapıların daha çok edebi dil, bilimsel yazı ve politik söylemler gibi farklı alanlarda ve en çok da yazı dilinde kullanıldığı yazılmıştır. Sıfat-fiillerin, kendisini üreten fiillerin türüne ve çatısına göre sınıflandırıldıkları, cinsiyet, hal ve çoğul eki aldıkları, incelediğimiz ders kitaplarında hepsinde anlatılan ortak özelliklerdir. Kitaplarda sıfat-fiillerin oluşumu anlatılırken tablo ya da şekil kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda bazı kitaplardan alınan konu anlatım örnekleri bulunmaktadır.

Aktif (Etken) Sıfat-Fiiller		Pasif (Edilgen) Sıfat-Fiiller	
Geçmiş zamanlı (Bitmiş ve Bitmemiş fiillerden)	Şimdiki zamanlı (sadece bitmemiş fiillerden)	Geçmiş zamanlı (Sadece bitmiş türde geçişli fiillerden)	Şimdiki zamanlı (Sadece bitmemiş türde geçişli fiillerden)
-ВШ-: читавший, прочитавший -Ш-: шедший, прошедший	-УЩ-: бегущий -ЮЩ-: читающий -АЩ-: спешащий -ЯЩ-: сидящий	-ЕНН-: изученный -АНН-: сыгранный -ЯНН-: осмеянный -ЁНН-: решённый -Т-: открытый	-ЕМ-: изучаемый -ОМ-: искомый -ИМ-: приводимый

**Tablo 3.4:** 2. Kitapta sıfat-fiil ekleri

-н-	-ен-	-т-
сдела-ть – сдела-н, -а, -о, -ы заработа-ть – работа-н, -а, -о, -ы	получи-ть – получ-ен, -а, -о, -ы купи-ть – купл-ен, -а, -о, -ы	закры-ть – закры-т, -а, -о, -ы наде-ть – наде-т, -а, -о, -ы

**Tablo 3.5:** 1. Kitapta edilgen kısa sıfat-fiil ekleri



жить – живут – жив- <b>ущ</b> -ий / читать – читают – чита- <b>ющ</b> -ий заниматься – занимаются – занима- <b>ющ</b> -ий-ся	1. Çekim tipi – <b>ущ</b> -/ <b>ющ</b> - + -ий(ся), -ая-ся, -ее-ся, -ие-ся
любить – любят – люб- <b>ящ</b> -ий / говорить – говорят – говор- <b>ящ</b> -ий находиться – находятся – наход- <b>ящ</b> -ий-ся	2. Çekim tipi – <b>ящ</b> -/ <b>ящ</b> - + ий(ся), -ая-ся, -ее-ся, -ие-ся

**Tablo 3.6:** 3. Kitapta şimdiki zamanlı etken sıfat-fiillerin oluşumu

знать – зна-л – зна- <b>вш</b> -ий, писать – писа-л – писа- <b>вш</b> -ий, написать – написа-л – написа- <b>вш</b> -ий, учиться – учи-л-ся – учи- <b>вш</b> -ий-ся, научиться – научи-л-ся – научи- <b>вш</b> -ий-ся	– <b>вш</b> -/ <b>ш</b> - + -ий(ся), -ая(ся), -ее(ся), -ие(ся)
расти – рос – рос- <b>ш</b> -ий, вырасти – вырос – вырос- <b>ш</b> -ий, нести – нёс – нес- <b>ш</b> -ий, принести – принёс – принёс- <b>ш</b> -ий	
идти – шёл – шед- <b>ш</b> -ий, прийти – пришёл – пришед- <b>ш</b> -ий	

**Tablo 3.7:** 3. Kitaptaki geçmiş zamanlı etken sıfat-fiillerin oluşumu

1. Студентам нравится иностранный <b>язык</b> , изучаемый им в университете. (какой язык?)	= который они изучают в университете.  = который изучается ими в университете.
2. студенты пользуются словарём иностранного <b>языка</b> , изучаемого в университете. (Словарём какого языка?)	
3. Студенты купили учебники <b>по</b> иностранному <b>языку</b> , изучаемому ими в университете. (Учебник по какому языку?)	
4. Студенты уже неплохо знают иностранный <b>язык</b> , изучаемый ими в университете. (какой язык?)	
5. Студенты много занимаются <b>иностранным языком</b> , изучаемым ими в университете.	
6. Студенты читают газеты и журналы <b>на иностранном языке</b> , изучаемом ими в университете.	

**Tablo 3.8:** 3. Kitapta şimdiki zamanlı bitmemiş edilgen sıfat-fiillerin hal değişimleri

Sıfat-fiil alıştırılmaları çerçevesinden bakıldığında incelediğimiz 5 ders kitaplarında alıştırılmaların; sıfat-fiilleri oluşturan eklerin ezberlenmesi, sıfat-fiillerin ismin halleri, çoğul ve cinsiyete göre değişiminin kavranması, etken sıfat-fiillerle edilgen sıfat-fiillerin arasındaki farkların anlaşılması, “который” bağlacı ile sıfat-fiillere eşdeğer anlamda cümlelerin üretilebildiğinin anlaşılması, kısa sıfat-fiillerin cümledeki rolünün anlaşılması, sıfat-fiillerin dilin hangi alanlarında kullanıldıklarının anlaşılması, sıfat-fiillerin cümledeki yerinin değişebildiğinin ve bu değişimin cümlelerin anlamına etkisinin

öğretilmesine yönelik olduğu anlaşılmıştır. Beş ders kitabından alınan alıştırmalar örnekleri tablo 3.9 da gösterilmiştir.

<p>Alıştırma (1. Kitap s. 31): Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Sıfat-fiilleri bulunuz. Sıfat-fiillerin hangi fiillerden oluştuğunu, ismin hangi halinde kullanıldığını gösteriniz.</p> <p>Дети, живущие в большой семье, умеют хорошо помогать друг другу.</p>
<p>Alıştırma (1. Kitap s. 44): Verilen sıfat-fiillerin hangi fiillerden üretildiğini yalın halde yazınız.</p> <p>читаемый, рисуемый, фотографируемый</p>
<p>Alıştırma (2. Kitap s.45): Aşağıdaki boşlukları doğru sıfat-fiili seçerek (etken-edilgen) doldurunuz.</p> <p>У Никиты в руках была медаль, ..... (получившая, полученная) на соревнованиях. Никита, ..... (получивший, полученный) золотую медаль, был в этот момент самым счастливым человеком.</p>
<p>Alıştırma (2. Kitap s.50): Cümleleri okuyunuz. Kısa ve uzun sıfat-fiillerin kullanımını açıklayınız.</p> <p>1. Деньги были заработаны, и велосипед был куплен. Никита всем показал купленный велосипед.</p>
<p>Alıştırma (2. Kitap s. 180): Verilen bitmemiş fiillerden şimdiki zamanlı sıfat-fiiller yapınız. Hangi 4 ekin kullanılması gerektiğini hatırlayınız.</p> <p>проводить, организовать, исследовать, начинать</p>
<p>Alıştırma (2. Kitap s. 181): “который” bağlacını sıfat-fiille değiştirerek cümleyi tekrar yazınız.</p> <p>1. На вопросы корреспондента отвечал г-н Иванов, который возглавляет эту фирму.</p>
<p>Alıştırma (2. Kitap s. 181): Cümleleri okuyunuz. Parantez içindeki ifadeleri noktalı yerlere yazınız. Hal, cinsiyet ve çoğul ekine dikkat ediniz.</p> <p>1. Левин делает предложение Кити в забавной форме: он пишет начальные буквы слов, ..... его признание в любви. (составляющий).</p>
<p>Alıştırma (3. Kitap s. 76): Cümleleri okuyunuz, uzun ve kısa şekillerini karşılaştırınız. Sıfat-fiillerin cümledeki görevlerini söyleyiniz.</p> <p>Книги написана известным писателем – Книга написанная известным писателем, появилась в магазинах.</p>
<p>Alıştırma (5. Kitap s. 322): Sıfat-fiilli yan cümlecikçi kullanarak cümleleri tamamlayınız.</p> <p>1. Мы живём в доме, ..... (построенный в прошлом году).</p>

**Tablo 3.9:** Ders kitaplarından alınan sıfat-fiil alıştırmalar örnekleri

### 3.2.2. Ders kitaplarında Rusça zarf-fiillerin yeri

İncelediğimiz 5 ders kitabında Rusça zarf-fiillerin konuşma dilinde kullanılmadığı, daha çok resmi dil (yazı dili) ve edebi dilde kullanıldıkları, zarf-fiillerin, ana eyleme nispeten ikinci derecede bir eylem ifade ettiği, zarf-fiillerin zarflara ait özellikleri taşıdıkları ve ana eylemi “Ne zaman? Nasıl? Neden? Hangi Şartlarda?” soruları yönünden niteledikleri, zarf-fiillerin ayrı bir zamanı ifade etmedikleri, ana fiille eş zamanlı ya da art zamanlı gerçekleşen bir hareketi temsil ettikleri, zarf-fiilin öznesi ile ana fiilin öznesinin aynı olduğu, zarf-fiillerin fiil türüne göre sınıflandırıldığı, zarf-fiillerin üretim eklerinin fiillere nasıl eklendikleri gibi hususların anlatıldığı tespit edilmiştir. Kitaplardan alınan bazı konu anlatım örnekleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Bitmemiş zarf-fiil ekleri (Bitmemiş fiillerden)	Bitmiş zarf-fiil ekleri (Bitmiş fiillerden)
<p>- <b>A:</b> крича, дыша</p> <p>(-<b>Я</b>): думая,</p> <p>(*<b>-УЧИ</b>): будучи, едучи)</p> <p>(*<b>-ЮЧИ</b>): играючи, умеючи)</p> <p>(*<b>-В</b>): не быв, не знав)</p> <p>(*<b>-ВШИ</b>): не знавши, не зевши)</p>	<p>-<b>В:</b> разыграв, помыв</p> <p>-<b>ВШИ-</b>: разыгравшись, умывшись</p> <p>(*<b>-ШИ</b>): замёрзши, испёкши)</p>

**Tablo 3.104:** 1. Kitapta zarf-fiillerin ekleri

Bitmiş Fiiller	Bitmemiş Fiiller
читать – чита- <b>ют</b> – чита- <b>я</b>	прочитать – прочита- <b>л</b> – прочита- <b>в</b>
говорить – говор- <b>ят</b> – говор- <b>я</b>	решить – реши- <b>л</b> – реши- <b>в</b>
спешить – спеш- <b>ат</b> – спеш- <b>а</b>	вернуться – верну- <b>л-ся</b> – верну- <b>вши-сь</b>
находиться – наход- <b>ят-ся</b> – наход- <b>я-сь</b>	прийти – приди <b>я</b>
ложиться – лож- <b>ат-ся</b> – лож- <b>а-сь</b>	унести – унес <b>я</b>
рисовать – рису <b>я</b> , танцевать – танцу <b>я</b>	перевести – перевед <b>я</b>

**Tablo 3.11:** 3. Kitapta zarf-fiillerin üretimi

Yalın Hâl	Şimdiki Zaman	Zarf-fiil
читать, рисовать, идти	чита-ют, рису-ют, ид-ут	чита- <b>я</b> , рису- <b>я</b> , ид- <b>я</b>
стучать, встречаться	стуч-ат, встреча-ют-ся	стуч- <b>а</b> , встреча- <b>я-сь</b>

**Tablo 3.12:** 5. Kitapta bitmemiş zarf-fiillerin üretimi

Yalın Hâl	Zarf-fiil
прочита-ть, увиде-ть, встрети-тс-ся	прочита-в, увиде-в, встрети-вши-сь

**Tablo 3.13:** 5. Kitapta bitmiş zarf-fiillerin üretimi

Alıştırmaların niteliği açısından bakıldığında ders kitaplarındaki zarf-fiil alıştırmalarının; zarf-fiilin türünün kendisini oluşturan fiilin türüne bağlı olduğunun anlaşılması, zarf-fiilin eylemi ile ana fiilin eyleminin aynı özne tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğinin anlaşılması, bitmiş zarf-fiil ile bitmemiş zarf-fiillerin arasındaki farkların anlaşılması, zarf-fiilin eylemi ile ana eylem arasında eş zamanlı ya da art zamanlı bir ilişki olduğunun anlaşılması, bitmemiş zarf-fiilin eylemi ile ana eylemin eş zamanlı gerçekleştiğinin anlaşılması, bitmiş zarf-fiilin eyleminin, ana fiilin eyleminden önce gerçekleştiğinin anlaşılması, zarf-fiillerin üretim eklerinin (-я, -а, -в, -вши) ezberlenmesine yönelik olduğu anlaşılmıştır. Ders kitaplarından alınan zarf-fiil alıştırma örnekleri tablo 3.14 de verilmiştir.

Alıştırma (1. Kitap s.70): Cümleleri okuyunuz. Zarf-fiilleri bulunuz. Hangi fiillerden üretildiğini söyleyiniz. Рассказывая об Иркутске, Марио показал много фотографии.
Alıştırma (1. Kitap s.70): Zarf-fiilli cümleleri bağlaçlı cümlelere çeviriniz. Разговаривая с учителем, ребята показали ему сделанные летом фотографии.
Alıştırma (2. Kitap s.200): Örnekteki gibi verilen cümleleri zarf-fiilleri kullanarak tekrar yazınız. Cümleleri tamamlayınız. Когда (если) мы рассмотрели данные примеры, мы .....
Alıştırma (2. Kitap s.196): Verilen zarf-fiillerin hangi fiillerden üretildiğini tayin ediniz. Cümleleri tamamlayınız. Virgüle dikkat ediniz. Не думая не о чём, он ..... 2. Завтракая, она ..... 3. Готовя ужин, он .....
Alıştırma (3. Kitap s.27): Verilen zarf-fiillerin hangi fiillerden oluştuğunu söyleyiniz. 1. любя, делая, имея 2. сделав, посмотрев, заработав
Alıştırma (3. Kitap s.28): Aşağıdaki örnekleri okuyunuz. Zarf-fiilin eyleminin ana eylemden önce mi yoksa sonra mı gerçekleştiğini söyleyiniz. Zarf-fiilli yan cümlecğin bağlaçlı cümle ile değiştirilebildiğine dikkat ediniz. Моя подруга читала, <b>сидя</b> в кресле. = Моя подруга сидели в кресле и читала.
Alıştırma (5. Kitap s.333): Zarf-fiilleri çekimli fiillerle değiştirerek cümleleri tekrar yazınız. 1. Рассказывая о своём путешествии, брат показывал нам фотографии. 2. Поужинав, мы стали смотреть телевизор.

Alıştırma (5. Kitap s.335): Zarf-fiili cümleleri “Когда, если, потому что, так как, если бы, хотя” bağlaçlarını kullanarak yeniden yazınız.

Успешно окончив институт, он сможет заниматься научной деятельностью.

Alıştırma (5. Kitap s. 338): Doğru zarf-fiili seçerek noktalı yere yazınız.

1. .... по улице, я смотрел на витрины магазинов. .... домой, я сразу же позвонил на работу. (идя – придя)

**Tablo 3.14:** Ders kitaplarından alınan zarf-fiil alıştırma örnekleri

#### 4. Rusça fiilimsilerin öğretim ve öğrenimine ilişkin sorun tespit çalışmaları

Rusça fiilimsilerin öğretiminde yaşanan sorunların tespiti için araştırmamızı yürüttüğümüz 5 üniversitede Rusça fiilimsileri anlatan öğretim üyelerine fiilimsileri öğretirken yaşadıkları sorunlara ilişkin 3 adet soru sorulmuştur. Öğretim üyelerine sorulan sorular tablo 4.1 de gösterilmiştir.

<b>Soru 1</b>	Fiilimsiler konusunun öğretiminde karşılaştığınız zorlukları birkaç cümle ile ifade eder misiniz?
<b>Soru 2</b>	Fiilimsiler konusunun öğreniminde öğrencilerinizin yaşadığı zorlukları birkaç cümle ile ifade eder misiniz?
<b>Soru 3</b>	Rusça fiilimsilerin öğretiminde daha etkili olacağını düşündükleri öneri ve görüşlerinizi ifade eder misiniz?

**Tablo 4.1:** Öğretim üyelerine sorulan sorular

Öğretim üyeleri tarafından verilen cevaplara göre; dil ortamının olmayışının Rusçanın öğrenilmesini olumsuz etkilediği, öğrencilerin anadilde Rusça fiilimsiler konusuna hâkim olmamasının konunun kavranmasına büyük bir sorun teşkil ettiği; Rusçada fiil kategorileri ve fiiller konusunu iyi bilmeyenlere Rusça fiilimsilerin aktarımında güç durumlarla karşılaşılabilirdiği; Rusça dilbilgisinde istisnai durumların fiilimsilerin öğretimini zorlaştırdığı; Rusçada ismin hal durumu (*надеж*) olgusunun öğrenciler tarafından iyi kavranmamış olmasının Rusça fiilimsilerin öğretimini zorlaştırdığı; öğrencilerin Rusçada fiillerin ismin hangi hal durumlarında kullanıldığını (*глагольное управление*) bilmemelerinden kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı; öğrencilerin Türkçe düşünme sistemini Rusçaya adapte etme eğiliminin öğretimde sorun teşkil ettiği anlaşılmıştır.

Bununla birlikte öğretim üyelerinin verdikleri cevaplara göre öğrenciler Rusça fiilimsileri öğrenirken; sıfat-fiilleri “*который*” bağlacı ile karıştırdıkları; kullanılması gereken hal ekini doğru tespit edemedikleri; sıfat-fiillerin kullanımında etken ve edilgen çatıyı doğru şekilde belirleyemedikleri, zarf-fiillerin kullanımında istisna olan “*удму*” grubunun eklerinin kullanımında sorunlar yaşadıkları; sıfat-fiil ve zarf-fiilleri oluştururken fiil türünü (*вид глагола*) doğru tespit edemedikleri; cümle içinde sıfat-fiilin nitelediği sözcüğü tespit etmede sorun yaşadıkları anlaşılmıştır.

##### 4.1. Rusça fiilimsilerin öğrenimine ilişkin hata analizi

Araştırmamızda ilgili üniversitelerden 265 öğrenciye Rusça sıfat-fiil ve zarf-fiillerin kullanımına yönelik yazılı alıştırmanın olduğu bir anket uygulanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde

öğrencilerden Rusça fiilimsilerle ilgili yazılı alıştırmaları yapmaları istenmiştir. 2. Bölümde ise öğrencilerden Rusça fiilimsilerin öğrenimine ilişkin görüşler alınmıştır.

Anket çalışmamızın 1. Bölümü Rusça-Türkçe, Türkçe-Rusça cümle çevirileri ile sıfat-fiil ve zarf-fiil üretiminden oluşmaktadır. Anketimiz Rusça sıfat-fiil ve zarf-fiil konularını öğrenmiş olan 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Değerlendirmemizde öğrencilerin verdikleri cevaplarda cümle içindeki ilgili fiilimsi kısmı dikkate alınmıştır. Aşağıda anketin çeviri bölümünde öğrencilerin verdikleri bazı cevaplar yazılmıştır.

**Soru:** “Студенты иногда плохо понимают **читаемые тексты**” cümlesini Türkçeye çeviriniz.

**Doğru cevap:** “Öğrenciler bazen **okunan (okunmakta olan) metinleri** iyi anlamıyorlar.” / **Hatalı cevaplar:** “Öğrenciler bazen **okudukları metinleri** yanlış (kötü) anlıyorlar.”; “**Metni okuyan öğrenciler** bazen anlamıyorlar.”; “Öğrenciler bazen **metni okurken** iyi anlamıyorlar.”; “Öğrenciler bazen **okuma metinlerini** kötü anlıyorlar.”; “Öğrenciler bazen **okunacak metinleri** kötü anlıyorlar.”; “Öğrenciler bazen **okunmuş metinleri** kötü anlıyorlar.”

Hatalı cevaplara bakıldığında öğrencilerin sırasıyla; edilgen sıfat-fiili etken sıfat-fiil şeklinde çevirdikleri – “**metni okuyan öğrenciler**”, “**okudukları metinleri**”; sıfat-fiilli ifadeyi zarf-fiil şeklinde çevirdikleri – “**metni okurken**”; sıfat-fiili kalıcı sıfat gibi çevirdikleri – “**okuma metinleri**”; sıfat-fiilin zamanını yanlış çevirdikleri – “**okunacak metinleri**”, “**okunmuş metinleri**” görülmüştür.

**Soru:** “Eski eşyalardan oyuncak **yapan bir arkadaşım** var.” cümlesini Rusçaya çeviriniz.

**Doğru cevap:** “У меня есть друг, **делающий игрушки** из старых вещей.” / **Hatalı cevaplar:** “У меня есть друг, **сделающий игрушки** из старых вещей.”; “У меня есть друг, **делавший игрушки** из старых вещей.”; “У меня есть друг, **сделанный игрушки** из старых вещей.”; “У меня есть друг, **делая игрушки** из старых вещей.”

Şimdiki zamanlı sıfat fiillerle ilgili olan bu cümlede yapılan hataların başında bitmiş fiille şimdiki zamanlı bir sıfat-fiil üretme yanlışlığı gelmektedir. Bilindiği gibi Rusçada bitmiş fiillerden şimdiki zamanlı veya gelecek zamanlı sıfat-fiiller üretilememektedir. Anadili Türkçe olan öğrencilere Rusça fiilimsilerin öğretiminde bu hususun vurgulanması önemlidir. Öne çıkan hatalardaki diğer bir husus etken sıfat-fiil ile verilmesi gereken cevabın edilgen sıfat-fiil kullanılarak verilmesidir. Rusça-Türkçe çeviri kısmında da ifade edileceği üzere Rusça fiilimsilerin öğretiminde öğrencilerin zorlandıkları en önemli nokta fiilimsilerde çatı kavramıdır. Etken ve edilgen sıfat-fiillerin eklerinin doğru öğrenilmediğinde yanlış çeviriler ortaya çıkmaktadır. “**Сделанные** игрушки” hatalı cevabında bu durum açıkça görülmektedir. “**Делавший** игрушки” hatalı cevaplarında görüldüğü gibi öğrenciler Türkçe şimdiki zaman (geniş zaman) ifade eden sıfat-fiili, Rusça geçmiş zaman ifade eden sıfat-fiille çevirmişlerdir. Ayrıca “**Делая** игрушки” hatalı cevabında olduğu gibi sıfat-fiil yerine zarf-fiil kullanarak çevirilen cümlelere rastlanmıştır. Öğrencilerin sıfat-fiil ile zarf-fiilin ayrımını yapmakta zorlandıkları görülmektedir. Bu hatalarla birlikte ilgili cümleyi “**который**” bağlacını kullanarak çeviren öğrenciler de bulunmaktadır.

**Soru:** “отвечать (şimdiki zaman, etken)” fiilinden uygun türde sıfat-fiil üretiniz.

**Doğru cevap:** “отвечающий” / **Hatalı cevaplar:** “отвечающий”; “отвечаемый”; “отвечанный”; “отвечая”

Hatalı cevaplarda öğrencilerin “ц” harfi yerine “ш” harfi kullandıkları, etken sıfat-fiil eki yerine edilgen sıfat-fiil eki (-ем, -ни) kullandıkları ve sıfat-fiil eki yerine zarf-fiil eki (-я) getirdikleri görölmektedir. Ayrıca “отвечанный” hatalı cevabında bitmemiş fiilden geçmiş zamanlı edilgen sıfat-fiil üretilemediği istenmiştir. Rusçada geçmiş zaman bildiren edilgen sıfat-fiillerin yalnızca bitmiş fiillerden üretilebildiği burada göz ardı edilmiştir.

**Soru:** “Читая газеты, мы узнаём о том, что происходит в мире.” cümlesini Türkçeye çeviriniz.

**Doğru cevap:** “Gazeteleri okuyarak dünyada neler olduğunu öğreniyoruz.” / **Hatalı cevaplar:** “Okuduğumuz gazeteden dünyada neler olup bittiğini öğreniyoruz.”; “Gazeteleri okurken (okuyunca) (okuduğumuz zaman) dünyada neler olduğunu öğreniyoruz.”; “Gazeteleri okuyup (okuduktan sonra) dünyada neler olduğunu öğreniyoruz.”; “Okunan gazete bizi dünya hakkında bilgilendiriyor.”

Hatalı cevapları incelediğimizde öğrencilerin “-arak” zarf-fiili yerine “-ken”, “-ınca”, “-dığı zaman” zarf-fiillerini kullandıkları görölmüştür. Diğer hatalı çevirilerde öğrencilerin “-arak” yerine “-ıp” zarf-fiilini (okuyup) kullandıkları, zarf-fiil yerine sıfat-fiil kullandıkları (okunan gazete, okuduğumuz gazete) görölmüştür.

**Soru:** “Turistler şehirde gezerek hediyelik eşya satın alıyorlardı.” cümlesini Rusçaya çeviriniz.

**Doğru cevap:** “Гуляя по городу, туристы покупали сувениры.” / **Hatalı cevaplar:** “Туристы покупали сувениры, гуляющий (гулявшие) по городу.”; “По городу гуляли туристы, покупая сувениры.”; “Погуляв (гуляв) по городу, туристы покупали сувениры.”; “Туристы, которые гуляют в городе купили сувениры.”; “Туристы, гуляя по городу и покупали сувениры.”

Yukarıda belirtilen hatalı cevaplar incelendiğinde hatalarda zarf-fiil yerine sıfat-fiil kullanıldığı görölmektedir. Zarf-fiilin eylemi olan “şehirde gezerek” ifadesi yerine ana fiilin eylemi olan “покупая сувениры (hediyeli eşya satın alarak)” kullanılması, öğrencilerin Rusça zarf-fiil cümlesi kurarken ana fiil ile zarf-fiilin eylemini tayin etmekte sorun yaşadıkları görölmektedir. Başka bir hatalı cevapta şimdiki zamanlı sıfat-fiil olan “гуляя (gezerek)” yerine bitmiş zarf-fiil olan “погуляв (gezip)” kullanıldığı görölmüştür. Bazı öğrencilerin zarf-fiilli cümle ile ana cümleyi “и (ve)” bağlacı ile bağladıkları görölmüştür. Bazı hatalı cevaplarda öğrenciler zarf-fiil yerine “который” bağlacı kullanmışlardır. Sıfat-fiillerle eş değer anlamda cümle oluşturmak için kullanılan “который” bağlacı, zarf-fiilli cümleyle alternatif oluşturmamaktadır.

**Soru:** “начинать- начать” fiil çiftinden uygun türde zarf-fiiller üretiniz.

**Doğru cevap:** “начиная – начав” / **Hatalı cevaplar:**

<b>Bitmemiş:</b>	начинав	начинающий
<b>Bitmiş:</b>	начая	начавший

Hatalı cevapların bir kısmında öğrencilerin bitmiş zarf-fiil (-в) ekini bitmemiş fiile (начинав) getirdikleri, bitmemiş zarf-fiil ekini (-я) ise bitmiş fiile (начая) getirdikleri görölmüştür.

#### 4.2. Hata analiz anketinin değerlendirilmesi

Çeviri soruları ve üretim sorularına verilen öğrenci cevapları analiz edildiğinde Rusça sıfat-fiillerin kullanımı ve üretimi noktasında yapılan hataların sırasıyla; edilgen sıfat-fiil sorularına etken sıfat-fiil kullanarak yanıtlama; şimdiki zamanlı sıfat-fiil kullanılması gereken yerde geçmiş zamanlı sıfat-fiil kullanma ve üretme; geçmiş zamanlı sıfat-fiil istenilen yerde şimdiki zamanlı sıfat-fiil kullanma ve üretme; sıfat fiillerle cümle kurarken hal ekini getirmeme; sıfat-fiil istenilen yerde zarf-fiil kullanma ve üretme; bitmiş fiilden şimdiki zamanlı sıfat-fiil üretme; bitmemiş sıfat-fiil istenilen durumda bitmiş sıfat-fiil kullanma hususlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu hususlar kategorize edildiğinde öğrencilerin sıfat-fiilleri ayıran temel özellikler olan çatı (etken-edilgen), zaman ve fiil türü kavramlarında sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Morfolojik açıdan bakıldığında sıfat-fiillerden yapılan hatalar, sıfat-fiilleri kategorize eden ekleri birbirinden ayıran özelliklerin iyi anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Hataların analizinde de görüldüğü gibi öğrenciler hangi ekin etken, hangi ekin edilgen olduğunu, hangi eklerin geçmiş zamana ve hangi eklerin şimdiki zamana ait olduklarını tespit etmede problem yaşadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca sıfat-fiil istenilen yerde zarf-fiil eki kullanılması, sıfat-fiil eki ile zarf-fiil eki arasındaki farkların tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Sıfat-fiil üretiminde yapılan diğer bir hata fiil türünde ortaya çıkmaktadır. Verilen hatalı cevaplarda bitmemiş fiillerden geçmiş zamanlı sıfat-fiil üretimine gidilmiştir. “ответчанный, изучанный, заканчиванный” hatalı cevaplarında görüldüğü gibi Rusçada bitmemiş fiillerden geçmiş zamanlı edilgen sıfat-fiillerin üretilmediği anlaşılmalıdır. Verilen bu hatalı cevaplardan öğrencilerin fiil türünü ayırt etmede sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Sıfat-fiil üretirken yapılan başka bir hata da sıfat-fiil üretim eki “-ющ-” ve “-ящ-” eklerinin fiile nasıl getirildikleri hususudur. Bazı öğrencilerin şimdiki zamanlı sıfat-fiil ekini fiilin yalın halinin köküne getirdikleri tespit edilmiştir. “смотрящий” ve “посмотрявший” hatalı örneklerinde öğrenciler şimdiki zamanlı sıfat-fiil ekini fiilin yalın haline, geçmiş zamanlı sıfat-fiil ekini ise fiilin şimdiki zaman çekimine göre getirmişlerdir. Burada yapılan hatların tespiti noktasında iki durum ön plana çıkmaktadır. Birinci durumda öğrencilerin sıfat-fiilin zaman ekinin fiilin şimdiki zaman veya geçmiş zaman çekimine göre getirildiğini anlamamış olması, ikinci durum ise sıfat-fiilin zaman bildiren ekini fiilin yalın halinin köküne getirildiğini düşünmesi.

Rusçanın sentaks yapısı açısından bakıldığında yapılan hataların başında Rusça cümleyi Türkçenin sentaks yapısı gibi kurma eğilimi gelmektedir. Rusça sentaks yapısının iyi anlaşılmasında, yanlış cümle kurulmasına yol açmaktadır. Sıfat-fiilin öznesi ile ana eylemin öznesinin farklı olduğu cümlelerde bu iki öznenin birbirleriyle karıştırılması hatalı çeviriye neden olmuştur. **Örnek:** Профессор разговаривает со студентами, **изучающими медицину.** (Tıp okuyan profesör öğrencilerle konuşuyor.) (Hatalı çeviri)

Sentaks açısından yapılan başka bir hata ise kısa sıfat-fiillerin cümle içinde yüklem görevi üstlendiklerinin anlaşılmasında hususudur. Aşağıda verilen hatalı çeviride görüleceği gibi öğrenciler uzun sıfat-fiil ile kısa sıfat-fiil arasındaki ayırımı tam olarak yapamamıştır ve bu durum hatalı çeviriye yol açmıştır. **Örnekler:** Мне нравится книга, **написанная этим автором** (Beğendiğim kitap bu yazar tarafından yazıldı.) (Hatalı çeviri), Мне нравится книга, **написанная этим автором.** (Bu yazar tarafından yazılan kitabı beğeniyorum.) (Doğru çeviri), Beğendiğim kitap bu yazar tarafından yazıldı. – (Книга, которая мне нравится, **написана** этим автором. (Doğru çeviri)



Zarf-fiillerle ilgili öğrencilerin yaptığı hataları; bitmiş zarf-fiil ekini bitmemiş fiile getirme; zarf-fiil yerine çekimli fiil kullanma; zarf-fiili sıfat-fiil olarak çevirme; dönüşlü fiil yerine etken fiil kullanma; zarf-fiil ekini cümlede ana fiiline getirme şeklinde özetlemek mümkündür. Hataların karakteristik özelliklerine bakıldığında öğrencilerin bitmiş fiil ekleriyle bitmemiş fiillere gelen ekleri ayırt etmede sorun yaşadıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle hata yapan öğrencilerin fiilin türünü tespit etmede sorun yaşadıkları görülmektedir. Fiilin türünü bilmek, doğru zarf-fiil ekini getirebilmek adına en önemli husustur. Yapılan başka bir hata ise zarf-fiilli cümleyi sıfat-fiil olarak çevirmedir. Burada öğrencilerin “sıfat-fiil” ve “zarf-fiil” arasındaki farkları anlamada sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yapılan hatalarda görülen diğer bir husus ise zarf-fiil ekinin cümlede ana eylemine getirilmesidir. Buradan öğrencilerin ana eylemle zarf-fiilin eylemini ayırt edemedikleri anlaşılmaktadır. Zarf-fiilin, ana eylemi çeşitli yönlerden nitelediğinin anlaşılması yanlış çevirilere neden olmuştur.

## 5. Rusça fiilimsilerin öğretim ve öğrenimine ilişkin sorunlar

Çalışmamızın bu bölümünde Rusça fiilimsilerin öğretimine ilişkin sorunlar öğretim programları ve ders kitapları açısından ortaya konmuştur. Çalışmamızın 2. Bölümünde Rusça fiilimsilerin öğretim programları ve ders kitaplarındaki yerinin tespit edilirdikten sonra 3. Bölümde Rusça fiilimsilerin öğretim ve öğreniminde yaşanan sorunlar gösterilmiştir. Bu bölümde ise yaşanan sorunların öğretim programları ve ders kitaplarını ne derece ilgilendirdiği irdelenmiştir.

### 5.1. Öğretim programlarında yaşanan sorunlar

Çalışmamızın 2. ve 3. Bölümünde elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin fiilimsileri öğrenirken en sık yaşadığı sorunların başında gelen Rusça fiil çatısı kavramına öğretim programlarında derinlemesine yer verilmediği görülmüştür. Öğretim programlarında Rusça sıfat-fiiller tespit edilirken sadece “etken ve edilgen sıfat-fiiller” tespit edilmiş fakat dönüşlü sıfat-fiiller yazılmamıştır. Rusça fiillerin etken, edilgenlik ve dönüşlülük durumlarının programlarda ayrıntılı belirlenmemesi Rusça fiilimsilerin öğrenimini zorlaştırmaktadır. Öğrenci hataları ve öğretmen görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin anlamakta zorlandıkları diğer bir husus Rusça fiilimsilerde zaman kavramıdır. Öğretim programları incelendiğinde Rusça fiilimsilerde zaman kavramına atıf yapılmadığı görülmüştür. Rusça fiilimsilerde bulunan “mutlak zaman” ve “göreceli zaman” kavramının öğretim programlarında yer almaması Türk öğrencilerin özellikle Rusça sıfat-fiillerin zamanını anlamalarını zorlaştırmaktadır. 3. Bölümde incelediğimiz öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin anadilde fiilimsiler konusuna hâkim olma dereceleri farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Orta öğretimde yaşanan aksaklıklardan dolayı anadilde fiilimsilerin tam öğrenilememesi, Rusça fiilimsilerin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Öğretim programlarında Türkçe fiilimsi konusunun olmaması bu durumun göz ardı edildiğini göstermektedir. Öğretim programlarında tespit edilmediği anlaşılan diğer bir husus ise Rusça fiilimsilerin üslup özellikleri ve dilin hangi alanlarında kullanıldığının belirtilmemesidir. Rusça fiilimsilerin fiilimsilere alternatif yapılarla arasındaki üslup farklarının öğretim programlarında yerinin belirli olması öğrencilerin konuşma dilinde az kullanılan Rusça fiilimsileri nerede kullanacaklarını bilmeleri açısından önemlidir. Programlarda dikkat çeken diğer bir husus Rusça fiilimsilerin üniversitelerde farklı sınıflardan itibaren verilmeye başlanmasıdır. Öğretim programlarını incelediğimiz üniversitelerden Rusça fiilimsileri hazırlık sınıfında öğretmeye başlayan üniversiteler bulunmakla birlikte 2. Sınıftan itibaren öğretmeye başlayan üniversiteler de bulunmaktadır. Rusça fiilimsilerin hazırlık sınıflarında öğretilmeye başlanması öğrencilerin Rusça fiilimsileri ileri sınıflarda anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretim programlarında görülen başka bir husus ise Rusça fiilimsilerin öğretimine ayrılan ders saatleridir. Her üniversitenin Rusça fiilimsilere ayırdığı ders saati farklılık göstermektedir.

Bununla birlikte araştırmamızın 3. Bölümünde görüşleri alınan öğrencilerin %33 ü Rusça fiilimsilere ayrılan ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Rusça fiilimsilerin ana dili Türkçe olan öğrenciler tarafından anlaşılması zor bir konu olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretim programlarında Rusça fiilimsilere ayrılan ders saatlerinin yetersizliği Rusça fiilimsilerin tam öğrenimini engelleyici bir unsurdur.

## 5.2. Ders kitaplarında yaşanan sorunlar

Yaşanan sorunların ders kitaplarıyla ilişkisi çerçevesinden bakıldığında ders kitaplarında Rusça fiillerin etken-edilgenlik durumlarının açıklanması eksik görülmüştür. Bununla birlikte okutulan bazı ders kitaplarında fiillerin geçişlilik ve geçişsizlik özelliklerinin açıklanmasının yapılmadığı anlaşılmıştır. Çalışmamızın 3. Bölümde tespit edilen öğrenci hataları ders kitaplarında olan eksikliklerle ilişkilendirildiğinde ders kitaplarının eksik konular bakımından konu anlatımı olarak zenginleştirilmesi öğrencilerin Rusça fiilimsileri yazılı dilde kullanırken yaptıkları hataların azalmasını sağlayacaktır. Öğrenci hatalarının temerküz ettiği nokta Rusça fiil türü kavramı ve hangi ekin hangi fiil türüne gelmesi gerektiğidir. Öğrencilerin morfolojik açıdan fiilimsi üretebilmeleri bu iki durumun net anlaşılmasına bağlıdır.

Ders kitaplarına Rusça sıfat-fiillerin konu anlatımı çerçevesinden bakıldığında sıfat-fiillerin, kendisini üreten fiillerin türüne ve çatısına göre sınıflandırıldıkları, cinsiyet, hal ve çoğul eki aldıkları, incelediğimiz ders kitaplarında anlatılan ortak özellikler olmakla birlikte bazı kitaplarda; sıfat-fiillerin nesne alıp almamalarına göre hangi fiillerden üretildiği; sıfat-fiillerin dilin hangi alanlarında kullanıldıkları ve dile nasıl bir üslup özelliği kazandırdığı; sıfat-fiillerin hal eki alabildikleri; sıfat-fiillerin cümle içerisinde yer değiştirebildikleri; sıfat-fiillerin cümle içinde bazı durumlarda isim, bazı durumlarda ise sıfat rolü üstlendikleri; geçmiş zaman bildiren etken sıfat-fiillerin bazılarının “-u-” eki getirilerek üretildikleri gibi hususların eksik olduğu ya da konu anlatımı olarak söylenmediği tespit edilmiştir.

Sıfat-fiil alıştırmaları açısından incelendiğinde alıştırmalarda sırasıyla; fiillerin yalın halinden sıfat-fiil oluşturma alıştırmalarının eksikliği; sıfat-fiillerin kullanıldığı alanlar (edebi eserler, bilimsel yazılar, politik söylemler v. b.) ile ilgili metin örneklerinin azlığı ve ilgili metinlerde geçen sıfat-fiillerin sayıca azlığı; geçmiş zaman bildiren etken sıfat-fiillerin cinsiyet, hal ve çoğul durumları ile ilgili alıştırmaların yetersizliği gibi hususlar tespit edilmiştir.

Ders kitaplarına zarf-fiillerin konu anlatımı çerçevesinden bakıldığında bazı kitaplarda sırasıyla; zarf-fiilin eylemi ile ana eyleminin aynı özne tarafından gerçekleştirildiği; bitmiş zarf-fiillerin bazılarının sonu “-я” eki ile bitebildiği (*прийти – придя; принести – принеся*) gibi hususlara konu anlatımında değinilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte zarf-fiillerin ana eylemi niteleme yönünden zarflarla benzerlik gösterdiği, bu özelliklere sahip olmalarının bazı zarf-fiilleri zamanla farklı bir dil ögesi kategorisine (zarf, edat, bağlaç) geçmesine imkân sağladığı, çağdaş Rusçada zamanla farklı dil ögesine dönüşmüş böyle zarf-fiillerin olduğu hususu sadece ikinci kitapta anlatılmıştır.

Ders kitaplarına zarf-fiil alıştırmaları çerçevesinden bakıldığında fiilin yalın halinden zarf-fiil üretme alıştırmalarının eksikliği göze çarpmaktadır. Rusçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin daha çok fiilin yalın halinden zarf-fiil üretirken hata yaptıkları göz önünde bulundurulduğunda bazı ders kitaplarında bu tür alıştırmaların olmaması ya da sayıca az olması

konunun anlaşılmasına engel teşkil etmektedir. Rusçada filimsi yapıları edebi bir dil formu olarak kabul edildiği ve daha çok yazı dilinde kullanıldığı düşünöldüğünde ders kitaplarında görölen diğer bir eksiklik alıştırmalarda edebi metinlere az yer verilmesidir.

### 5.3. Rusça fiilimsilerin öğrenimine ilişkin sorunlar

Öğrencilerin Rusça fiilimsileri öğrenirken birtakım güçlükler çektiği var sayılarak hazırladığımız çalışmamızın bu kısmında öğrencilere, Rusça fiilimsileri öğrenirken çektikleri güçlükleri tespit etmek amacıyla görüş anketi uygulanmıştır. Anketimiz “Rusça Fiilimsiler Konusunda Çekilen Güçlükler”, “Rusça Fiilimsilerin Temel Dil Becerilerinde Kullanılma Derecesi” ve “Rusça Fiilimsilerin Önemi” olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır.

a. Anketimizin “Rusça Fiilimsiler Konusunda Çekilen Güçlükler” bölümünde öğrencilere Rusça Dilbilgisi dersinde fiilimsiler konusunun öğrenirken çektikleri güçlüklerle ilgili 13 adet soru sorulmuştur. Verilen cevapların yüzdeler oranları tablo 5.1 de gösterilmiştir.

Rus Dilbilgisi dersinde Rusça fiilimsiler konusunda çektiğiniz güçlükler	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Fiilimsiler konu anlatımının açık ve net olmayışı nedeniyle anlama güçlüğü çekiyorum.	13	25	29	26	7
Rusça fiilimsiler ile ilgili ders dışı etkinlik (sözlü veya yazılı uygulama) yapabileceğimiz imkânlar kısıtlı.	7	15	18	41	19
Türkçe fiilimsiler (sıfat-fiil ve zarf-fiil) konusunda yeterli bilgimin olmadığını düşünüyorum.	26	26	13	23	12
Rusça fiilimsilerin zor bir konu olduğunu düşünüyorum.	8	17	18	39	18
Rusça fiilimsiler dersinde öğretmenin öğrencileri güdüleyip cesaretlendirdiğini düşünüyorum.	6	8	27	42	17
Rusça fiilimsiler dersinde öğrencilerin derse etkin olarak katıldığını düşünüyorum.	10	28	31	26	5
Öğretmenin Rusça fiilimsiler konusuna hâkim olduğunu düşünüyorum.	3	5	11	26	55
Fiilimsiler ile ilgili öğretim programının seviyeme uygun olmadığını düşünüyorum.	24	31	27	11	7
Rusça Fiilimsiler konusuna ayrılan ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	12	21	34	23	10
Sınıf arkadaşlarımla Rusça fiilimsiler konusuna ilgi duyduklarımı düşünüyorum.	19	21	44	13	3

Fiilimsiler konusunu öğrenirken iki dil dizgesi arasındaki yapısal farklılıktan dolayı bir problem yaşıyorum.	12	19	21	38	10
Fiilimsiler konusu ile ilgili kullandığımız ders kitabı ve kaynakların konu anlatımı ve etkinlik olarak yeterli olduğunu düşünüyorum.	9	22	30	26	13
Fiilimsilerin anlatıldığı kaynakların seviyeme uygun olmadığını düşünüyorum.	23	35	29	9	4

**Tablo 5.1:** Rusça fiilimsiler konusunda çekilen güçlüklerin dağılımı (1: Hiç Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kararsızım 4: Katılıyorum 5: Tamamen katılıyorum)

**b.** Anketimizin “Rusça Fiilimsileri Temel Dil Becerilerinde Kullanabilme Derecesi” bölümünde öğrencilere Rusça fiilimsileri temel dil becerilerinde (okuma, dinleme, yazma, konuşma) kullanabilme derecelerini sorulmuştur. Verilen cevapların yüzdeler dağılımı tablo 5.2 de gösterilmiştir.

Rusça fiilimsileri temel dil becerilerinde kullanabilme derecesi	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Rusça fiilimsiler ile ilgili yazılı kaynakları okuyup anlayabiliyorum.	5	11	24	46	14
Rusça fiilimsiler ile ilgili sözlü (işitsel) kaynakları dinleyip anlayabiliyorum.	6	19	32	31	12
Rusça fiilimsileri sözlü olarak kullanabiliyorum.	12	24	33	23	8
Rusça fiilimsileri yazılı olarak kullanabiliyorum.	8	15	26	39	12

**Tablo 5.2:** Rusça fiilimsilerin temel dil becerilerinde kullanılma oranı (1: Hiç Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kararsızım 4: Katılıyorum 5: Tamamen katılıyorum)

**c.** Anketimizin “Rusça Fiilimsilerin Önemi” bölümünde ise öğrencilere Rusça fiilimsilerin önemi ve Rusça fiilimsilere duyulan ilgiyi değerlendirmek amacıyla 2 adet soru sorulmuştur. Verilen cevapların yüzdeler dağılımı tablo 5.3 de görülmektedir.

Rusça Fiilimsiler Konusunun İçeriği	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Rusça fiilimsiler konusunun önemine inanıyorum.	0	3,3	10	46,7	40
Rusça fiilimsiler konusuna ilgi duyuyorum.	3,3	3,3	30	50	13,3

**Tablo 5.3:** Rusça fiilimsiler konusunun içeriğine ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı (1:Hiç Katılmıyorum 2:Katılmıyorum 3:Kararsızım 4:Katılıyorum 5:Tamamen katılıyorum)

### 5.3.1. Öğrenci görüş anketinin değerlendirilmesi

Öğrenci görüş anketinin 1. Bölümünde öğrencilere Rusça fiilimsileri öğrenirken çektikleri güçlükleri belirlemek için 13 adet soru sorulmuştur. Verilen cevaplara göre her bir güçlük farklı bir yüzdelik dilimi kapsamaktadır. Edinilen bilgilere göre; fiilimsiler konusunun anlatımının net olmayışı nedeniyle anlama güçlüğü çeken öğrenciler %33 lük dilimi kapsamaktadır. Öğrencilerin %60 ı Rusça fiilimsileri kullanabilecekleri ders dışı etkinlik imkanının olmaması nedeniyle güçlük çekmektedir. Türkçe fiilimsiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünen öğrencilerin oranı %35 dir. Rusça fiilimsilerin zor bir konu olduğunu düşünen öğrencilerin oranı %57 dir. Öğretim programının öğrencinin seviyesine uygun olmadığını düşünen öğrenciler %18 lik bir dilime sahiptir. Rusça fiilimsiler konusuna ayrılan ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle güçlük çeken öğrenciler %33 lük dilimi oluşturmaktadır.

Yukarıda sıralanan ve daha çok öğretim proğamları ile ilgili olan bu güçlüklerin yanı sıra öğrencilere ders kitaplarını ilgilendiren görüşler de sorulmuştur. Bu bağlamda; öğrencilerin %30 u kullanılan ders kitabının konu anlatımı ve etkinlik olarak yeterli olmadığını, %58 i ise kullanılan ders kitabının öğrencinin seviyesine uygun olmadığını düşünmektedir. Ayrıca iki dil dizgesi arasındaki yapısal farklılıktan dolayı güçlük çeken öğrencilerin oranı %31 dir.

Hem öğretim programını hem de ders kitaplarını ilgilendiren bu güçlüklerin oranı öğrencilerin Rusça fiilimsileri temel dil becerilerinde kullanabilme yetilerini etkilemektedir. Öğrencilerin Rusça fiilimsileri okuma, yazma, dinleme ve konuşma yetilerinde kullanabilme derecelerini anlamak adına kendilerinden Rusça fiilimsileri temel dil becerilerinde kullanabilme derecelerini değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen bilgilere göre; öğrencilerin %16 lık bir kısmı Rusça fiilimsileri okuyup anlamada güçlük çektikleri, %25 lik kısmı Rusça fiilimsileri sözü kaynaklardan dinlerken anlamada güçlük çektikleri, %36 lık kısmı Rusça fiilimsileri konuşma becerisinde kullanamadıkları, %23 lük kısmı ise Rusça fiilimsileri yazma becerisinde kullanırken güçlük çektikleri anlaşılmıştır.

Görüş anketinin son bölümü olan “Rusça fiilimsilerin önemi” bölümünde öğrencilere “Rusça fiilimsilerin önemi” ve “Rusça fiilimsilere duyulan ilgi” olmak üzere 2 soru sorulmuştur. Verilen cevapların incelendiğinde Rusça fiilimsilerin önemli bir konu olduğunu düşünmeyen öğrencilerin %4 lük bir dilime sahip olduğu, Rusça fiilimsilere ilgi duymayan öğrencilerin ise %7 lik bir orana sahip olduğu anlaşılmıştır.

## 6. Sonuç ve öneriler

Çalışmamızın 5. Bölümünde anadili Türkçe olan lisans öğrencilerinin Rusça fiilimsileri öğrenirken birtakım güçlükler çektikleri ve bu güçlüklerin öğretim programı ve ders kitapları ile olan ilişkisi ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin Rusça fiilimsileri kullanırken yaptığı hataların karakteristik özellikleri ortaya çıkmıştır. Öğretim programını ilgilendiren önerilerin başında Rusça fiilimsilere ayrılan ders saatlerinin artırılması gelmektedir. Rus dilinin anlatıldığı ders saatlerinin artırılmasının öğrencilerin genel olarak Rus dilbilgisini, hususi anlamda Rusça fiilimsileri tam öğrenmelerini kolaylaştıracadığı ön görülmektedir. Rusça fiilimsilerin hazırlık sınıfından itibaren verilmeye başlanması Türkçe konuşan öğrencilerin Rusça fiilimsileri her dönem edebiyat derslerinde tekrar etmesiyle birlikte öğrenmeyi pekiştireceği açıktır. Öğretim programlarında Rusça fiilimsiler konusunun içeriği ve konu başlıklarının daha ayrıntılı olarak belirlenmesi gerekmektedir. Konu içeriği belirlenirken özellikle Türk öğrencilerin yaptığı hataları ilgilendiren kısımlar (filin türü, zamanı, çatısı) üzerinde daha fazla durulması

gerekmektedir. Öğretim programlarında Rusça fiilimsiler konusu ile ilgili dilbilgisi terim ve tanımların Türkçe karşılıklarına yer verilmesi ve konu anlatımında dilbilgisi terimlerine anadilde atıflar yapılması da konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Yine öğrenci hataları ve öğretim üyelerinin görüşleri dikkate alındığında ders kitaplarında Rusça fiilimsileri oluşturan fiillerin çatı kavramına konu anlatımı ve alıştırmalar olarak daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Rusça fiil türü kavramı Türk öğrencilerin algılamada zorlandığı diğer bir husus olması sebebiyle ders kitaplarında Rusça fiilimsiler konusu anlatılırken fiil türleri arasındaki farkların tekrar edilerek fiilimsiler üzerindeki anlam değişikliğini nasıl etkilediğinin belirtilmesi anlamayı kolaylaştıracaktır. Öğretim üyelerinin üzerinde durduğu ve Türk öğrencilerin çok hata yaptıkları diğer bir husus da Rusçada isimlerin hal değişim ekleridir. Ders kitaplarında fiilimsilerin hal değişimine ilişkin alıştırmaların sayısının artırılması Rusça fiilimsilerin öğrenimini kolaylaştıracaktır.

### 6.1. Öğretim programı için öneriler

Çalışmamızın öğretim programlarını incelediğimiz kısımda ilgili üniversitelerin Rus Dili ve Edebiyatı bölümlerinde dil derslerine ayrılan ders saatlerinin sayısının az olması Rusça fiilimsilerin öğretimini olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Bundan dolayı öğretim programında öncelikle dil derslerine ayrılan saatler artırılmalıdır.

Rusça fiilimsiler edebi eserlerde sıkça kullanılmaktadır. Rusça fiilimsilerin erken dönemde öğrenilmesi, öğrencilerin edebi eserlerde geçen Rusça fiilimsileri okuyup anlamalarını kolaylaştıracaktır. Bu açıdan bakıldığında Rusça fiilimsilerin hazırlık sınıfından itibaren öğretilmesi, öğrencilerin her dönem edebiyat derslerinde yapacakları metin okumalarıyla birlikte Rusça fiilimsilerin öğrenimini daha kalıcı kılacaktır.

Yabancı dil öğretilirken dilbilgisi konularının aktarımında ilgili konunun anadildeki karşılıklarına başvurmak anlamayı kolaylaştırıcı bir yaklaşımdır. Öğrenci görüşlerini incelediğimiz 3. Bölümde Türkçe fiilimsiler ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünen öğrencilerin %35 lik bir dilimi kapsadığı görülmüştür. Öğrenciler, orta öğretimde Türk dili derslerinde yaşadıkları aksaklıklardan dolayı Türkçe fiilimsileri eksik ya da hatalı öğrenebilmektedirler. Programlar hazırlanırken bu durum göz ardı edilmemeli, Rus Dilbilgisi dersleri anlatılmadan önce öğrencilerin anadilde fiilimsileri bilme seviyelerini tespit etmek için birtakım ölçme ve değerlendirmeler yapılmalı, bu ölçme ve değerlendirmenin sonucuna göre gerektiğinde programa Türk Dili dersleri eklenmelidir.

Morfolojik açıdan öğrenci hatalarının daha çok fiil türü, fiil çatısı, fiilin zamanı ve hâl ekleri ile ilgili olduğu göz önüne alındığında Rusça fiilimsilerle ilgili sırasıyla; Rusçada fiil türü kavramı, bitmiş ve bitmemiş fiilleri ayıran temel özellikler; Rusça fiilimsilerde zaman kavramı (mutlak ve göreceli zaman); Rusça fiilimsilerde çatı kavramı (etken, edilgen ve dönüşlü çatı); Rusça fiilimsilerin ismin hallerine göre değişimi gibi hususların öğretim programlarında ayrı konu başlıkları şeklinde yazılarak daha fazla üzerinde durulması, ders anlatımında bu hususlara dikkat çekilmesi Rusça fiilimsilerin daha verimli öğrenilmesini sağlayacaktır.

Yapılan hatalara söz dizimi çerçevesinden bakıldığında öğrencilerin cümlede ana eylem ile fiilimsinin eylemini ayırmada zorlandıkları, fiilimsinin eylemini gerçekleştiren özne ile ana özneyi tayin etmede sorun yaşadıkları ve kısa sıfat-fiillerin cümledeki işlevini tam anlayamadıkları anlaşılmıştır. Bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda öğretim programında sırasıyla; fiilimsi ve ana eylemin (çekimli fiil) tespiti; fiilimsi öznesi ile ana öznenin tayini; fiilimsiler ile fiilimsilerle eş anlamlı kabul edilen paralel cümleler arasındaki üslup farkları; kısa sıfat-fiillerin cümledeki işlevi; dönüşlü fiillerden üretilen

fiilimsilerin yapı ve anlam özellikleri hususlarının da başlıklar halinde belirtilerek konu anlatımında daha fazla üzerinde durulması anadili Türkçe olan öğrencilerin Rusça fiilimsileri anlamasını kolaylaştıracaktır.

Yukarıda sıraladığımız hususlara ek olarak öğretim programı öğrencilerin, özümstedikleri fiilimsileri konuşmanın amacına ve üslubuna uygun bir biçimde kullanabilmesini öğretmeyi amaç edinmelidir. Her fiilimsi türünün daha çok dilin hangi alanlarında kullanıldığının programda ayrı bir başlık altında anlatılmalıdır. Öğretim programı Rusça Fiilimsilerin anadildeki karşılıkları kullanılarak oluşturulmalı, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlamak için her fiilimsi türünün Türkçe karşılıkları öğretim programında yazılmalı, ilgili konu veya terime anadilde ve Rusça atıflar yapılmalıdır. Rusça fiilimsilerin konuşma dilinde çok sık kullanılmayan yapılar olmasından dolayı öğrencilerin Rusça fiilimsileri ders dışında kullanabilecekleri etkin durumlar kısıtlıdır. Öğretim programları bu durum göze alınarak oluşturulmalı, öğrencilerin Rusça fiilimsileri kullanabilecekleri ders dışı ödev ve etkinlikler programda ayrıca belirlenmelidir.

## 6.2. Ders kitapları için öneriler

Yapılan öğrenci hataları ve ders kitaplarındaki eksiklikler göz önüne alındığında gerek öğrenci hatalarının en aza indirilmesi gerekse Rusça fiilimsiler konusunun teorik olarak en iyi şekilde anlaşılmasına yönelik aşağıda verilen öneriler Rusça fiilimsilerin öğretiminde ders kitaplarını daha etkin kılacaktır.

1. Ders kitaplarında Rusça fiilimsilerin dilin hangi alanlarında kullanıldıklarının belirtilmesi. Edebi metin, resmi yazışma, bilimsel makale, gazete veya dergi yazıları gibi Rusça fiilimsilerin sık kullanıldığı metin örneklerine yeterince yer verilmesi ve alıştırmalarda verilen cümle örneklerinin sözü geçen yazı veya metinlerden alınması.
2. Fiilimsi yapılarının geçişlilik ve geçişsizlik özelliklerine yer verilmesi. Türkçede sıfat-fiillerin geçişli ve geçişsiz tüm fiillerden üretilebildiği fakat Rusçada geçişsiz fiillerden edilgen sıfat-fiil üretilemediğinin belirtilmesi.
3. Fiillerin çatı özelliklerinin (etken-edilgen-dönüştü) belirtilmesi. Çatı ilişkisinin özne ve yüklem arasındaki bir ilişki olduğu örneklerle açıklanması. Bu husus özellikle anadili Türkçe olan öğrencilerin en çok hata yaptıkları husus olmasından dolayı etken ve edilgen sıfat-fiiller arasındaki farkın anlaşılmasına yönelik alıştırmaların sayıca fazla olması
4. Rusçada fiil türü kavramının ders kitaplarında belirtilmesi. Her bir fiil türünden hangi fiilimsileri oluşturulabildiğinin belirtilmesi ve her fiil türü için ayrı alıştırmaların olması. Bitmiş fiillerden sadece geçmiş zamanlı sıfat-fiiller üretilebildiğinin örneklerle açıklanması.
5. Öğrenciler şimdiki zaman ve geçmiş zaman bildiren fiilimsi eklerini birbirleriyle karıştırmış olmaları göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarında fiilimsilerin farklılaştıran zaman olgusunu kavratıcı alıştırmaların çok olması konuyu iyi kavranmasını kolaylaştıracaktır.
6. Öğrenciler sıfat-fiilleri kullanırken ya hal eki kullanmamış ya da doğru hal ekini getirmemişlerdir. Bu bağlamda ders kitaplarında fiilimsilerin ismin hallerine göre değişimini gösteren tablo ile beraber alıştırmaların sayıca fazla olması.

7. Hatalı cevaplarda görüldüğü üzere bazı öğrenciler zarf-fiil ekleri ile sıfat-fiil eklerini karıştırmışlardır. Ders kitaplarında zarf-fiil ve sıfat-fiil arasındaki temel farkın sadece ek düzeyinde değil cümle düzeyinde de gerçekleştiğini gösteren örneklerle yer verilmesi.

8. Zarf-fiilleri farklılaştıran temel unsurun fiilin türü olduğunun açıkça belirtilmesi

9. Zarf-fiillerin belirli bir zamanı bildirmediği, ana cümlenin eylemi ile gerçekleşme sırasına göre bir zaman ifade ettiği teorik bilgi olarak verilmesi ve zarf-fiillerde yan cümlecğin ve temel cümlenin eyleminin aynı özne tarafından gerçekleştirildiğinin yeterince alıştırmaya verilerek açıklanması.

### 6.3. Rusça fiilimsilerin öğrenimine ilişkin öneriler

Çalışmamızın 3. Bölümünde görüşlerini aldığımız öğretim üyeleri anadili Türkçe olan öğrencilerin Rusça fiilimsileri öğrenirken yaşadıkları sorunların temelinde fiil türü, fiilin çatısı (etken – edilgen) ve hâl ekleri olduğunu bildirmişlerdir. Öğretim üyelerinin belirttiği hususlar öğrencilere uygulanan hata analizi sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür. Fiilimsiyi oluşturan temel unsurun fiil olması öğrencilerin Rusçada öncelikle fiil türü kavramını özümsemelerini gerekli kılmaktadır. Fiilimsileri farklılaştıran temel unsurlardan biri olan fiillerin bitmişlik ve bitmemişlik özellikleri sıfat-fiillerin zamanını da belirlemektedir. Öğrenciler hazırlık sınıfından itibaren fiil türü kavramını öğrenmektedirler fakat anadilde karşılığı olmayan bu kavram tekrar edilmediği sürece kısa zamanda unutulmaktadır. Öğrencilerin Rusçada fiillerin türleri ve arasındaki farkları ezberlemelerine ve özümsemelerine yönelik daha fazla sözlü ve yazılı etkinlik yapmaları Rusça fiilimsileri öğrenirken yaptıkları hataları aza indirecektir.

Öğrenciler etken ve edilgen ekleri birbirleriyle karıştırmaktadır. Çatı kavramına anadilde tam hâkim olamamanın bu hataları tetiklediği ön görülmüştür. Bu hataların giderilmesi için öğrencilerin anadilde “fiil çatısı” kavramını doğru bir şekilde öğrenmeleri, Rusça fiilimsileri anadildeki eşdeğerleriyle karşılaştırırken Rusça ve Türkçe fiilimsiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları daha doğru anlamalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerin Rusça sıfat-fiillerin hâl eklerini getirmede sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorun fiillerin ismin hangi halinde kullanıldığının iyi bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin bu sorunu gidermek için Rusça fiillerle ismin hallerini kullanarak daha fazla cümle kurmaları Rusçada fiillerin ismin hangi halinde kullanıldıkları özümsemelerini hızlandıracaktır. Bununla birlikte Türkçe ve Rusçada hâl eklerinin karşılaştırma yöntemiyle öğrenilmesi aradaki farkların benimsenmesini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda öğrencilerin ismin halleri ile ilgili derste öğrenilen metin ve cümleleri Türkçeye çevirerek öğrenmeleri ilgili kısmın anadildeki benzerlik ve farklılıkları daha iyi anlamalarını sağlayacaktır.

Fiilimsilerin kullanım alanlarının daha çok yazı dili olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin fiilimsilerin kullanıldığı edebi metinleri, bilimsel yazıları, gazete ve dergi makalelerini daha fazla okuyup fiilimsilerin kullanıldığı cümleleri analiz ederek anadilde çevirerek öğrenmeleri, öğrencilerin Rusça fiilimsileri özümsemelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin Rusça fiilimsilerin çok sık kullanıldığı alanlar olan haberler ve politik söylemleri işitsel ya da görsel kaynaklardan takip etmesi Rusça fiilimsilerin öğrenimini pekiştirecektir.



### Kaynakça

- Dietrich, A. P. (2004). *Rusça dilbilgisi*. İstanbul. Multilingual.
- Gordeeva, O. O., & Rezanova, Z. İ. (2009). *Russkiy yazık*. Tomsk. İzdatelstvo Tomskogo politehniçeskogo universiteta.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, N. A. (2004). *Adım adım Rusça*. Ankara. Kurmay.
- Laskareva, E. R. (2009). *Çıstaya grammatika*. Sankt-Peterburg. Zlatoust.
- Lekant, P. A., Dibrova, E. İ., Kasatkin, L. L., & Klobukov, E. V. (2007). *Sovremenniy russkiy yazık*. Moskva. Drofa.
- RussianNationalCorpus. (2023, Haziran 10). Russkaya Klassika.  
<https://ruscorpora.ru/results?search=CoYBEmsKaRjNChUKA2xleBIOCgzRh9C4oYlQsNGCoYwKCgoEZm9ybRiCCgAKewoFZ3JhbWoscgoIKHBhcnRjcCkKCQoDe2VtEgIKAAoVCgdzZWotbW9kEgoKCHNlbXxzZW14CgsKBWZsYWdzEgIKACoQCggIAhAKGDIgCiAAQAV4ATiCCBU6AQEwAQ==>
- SSCB Bilimler Akademisi. (1960). *Grammatika russkogo yazıka*. Moskva. Akademiya nauk.
- Şanskiy, N. M. & Tihonov, A. N. (1987). *Sovremenniy russkiy yazık v treh çastiyah çast dva*. Moskva. Prosveşeniye.
- Şanskiy, N. M., Gorşkova, K. V., & Galkina, E. M. (1958). *Sovremenniy russkiy yazık*. Moskva. Gosudarstvennoe ucebno-pedagogiçeskoe izdatel'stvo ministerstva prosveşeniya.
- Şelyakin, M. A. (2006). *Spravoçnik po russkoy grammatike*. Moskva. Drofa.
- Vinogradov, V. V. (1952). *Sovremenniy Russkiy Yazık Morfologiya*. İzdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Vinogradov, V. V. (1986) *Russkiy Yazık (Grammatičeskoe uçeniye o slove)*. Moskva. Vışaya şkola.
- Vohmina, L. L., Osipova, İ. A. (2013). *Russkiy klass B1*. Ankara. Nüans Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin yayıncılık.
- Yolcu, M. (2002). Dil: İşlevi, Çeşitleri ve Alanları Bağlamında Kavramsal Bir İnceleme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(4), 67-96
- Zalevskaya, A. A. (1971). Ob issledovanii interverbal'nih svyazey. *Sbornik dokladov i soobşeniy lingvistiçeskogo obşevstva*. Kalinin gosudarstvennyy universitet. 2 (90), 335.

## 89. A curriculum analysis of applied English translation program in the scope of translator competence: The case of Tokat Gaziosmanpaşa University

Buğra KAŞ<sup>1</sup>

**APA:** Kaş, B. (2023). A curriculum analysis of applied English translation program in the scope of translator competence: The case of Tokat Gaziosmanpaşa University. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1456-1473. DOI: 10.29000/rumelide.1342141.

### Abstract

In today's world, the increasing desire and need for internationalization in all areas of life have increased the interaction of people speaking different languages in parallel. This situation has revealed how important the need for translation and translator is. Thus, translator training programs have become increasingly common in Türkiye and worldwide. In addition to the departments of Translation and Interpreting that offer undergraduate translation education, Applied English Translation programs at associate degrees have also been constituted. Curriculums designed to train translators, whether at undergraduate or associate degree, need to be constantly updated in line with the needs of the translation industry. The developments that cause this update can be exemplified as technological innovations, collaborations developed in different fields, and emerging markets in this sense. The translators need various knowledge, skills, and professional competencies to provide the translation service expected from them. Whereas these competencies are expressed as translation competence, a higher term in some studies, some researchers have preferred to use the concept of translator competence for the same phenomenon. Regardless of the preferred concept, this phenomenon is considered a central element in curriculum design. This competence is gained through translation training programs offered at different levels (undergraduate or associate degree) in higher education institutions. This study aims to present, in the case of Tokat Gaziosmanpaşa University, to what extent the Applied English Translation program curriculum given at the associate degree covers the translator competence needed by the translator candidate.

**Keywords:** Translator competence, translation training, translation training program, applied English translation, curriculum analysis

## Çevirmen edinci kapsamında uygulamalı İngilizce çevirmenlik programının müfredat incelemesi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği

### Öz

Günümüz dünyasında hayatın her alanında gün geçtikçe giderek artan uluslararasılaşma isteği ve ihtiyacı farklı dilleri konuşan insanların etkileşimini de paralel olarak artırmıştır. Bu durum çeviriye ve çevirmene olan ihtiyacın ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkartmıştır. Böylece, çevirmen yetiştiren öğretim programları hem Türkiye hem de dünya genelinde giderek yaygın hale gelmiştir. Lisans boyutunda çeviri öğretimi sunan Mütercim Tercümanlık bölümlerinin yanı sıra, ön lisans seviyesinde Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programları da açılmıştır. İster lisans isterse ön lisans düzeyinde olsun, çevirmen yetiştirmek amacıyla tasarlanan öğretim programları çeviri sektörünün ihtiyaçları doğrultusunda sürekli olarak güncellenmeye gerek duymaktadır. Güncellemeye neden

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat Meslek Yüksekokulu, Yabancı Diller ve Kültürler Bölümü (Tokat, Türkiye), bugra.kas@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8529-6298 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.05.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342141]

olan gelişmeler ise teknolojik yenilikler, farklı alanlarda geliştirilen işbirlikleri ve bu anlamda ortaya çıkan ihtiyaçlar olarak örneklendirilebilir. Çevirmenlerin, kendilerinden beklenen çeviri hizmetini sunabilmesi için çeşitli bilgi, beceri ve mesleki yetkinliklere ihtiyaç vardır ve bu gereksinimler kimi araştırmalarda bir üst terim olan çeviri edinci adıyla ifade edilirken, bazı araştırmacılar benzer olgu için çevirmen edinci kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Tercih edilen kavram ne olursa olsun, çeviri öğretim programlarının tasarlanmasında merkezde yer alan bir unsur olarak görölmektedir. Bu edinç ise yükseköğretim kurumlarında farklı seviyelerde (lisans ya da ön lisans) sunulan çeviri öğretim programları aracılığıyla kazandırılmaktadır. Bu çalışma ön lisans seviyesinde verilen Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik programının müfredatının çevirmen adayının ihtiyaç duyduğu çevirmen edincini ne ölçüde kapsadığını Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneğinde göstermeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Çevirmen edinci, çeviri öğretimi, çeviri öğretim programı, uygulamalı İngilizce çevirmenlik, müfredat analizi

## Introduction

How did the act of translation emerge? Many ideas have been put forward on this question. However, to be expressed in its simplest form, the interaction of societies with different languages in the world with each other in various fields such as economy, culture, diplomacy, education, health, tourism, industry, etc., has revealed the phenomenon of translation and the need for translation. Moreover, translation is not an act that emerged in the last century and has an existence as old as human history. Similarly, Yücel stated that the emergence of translation is as old as the history of humanity and associates the birth of translation with the need for people, who are socio-cultural beings, to communicate to understand other people who have different cultures, thoughts, and lifestyles (2016: 11).

This action, as old as humanity's history, has become a subject of academic study over time. Especially the interaction of different countries in various fields has increased both the importance of translation and the need for translators. Thus, the act of translation has ceased to be an action that only people who know the languages to be translated can do and has become a multidimensional academic discipline that needs to be done more professionally because the act of translation is not a linguistic transfer between both languages. In other words, the linguistic dimension represents only one of the parameters to be considered during translation. The act of translation, which the general public assumes as a linguistic transformation, is a complex act with many components contrary to this idea. Boztaş defined translation as an interlinguistic, interdisciplinary, intertextual, and intercultural activity and emphasized how multidimensional an act of translation is (1992: 249).

For the translation to be done in a qualified manner, it is imperative that the people who will carry out this action, namely the translators, have all the knowledge, skills, and understanding dimensions required by the translation. This necessity has enabled translation training to be handled academically. Like the discourses about the history and definition of the act of translation, there are different expressions about the emergence of translation training in the related literature. For example, Akalın argued that translation training emerged from the idea that translation is an action that should not be left to people who do not receive academic translation teaching and can be described as self-educated (2018: 65). The basis of this idea is the approaches that have been expressed before. Translation is much more than a linguistic transfer. For these reasons, the translation training process should provide

translator candidates with all the knowledge, skills, and understanding they will need in their professional lives. At this point, the idea of conducting this study arose.

In this study, what knowledge, skills and understanding components a translator needs to do a qualified translation will be presented through various propositions in the literature. Afterwards, the Applied English Translation program, which was established to provide translators directly to the translation industry, will be mentioned, and the curriculum applied in these programs will be examined in terms of courses and course contents, with the specifics of the Applied English Translation program at Tokat Vocational School, Tokat Gaziosmanpaşa University. Then, it will be revealed how comprehensive and effective this program is regarding the knowledge, skills and understanding that a translator needs to have a professional presence in the sector.

## Method

Considering the subject of the study, it was deemed appropriate to design the research method according to the qualitative research methods frequently implemented in social sciences. The basis of the study is to reveal the extent to which the components that make up the translator competence are covered in the curriculum of the Applied English Translation program given at the associate degree. In this direction, in the study, initially, it is necessary to talk about the components of translator competence. Then, the courses in the program's curriculum should be examined individually, analyzed, and evaluated within the scope of translator competence components. This whole process leads to the conduct of the study through document analysis, one of the qualitative research methods.

When the literature is examined, many approaches are related to the definition, application process, and advantages of document analysis. The most important factor in preferring the document analysis method in the research is the purpose of the study and the way it was constructed. Balcı evaluated various written materials used to collect data as documents during the examination (2016: 229). One of the reasons for choosing the document analysis method is that the content of the courses that make up the curriculum of the Applied English Translation program at Tokat Gaziosmanpaşa University Tokat Vocational School will be analyzed to collect data.

Another reason for conducting the document analysis method is the ability of this research method to provide comprehensive data on the content of curricula. According to Patton, the documents used in qualitative research allow the researchers to obtain comprehensive data on the organizational structure it is in and how this structure works (2002: 118). If an evaluation is made through this approach, as stated before, it is possible to reveal the extent to which the translation training program given at the associate degree covers the translator competence by examining the contents of the courses that make up the curriculum of the relevant program. The document analysis method creates a very suitable basis for this analysis.

In the study, firstly, the knowledge, skills, and understanding-based components presented under the name of translation or translator competence will be given through examples in the literature. Access to the program's curriculum to be analyzed will then be provided. Then, data on the contents of the courses that make up the curriculum will be obtained. The course contents will be examined and matched with the components of the translator competence. The extent to which the components of translator competence are covered, which components are included in the course content, or which components are not included in the course content will be comprehensively revealed.

## **Need of Translator: Translation/Translator Competence**

To be successful in professional life, it is essential to acquire some gains in the training process in terms of the translation profession, as in every field of expertise. Salihaoğlu defines the concept of the profession as a set of activities that an individual acquires within a predetermined teaching period, earns money to maintain his life, and ultimately offers a product or service (2018: 4). Based on this definition, in its most basic form, translation can be expressed as a profession that consists of activities acquired by the individual in the translation program offered at different levels, enables the translator to earn money to maintain their life, and includes the translation product or action that s/he has produced in this process.

Regardless of the name of the profession, it would not be a wrong approach to associate the starting point of specialization with the training started in higher education. This is also available for the translation profession. Every individual who is a candidate to be a translator gains the most outstanding professional achievements in his education life in higher education programs. For this reason, translation programs, whether undergraduate or associate degrees, should be arranged in line with the needs of the translation industry. A translator's success in the translation career is directly related to the fact that these programs offer professional competencies in terms of content to the translator candidate. As Turkmen stated, the primary purpose of the translation programs at different levels is to train translators with high qualifications (2019: 32). Similarly, Durukan defines translation training as a set of activities that include distant, general, and specific objectives founded on training qualified translators and offered at different levels of higher education (2018: 31). Based on these approaches, it can be stated that translation training serves a specific purpose and includes many activities designed in line with predetermined goals. This situation requires translator candidates to gain some competencies in the training process. When the relevant literature is examined, it is observed that many model recommendations are similar or differ in specific points regarding which gains should be given to the translator candidate.

These recommendations, related to the competencies that translator candidates will need in their professional life, are sometimes based on translation competence and sometimes on translator competence. From these approaches, it can be concluded that translation training programs should be designed with a focus on translation competence or the set of competencies defined as translator competence. In other words, translation, or translator competence, is a guide in the design of translation teaching and is at the very center of the curriculum. Therefore, it is necessary to reveal the concepts of translation or translator competence and their components to determine which acquisitions the translator candidates should acquire in the training process.

When the studies on translation training are examined, it is seen that many models have been developed under the title of either translation competence or translator competence. These models, which play a key role in the design of translation training programs, contain similar components and differ from each other at some points when the needs of the period in which they were developed are taken into account. Since it would exceed the quantitative limits of the study to include all the models developed under the title of translation competence or translator competence, it was deemed appropriate to include the models that are most popular in the field of translation studies. However, to make a comprehensive and detailed analysis, the training program's curriculum will be made within the framework of the translator competence model, which can be considered the most up-to-date model in the translation studies literature since it was generated in the nearest period.

When the relevant literature is examined, it is seen that the first models developed were generally designed with the title of translation competence (Neubert, 2000; Schäffner, 2000; PACTE, 2000, 2003; EMT, 2009). Neubert designed his translation competence model on two bases, which he defined as contextual and qualitative, and expressed the contextual components as the secondary dimension and the qualitative components as the primary dimension of translation. Contextual (secondary) properties are listed under seven headings: complexity, heterogeneity, approximation, open-endedness, creativity, and historicity. These seven features that interact with each other cover the entire translation process and are directly related to the act of translation itself. On the other hand, the translation's qualitative (primary) components are seen as indispensable elements that the translator should have. According to Neubert, the five sub-components the translator needs to perform the translation action, grouped as primary components, are conveyed as follows: Language competence, Textual competence, Subject competence, Cultural competence, and Transfer competence (2000: 5-10). Each sub-component has a specific scope within itself, but to develop an economic discourse, what all sub-components cover will be explained in detail in the translator competence model, which will be taken as the basis of the study.

In her study to design and evaluate a translation program at the undergraduate level, Schäffner mentioned some components to be considered and explained them under the title of translation competence. Translation competence, which she defines as a systematic and complex concept, consists of the following components: Language competence belonging to language pairs, Cultural competence, Textual competence, Field/Subject competence, (Re) Research competence, and Transfer competence (2000: 146). When the components of the model developed by Schäffner are examined, it can be observed that it overlaps with the model proposed by Neubert.

Another model to be discussed within the scope of the study is the model put forward by a research project known as PACTE. The project, which consists of 14 researchers under the chairmanship of Ampora Hurtado Albir, carried out empirical and experimental research to reveal the components of translation competence, which is accepted as a determining principle in translation training. As a result of experiments and observations, PACTE revealed the following components: Bilingual sub-competence, Extra-linguistic sub-competence, Knowledge translation sub-competence, Instrumental sub-competence, Strategic sub-competence, and Psycho-physiological components (2003: 100-102).

Similarly, an expert group was formed by the Directorate General of Translation of the European Commission. The experts were asked to research translation competence and its components, which are thought to play an active role in the design of translation teaching programs. The EMT group concluded that translation competence consists of 6 functionally interconnected components and listed these components: Translation service provision, Language competence, Intercultural competence, Information mining competence, Thematic competence, and Technological competence (2009: 4).

It has been observed that the translation competence models developed in the relevant literature and included in the study largely overlap. The points where they differ from each other are quite limited. When the models mentioned above are examined, it is observed that all of them are based on language, culture, subject, transfer, research, and translation technologies. As revealed in the previous parts of the study, different from the concept of translation competence, some researchers developed their models under the name of translator competence. In this context, the components of the models developed by Kiraly (2013), Eser (2015), and Köktürk & Türkmen (2020) will be discussed. Then, the components and details of the translator competence, which will be taken as the curriculum analysis criterion in the research, will be presented in detail.

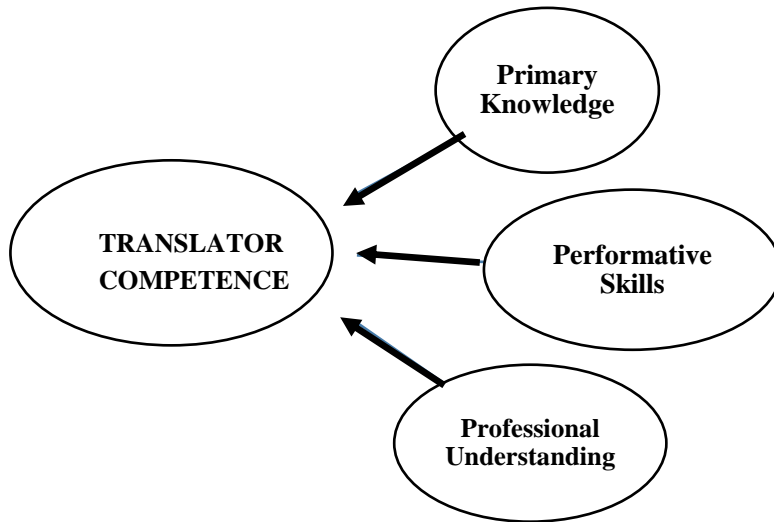
Emphasizing that the professional translation profession has a very complex and multidimensional nature, Kiraly named the model she developed as translator competence since translation cannot be limited to the act of translation itself. He stated that a translator needs three basic sub-components to successfully perform in the translation industry. This model consists of Social Competences, Translation Competences, and Personal Competence. Each sub-competence set contains some components within itself. While the Social Competences consist of etiquette, negotiation, and teamwork components, the personal competences consist of autonomy, preparedness for lifelong learning, quality control, and professional responsibility. Translation competence, the last sub-competence set, includes linguistic, cultural, text typology, norms and conventions, terminology, world knowledge, strategies, technology, and research components (2013: 202). Compared to the models developed before, it can be easily observed that the translator competence model developed by Kiraly is quite comprehensive and detailed.

Similarly, in his quantitative study to design a translator's competence from an educational point of view, Eser suggested a translator competence model consisting of 3 main sub-titles. According to this model, translator competence consists of Technical, Conceptual, and Interpersonal Skills. In detail, the technical skills group includes bilingualism, culture, text, subject, strategic, research, institutional and instrumental sub-competences. Conceptual skills include planning, organizing and controlling practices. The last skill group that constitutes the translator's competence is the orientation (2015: 11).

Köktürk and Türkmen, who think that in addition to the competencies related to translation should have several components other than translation, accepted the expression of translator competence as a top concept and mentioned some sub-components apart from the skills directly related to translation. They listed these sub-components: organizational competence, planning competence, ability to work in harmony with the group, producing practical, creative solutions and management competence. They emphasized that the skills listed above will also be needed in addition to the sub-competencies such as language, culture, subject, transfer, research, expertise, communication, and technology, which they see as directly related to translation (2020: 189-195).

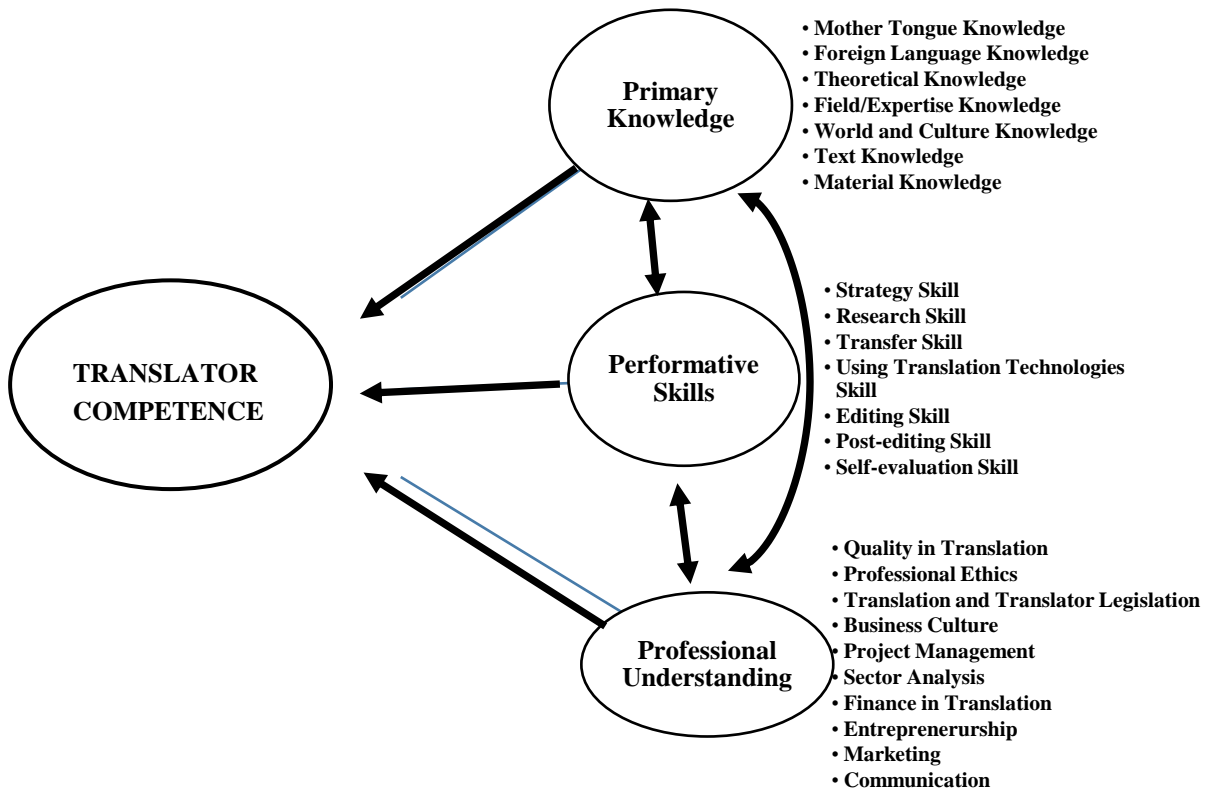
In this part of the study, the details of the translator competence model, which will be considered in the applied English translation program to be analyzed and developed within the scope of sector expectations, generated in the nearest period in the related literature, will be given. For this reason, the model's components will be shown through the figures presented by the generator of the model.

In his book, "Translator Competence", Kaş emphasized that the main purpose of translation training programs is to train qualified translators for the translation industry. Therefore, he pointed out that the sector's expectations should be considered when designing translation education programs. Data were collected through face-to-face interviews with the owners of 10 corporate translation companies with expert staff in Türkiye and are members of an association within the scope of translation companies. The collected data were subjected to descriptive analysis. As a result of the research, a very comprehensive and up-to-date translator competence model was developed (2022: 73-75). The translator competence in question model consists of three themes. These themes are presented in Figure 1.



**Figure 1.** Themes Constituting the Translator Competence (Kaş, 2022: 116)

When Figure 1 is examined, it is seen that while translator competence is accepted as a super-concept, three main themes make up it. Each theme consists of its sub-components. These components are presented in detail in Figure 2.



**Figure 2.** Recommendation for Translator Competence Model (Kaş, 2022: 125)



When Figure 2 is examined, it is seen that all three themes that make up the translator competence consist of several components within themselves. Another remarkable point is that directions show that each theme and its components interact with the other theme and the components that make them up.

When each theme is evaluated within itself, it is seen that the theme called primary knowledge consists of seven different components. These components are mother tongue, foreign language, theoretical, field/expertise, world and culture, text, and material knowledge. Kaş emphasizes that the components in this theme and other themes represent different parameters of knowledge, skills and understanding that interact. According to him, knowledge of the mother tongue is a prerequisite for analyzing the source text for translation purposes or creating the target text. The other component in this context is foreign language knowledge, which is needed for a similar purpose, and has taken its place in the theme. On the other hand, theoretical knowledge serves as a guide for the translator during translation. For this reason, to make an effective translation, it is necessary to have the theoretical dimension of the action. Another component is named field/expertise knowledge. This component represents that the translator should know the subject or area of expertise they are translating. In addition, it was concluded that the world and culture knowledge component should be in this theme by emphasizing that translation is also a cultural transfer. It is stated that the translator should have both world knowledge and knowledge of the cultures in which languages are found to be able to make a qualified translation. Text knowledge is another component, and it is thought that the translator should know text types, with the thought that a different translation strategy should be developed for each type of text. The last component that makes up the primary knowledge theme takes its place in the list as material knowledge. What is referred to in this context means having information about the materials that will be needed during translation, when and how these materials can be used (2022: 117-119).

Kaş named the second theme that creates translator competence as performative skills. The first component of this theme, which consists of seven skills directly related to the translation action itself, is expressed as strategy skill. This skill covers the processes of planning the translation process, making the necessary decisions about translation and putting them into practice. Another type of skill emerged as a research skill, which was also seen in previous models. Thanks to this skill, the translator knows where and how to find the information he needs during translation. This can be seen as a factor that facilitates the completion of the translation process in a reasonable time. Another skill that the translator will need is seen as a transfer skill. The action meant by this skill is the conversion or translation of the source text to the target text. One of the skill types seen under the performative skills theme is expressed as using translation technologies skill. As the name suggests, the translator's ability to use translation technologies that s/he will need during translation brings this skill to the fore. The fact that the translation industry is becoming increasingly digital makes this skill type more and more important every day. The type of skill that could not be observed in previous models, but took its place in this model, has been suggested as editing skill. When the details of the relevant model are examined, it can be said that this skill stems from the expectation that translators in the translation industry are responsible for translating and have to fulfill some duties related to editing. Although it seems like an editing skill, the model mentions another skill under the name of post-editing skill. When the meaning of this skill is examined, it is understood at what point it diverges.

Post-editing skill is expressed as the translator's ability to edit the translation product obtained through machine translation. Participants in the study emphasized that editing and post-editing are different from each other and should be handled separately. The last skill in the performative skills theme is listed as self-evaluation skill. Since this type of skill has not been observed in previous models, it can be

expressed as a feature distinguishing this model from others. Thanks to this skill, the translator can approach their translation with a critical point of view, observe and correct their mistakes, and thus protect themselves against negative criticisms from both the employer and the reader (2022: 120-122).

The last theme seen in Figure 2 was developed under the name of professional understanding. It is seen that this theme, which consists of 10 different components, covers the understanding dimension of the translation profession. Stating that it will not be enough for a translator to effectively fulfill the operational aspect of translation to be a qualified translator, Kaş emphasizes that the individual must also have a multi-component consciousness related to translation. In this respect, it is thought that the translator should know and understand topics such as quality in translation, professional ethics, translation and translator legislation, business culture, project management, sector analysis, finance in translation, entrepreneurship, marketing, and communication. Looking at the names of the components, it is seen what they cover. For example, a translator who is conscious of translation and translator legislation will be aware of the translation's legal framework or limitations the current regulation imposes on them and will practice her/his profession accordingly. On the other hand, in the sector analysis component, it is stated that the translator's ability to analyse the translation market effectively will contribute to their permanent performance in the translation sector (2022: 122-124).

When this model is examined, the translation profession is based on the themes of knowledge, skills, and understanding. Each theme consists of different components that are different from each other but interact with each other. Compared with other models developed in the related literature, it is observed that it seems comprehensive. Since it is both comprehensive and the latest model developed in the field of translation studies, it would be adequate to use it in the analysis of the applied English translation program's curriculum.

### **Applied English Translation Program**

Due to the increase in the volume of the translation sector in Türkiye, as in the world, applied English translation programs were established at the associate degree after 2000 to meet the need for personnel in the sector. The department, which requires one year of preparatory education, consists of 2 + 1 academic year in total. After one year of compulsory English preparatory education, successful translator candidates are required to take various courses to acquire different knowledge and skills for 4 academic semesters.

When the program atlas of the Council of Higher Education (CHE) in Türkiye is examined, it is seen that there are 23 programs available as of 2023 under the name of Applied English Translation. 11 of these programs are at state universities. The remaining 12 programs are in private universities (CHE ATLAS, 2023).

Students who graduate from the program can be employed directly by the translation industry or work in public institutions such as the Ministry of Foreign Affairs, the Ministry of Tourism and Culture, international press, broadcasting organizations, or institutions providing tourism services. In addition, students who graduate from the associate degree program take the External Transfer Exam (ETE). If they are successful, they can study English Language and Literature, English Translation and Interpretation, English Linguistics, etc. They can move their education level to undergraduate level. Thus, they can diversify their fields of work and increase their employment opportunities. In addition, they can get the chance to participate in postgraduate education in the relevant field.

## The Curriculum of the Applied English Translation Program

As mentioned before, students who are successful after one year of foreign language education are subject to a translation training process consisting of 4 academic terms. In this study, since it is not possible to examine each of the curricula of all Applied English Translation programs in Türkiye one by one, the curriculum of the Applied English Translation program at Tokat Gaziosmanpaşa University Tokat Vocational School will be examined to conduct more specific research instead of drawing a general framework.

The relevant university offers the courses in each department's curriculum and the contents of these courses through the course information package, upon an examination related to the program's courses that are the research's subject. The researcher has generated the tables below. The tables below show the program's courses in which term (Tokat Gaziosmanpaşa University, 2023).

**Table 1. 1<sup>st</sup> Semester (Fall Term) Courses**

Course Code	Course Name	Course Hours	
		Theory	Practice
D0000106	Ataturk's Principles and History of Revolution I	2	0
D0000194	Turkish Language I	2	0
UIC101	Computer I	2	0
UIC103	Vocabulary and Composition I	3	0
UIC105	Comparative Grammar I	3	0
UIC107	Reading for Translation	3	0
UIC109	Communication and Learning Skills	3	0
UIC111	Introduction to Translation	2	2

**Table 2. 2<sup>nd</sup> Semester (Spring Term) Courses**

Course Code	Course Name	Course Hours	
		Theory	Practice
UIC102	Computer II	2	0
UIC104	Vocabulary and Composition II	3	0
UIC106	Comparative Grammar II	3	0
UIC108	Advanced Reading	3	0
UIC110	Written Translation	2	2

UIC112	Discourse Analysis	3	0
UIC122	Career Planning	1	0
D0000107	Ataturk's Principles and History of Revolution II	2	0
D0000195	Turkish Language II	2	0

**Table 3. 3<sup>rd</sup> Semester (Fall Term) Courses**

Course Code	Course Name	Course Hours	
		Theory	Practice
UIC202	Business Ethics	2	0
UIC204	Dubbing and Subtitling Translation	3	0
UIC206	Special-purpose Translation	2	0
UIC208	Interpreting	3	0
UIC210	Translation Project	3	2
UIC214	Advanced Writing	3	0
UIC216	European Union Studies and Translation (Elective)	2	0
UIC220	Literary Translation (Elective)	2	0

**Table 4. 4<sup>th</sup> Semester (Spring Term) Courses**

Course Code	Course Name	Course Hours	
		Theory	Practice
UIC202	Business Ethics	2	0
UIC204	Dubbing and Subtitling Translation	3	0
UIC206	Special-purpose Translation	2	0
UIC208	Interpreting	3	0
UIC210	Translation Project	3	2

UIC214	Advanced Writing	3	0
UIC216	European Union Studies and Translation (Elective)	2	0
UIC220	Literary Translation (Elective)	2	0

When Table 1, Table 2, Table 3, and Table 4 showing the courses that make up the curriculum are examined, it is seen that the translator candidates studying in this program take a total of 32 different courses, varying in theory and practice. When the tables are examined in terms of course hours, the program consists of 90 hours of courses, 76 of which are theoretical and 14 are practical.

In the next part of the study, the contents of the courses that make up the curriculum will be examined. The findings will be given on which components that make up the translator competence, which was presented in detail, are included or not.

## Findings

When the curriculum of the program that is the subject of the study is examined, the courses given in the first semester of the program are listed as follows: Ataturk's Principles and History of Revolution I, Turkish Language I, Computer I, Vocabulary and Composition I, Comparative Grammar I, Reading for Translation, Communication and Learning Skills, and Introduction to Translation. The courses in the second semester are Computer II, Vocabulary and Composition II, Comparative Grammar II, Advanced Reading, Written Translation, Discourse Analysis, Career Planning, Ataturk's Principles and History of Revolution II, and Turkish Language II. In the third semester of the program, translator candidates take the following courses: Translation Theory, Written Media Translation, Business Translation, Social Sciences Translation, Sciences Translation, Communities and Cultures (Elective), and Communication Skills (Elective). In the last semester of the program, translator candidates are expected to be successful in Business Ethics, Dubbing and Subtitling Translation, Special-purpose Translation, Interpreting, Translation Project, Advanced Writing, European Union Studies and Translation (Elective), and Literary Translation (Elective).

It has been observed that there are statements about the scope and purpose of each course in the course information package that presents the course contents. As a result of the evaluation made in this context, it will be tried to show which of the components make up the translator competence of the courses given in the curriculum offered by the associate degree program serve to acquire. To provide more comprehensive and detailed findings, it was decided to create the tables based on 3 main themes that constitute the translator competence. First, the primary knowledge theme the translator will need in the translation industry will be included. Then, the findings related to the courses serving the theme of performative skills, which represent the skills required during the performance of the translation profession, will be included. Finally, the findings within the scope of the components constituting the theme of professional understanding, which is seen as a complementary element and stated to be in interaction with other themes, will be given in tabular form. Thus, a detailed framework on which course overlaps with which component will be drawn.

**Table 5. Names, Semesters, Purpose, and Scope of the Courses towards Primary Knowledge Components**

Course Name	Semester	Purpose and Scope Of The Course	Components of Primary Knowledge Theme
Turkish Language I	1	To enable students to become familiar with the correct and efficient use of the Turkish language and to improve students' understanding of mother tongue	Mother Tongue Knowledge
Turkish Language II	2		
Comparative Grammar I	1	To enable students to acquire basic English grammar rules and sentence structures	Foreign Language Knowledge
Comparative Grammar II	2		
Translation Theory	3	To provide students to be able to relate the translation theory with the practice	Theoretical Knowledge
Business Translation	3	To use of basic sentence patterns and structures used in the business world, to develop students' awareness and understanding of terminology in the field of social sciences, to provide students to become proficient at translation of the text on science and technology, and to improve the translation skills on different fields	Field/Expertise Knowledge
Social Sciences Translation	3		
Sciences Translation	3		
Special-purpose Translation	4		
Communities and Cultures	3	To provide students to learn about different cultures around the World and to provide students to get familiar with the EU	World and Culture Knowledge
European Union Studies and Translation	4		
Vocabulary and Composition I	1	To focus on reading and writing of different types of texts and to focus on translation of new items, articles, editorials, cartoons and film, play, concert, books, and sports	Text Knowledge
Written Media Translation	3		
Computer I	1	To learn how the computer is used and to be aware of computer technology innovations and to enable the students to experience the equipment that is used by a subtitle translator	Material Knowledge

When Table 5 is examined, it is seen that the curriculum for each type of knowledge is inclusive when the courses compatible with the primary knowledge components are discussed in terms of content. Although there is not a homogeneous distribution, it is understood that there are number of courses varying between 1 and 4 for each type of knowledge.

**Table 6. Names, Semesters, Purpose, and Scope of the Courses towards Performative Skills Components**

Course Name	Semester	Purpose and Scope Of The Course	Components of Performative Skills Theme
Translation Project	4	To enable the students to use translation theories knowledge both in the application and in the criticism	Strategy Skill
Not Found	Not Found	Not Found	Research Skill
Introduction to Translation	1	To focus on reading and writing of different types of texts, to enable students to develop ability to comprehend complicated and sophisticated texts in order to create texts of different types, and to provide students to get efficient in translation activity	Transfer Skill
Discourse Analysis	2		
Written Translation	2		
Vocabulary and Composition II	2		
Advanced Writing	4		
Not Found	Not Found	Not Found	Using Translation Technologies Skill
Reading for Translation	1	To improve their English knowledge by reading various literary and non-literary works, to criticize the different approaches and the texts in translation, to learn about the approaches to literary translations, and to be able to criticize this kind of translated texts.	Editing Skill
Advanced Reading	2		
Literary Translation	4		
Not Found	Not Found	Not Found	Post-editing Skill
Not Found	Not Found	Not Found	Self-evaluation Skill

When Table 6 on the Performative skills theme is examined, it is seen that, unlike the table on the primary knowledge theme, there are no courses related to all skill types. Although there are courses ranging from 1 to 5 courses within the scope of strategy skill, transfer skill, and editing skill, it is observed that there are no courses corresponding to skill types such as research skill, using translation technologies skill, post-editing skill, and self-evaluation skill in terms of the content of the courses in the curriculum.

**Table 7. Names, Semesters, Purpose, and Scope of the Courses towards Professional Understanding Components**

Course Name	Semester	Purpose and Scope Of The Course	Components of Professional Understanding Theme
Not Found	Not Found	Not Found	Quality in Translation
Business Ethics	4	to raise ethics awareness in vocational practices	Professional Ethics
Not Found	Not Found	Not Found	Translation and Translator Legislation
Not Found	Not Found	Not Found	Business Culture
Translation Project	4	to enable the students to arrange the whole translation process	Project Management
Career Planning	2	To enable the students to plan their professional life according to both their competences and sector expectations	Sector Analysis
Not Found	Not Found	Not Found	Finance in Translation
Career Planning	2	To enable the students to plan their professional life according to both their competences and sector expectations	Entrepreneurship
Not Found	Not Found	Not Found	Marketing
Communication and Learning Skills	1	to improve students' basic communication skills and to improve	Communication



Communication Skills	4	students' communicative skills as well as to improve their public speaking abilities
----------------------	---	--

The findings of the third theme of translator competence, professional understanding, are given in Table 7. Accordingly, while there are courses related to half of the ten components that make up the theme, it has been determined that there are no courses in terms of content for the remaining five components in the program's curriculum. While there are no courses in terms of content related to quality in translation, translation and translator legislation, business culture, finance in translation, and marketing components, at least one and at most two courses are compatible with professional ethics, project management, sector analysis, entrepreneurship, and communication components.

## Conclusion

A study was conducted in the case of Tokat Gaziosmanpaşa University Tokat Vocational School in order to determine to what extent the curriculum of applied English translation programs offering translation training at the associate degree covers the components that make up the translator competence. In this context, first, it was stated that the translator should have the knowledge, skills, and professional understanding parameters represented by the upper term translator competence to meet the expectations of the translation industry in professional life. In the related literature, the models called translation competence or translator competence, which are put forward in the studies on this subject, are mentioned, and the components of the current translator competence, which are taken as the basis of the study, are presented in detail.

Among the curricula of applied English translation programs in many state and private universities, the Tokat Gaziosmanpaşa University Tokat Vocational School program was taken as a case. As a result of the document analysis, it was concluded that there are compatible courses for each type of knowledge under the theme of primary knowledge, which constitutes the translator competence. However, when the course contents and the types of knowledge in the translator competence are matched, it is understood that the curriculum is relatively inadequate regarding material knowledge. Although it has been determined that there are three different courses within the scope of this knowledge type, when the scope of the knowledge type and the contents of the related courses are compared, it is understood that Computer I and Computer II courses are related to the basic components and basic software of the computer. For this reason, it is not possible to say that the material knowledge course is fully covered in the curriculum.

Another result obtained from the research is related to the performative skills components. There are no courses on teaching research skill, using translation technologies skill, post-editing skill, and self-evaluation skill. The absence of courses related to the digitized translation industry can indicate that the program's curriculum has not been updated for a long time.

The most striking result within the scope of the study belongs to the professional understanding theme. There is no course content related to the five components (quality in translation, translation and translator legislation, business culture, finance in translation, and marketing) of the theme comprising ten components. The course contents of the other five components could be more extensive. Therefore,

it has been concluded that the professional understanding dimension of translator competence should have been considered while preparing the curriculum of the relevant program.

If a general evaluation is made, it is seen that the curriculum of the mentioned program primarily focuses on the primary knowledge of translation and includes limited courses in terms of performative skills. In addition, it is understood that the components of professional understanding could be improved. In this regard, it can be concluded that the program, whose name is Applied English translation, only focuses on the knowledge dimension of the translator competence, is incompatible with its name, and can be improved in gaining skills.

Some recommendations specific to this translation training program can be made. Accordingly, when the study findings are considered, the curriculum of the program can be revised. The number of primary knowledge-based courses can be partially reduced, and courses with equal amounts of performative skills components can be added. It is also considered appropriate to examine the courses related to the professional understanding components of the translator competence and to make an arrangement regarding the missing components in terms of the course.

The following recommendations can be made for further studies in this field. The program's curriculum at another university can be subjected to a similar analysis. Besides, based on the results of this study, various course contents can be developed for the missing components in the curriculum. In addition, curriculum analysis can be done in Translation and Interpretation departments that offer translation training at the undergraduate level through the current translator competence model.

### References

- Akalın, R. (2018). *Çeviri Kuramından Çeviri Eğitime: Akademik Çeviri Eğitiminin Temel İlkelerini Belirleme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Boztaş, İ. (1992). Çeviri, çeviride eşdeğerlilik ve dilbilim. *Dilbilim*, 20, 249-255.
- Durukan, E. (2018). *Çeviri Öğretimi: Hedef ve Ölçme*. Hiperyayın.
- Eser, O. (2015). A model of translator's competence from an educational perspective. *International Journal of Comparative Literature and Translation Studies*, 4-15.
- EMT. (2009). Competencies for Professional Translator, Experts in Multilingual and Multimedia Communication. Brussels. 03 17, 2023 tarihinde [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf) adresinden alındı.
- Kaş, B. (2022). *ÇEVİRMEN EDİNCİ Temel Bilgiler, Edimsel Beceriler ve Mesleki Anlayış Parametreleri*. Vizetek Yayıncılık.
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box (es) in translator education. *New prospects and perspectives for educating language mediators*, 197-224.
- Köktürk, Ş., & Türkmen, G. (2020). A Recommendation of Translator Competence and its Components. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 188-197.
- Neubert, A. (2000). *Competence in Language, Languages, and Translation*. Benjamins Translation Library.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. *Triangulating translation: perspectives in process-oriented research*, 43-69.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publishing.
- Salihoğlu, G. H. (2018). Kişilik Özellikleri, Kariyer Eğilimi Ve Mesleki Başari Algisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *The International New Issues in Social Sciences*, 55-7.
- Schaffner, C. (2000). Running before walking? Designing a translation programme at undergraduate level. *Benjamins Translation Library*, 38, 143-156.
- Tokat Gaziosmanpaşa University. (2023, 05 26). Tokat Gaziosmanpaşa University Course Information Package:  
<https://obs.gop.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=en&curOp=showPac&curUnit=44&curSunit=2001595#> adresinden alındı.
- Türkmen, B. (2019). *Çeviri Eğitiminde Teknoloji ve Dijital Medya Edinci*. Gece Akademi.
- YÖK ATLAS. (2023, 05 22). Yükseköğretim Program Atlası: <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-program.php?b=40005> adresinden alındı.
- Yücel, F. (2016). *Çevirinin Tarihi*. Çeviribilim Yayınları.

## 90. Translation Activities at *Dar al-`ilm (The House of Knowledge)* or *Dar al-Tarjamah (The House of Translation)* in Gondesaphur and the Influence of Translations on the Persian and Arab World

Recep HATİPOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** Hatipoğlu, R. (2023). Translation Activities at *Dar al-`ilm (The House of Knowledge)* or *Dar al-Tarjamah (The House of Translation)* in Gondesaphur and the Influence of Translations on the Persian and Arab World. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1474-1486. DOI: 10.29000/rumelide.1342145.

### Abstract

If the Alexandrian school was an important centre of culture and science in the Antique Age, the Gondesaphur Academy (or School) was the most important intellectual centre in the Medieval Age because the city of Gondesaphur, located in the south-west Iran in Khuzestan Province, had a particular importance as a city and as a centre of cosmopolitan culture. Between the fifth and ninth centuries, Gondesaphur became a centre of translations of classics and works on medicine, astronomy, astrology and other fields. Important works, especially on medicine, were translated from Sanskrit and Greek into Pahlawi, and then into Arabic at *Dar al-`ilm (The House of Knowledge)* or *Dar al-Tarjamah (The House of Translation)* in Gondesaphur and these translations influenced the Persian and Arab world and science a lot. The translations of the *Panchatantra*, an Indian collection of stories; *Kalila wa Demna* and the *Almagest* of Ptolemy can be cited as some important works done in Gonesaphur. The aim of this study is to give information about the Gondesaphur Academy (or School), to examine the translation activities in Gondesaphur and the influence of these translations on the Persian and Arab world.

**Keywords:** Translation, Gondesaphur, Gondesaphur Academy, *Dar al-`ilm*

### Cüdişâpûr Okulu'nda Faaliyet Gösteren Darü'l-İlm (Bilgi Evi)'de Çeviri Faaliyetleri ve Çevirilerin İran ve Arap Dünyasına Etkisi

#### Öz

Eğer İskenderiye Okulu, Antik Çağ'ın önemli bir kültür ve bilim merkezi olmuşsa, Cundişapur Okulu da Orta Çağ'ın en önemli entelektüel merkezi olmuştur çünkü İran'ın güney-batısında bulunan Huzistan eyaletinde yer alan Cundişapur şehri, hem farklı kültürlerin bir arada bulunduğu bir merkez hem de bir şehir olarak ayrı bir öneme sahip olmuştur. Cundişapur, altıncı ve dokuzuncu yüzyıllar arasında klasiklerin yanı sıra tıp, astronomi, astroloji ve başka alanlarda çevirilerin yapıldığı bir merkez olmuştur. Cundişapur'da yer alan *Dar al-`ilm (Bilgi Evi)* veya *Dar al-Tarjamah (Tercüme evi)* olarak adlandırılan tercüme bölümünde, özellikle tıp üzerine olmak üzere, önemli eserler Sanskritçe ve Yunancadan Pehevliceye ve daha sonra Arapçaya çevrilmiş ve bu çeviriler İran ve Arap dünyasını ve bilimini oldukça etkilemiştir. Başta Manfred Ullmann ve bu alanda çalışma yapan diğer araştırmacılar, Pehevlicenin bilim dili haline gelmesinden sonra bu dile birçok çeviri yapıldığını ve I. Hüsvrev döneminde yapılan çevirilerin özellikle tıp ve felsefe alanında olduğunu belirtmektedir. Hintlilere ait bir hikaye derlemesi olan *Panchatantra*, *Kelile ve Dimne* ve Batlamyus'un *Almagest*

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Bursa, Türkiye), rhatipoglu@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7229-180X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342145]

adlı eserleri Cundişapur'da çevrilen önemli eserlerdendir. Bu çalışmanın amacı, Cundişapur Okulu hakkında bilgi vermek, Cundişapur Okulu'nda yapılan çeviri faaliyetlerini ve bu çevirilerin Fars ve Arap dünyası üzerindeki etkilerini incelemektir.

**Anahtar Kelimeler:** Çeviri, Cundişapur, Cundişapur Okulu, Dârülilim

## 1. Introduction

Translation schools have always been important centres where knowledge is transmitted from one culture to another in history. While the centres such as *Bayt al-Hikmah* and *Toledo School of Translators* were essentially the centres of translation, some other schools like *the Alexandrian School* and *Gondesaphur Academy* also included the centres or houses where important books on different subjects were translated at that time. Although the Alexandrian School became an important institution, Gondesaphur was the most important intellectual centre during the 6th and 7th centuries. Gondesaphur, which was one of the most important centres of sciences in the East, is examined in two periods: the period before Islam and the period after Islam. Gondesaphur became the most important centre of sciences, arts and medicine, and the place of circulation of knowledge for oriental and occidental traditions. There was also a centre for translation of classical books because it had a department of translation, called *Dar Al-İlm* or *Dar Al-Tarjamah*, in addition to medical training centre in Gondesaphur, which was near the *bîmaristan* (hospital). Most of the translators were also physicians at the *bîmaristan*.

Azizi (2008, p.116) states that Gondesaphur was one of the most remarkable cultural and scientific centres of Sassanids and, Gondesaphur Medical School was renowned cosmopolitan institution and had a crucial impact upon the further development of Islamic medicine. Azizi (2008, p. 116) also points out that, at this school, the Greek, Persian and Indian medical heritage was conserved, developed, and it was then transferred to the Islamic world and subsequently to the West, and Gondesaphur Hospital was also an excellent model for establishment of hospital especially in the Islamic countries. In addition to medicine, translations on philosophy and literature were also done at the Gondesaphur Academy.

## 2. The history of Gondesaphur city

Gondesaphur was one of the most known centres of science in history. Christensen (1993, p. 111) points out that Gondesaphur was one of the four major cities of Kuzestân in the Sasanian epoch, and the other three cities were Karğa (Đrân-xwarrah-Ŧābuhr), Susa, and Ŧuttar. Christensen (1993, p. 111) also states that the extensive irrigation systems developed there by the early Sasanians were probably aimed at supplying a large population and the four cities “must have had a total population of about 100,000” at that time. Agricultural products, mainly rice and sugar, were the main exports of the area, but the textile industry also made this province rich and famous (Christensen, 1993, p.111). According to Potts (1989, p. 327-334), Gondesaphur might have had a Parthian antecedent and this argument is based on the mention in two Greek inscriptions from Susa of the term Gondeisos as the name of a waterway. Potts (1989, p.234) states that the name would seem to represent an Iranian *gund-dēz* (military fortress), which led Potts to pose the hypothesis that Gond-dez was the original Iranian name of the place, from which the name of the river Āb-e Dez had been derived.

Abbotts (1968, p.71) points out that there are several distinguishable periods in the history of Gondesaphur as a town or city and as a centre of cosmopolitan culture and, tradition traces the site of

the town to the time of David and beyond that even pre-history. It is also stated by Abbotts (1968, p. 71) that its earliest Pahlawi or old Persian name is given as Genta Shapirta which is rendered as ‘The Beautiful Garden’ or the ‘Abode of Happiness’, both of which reflect the good climate and fertility of the site. Miller (2006, p. 615) points out that Gondesaphur, which means ‘Beautiful Garden’, was a city founded in Khuzistan founded by the Sasanid Emperor Shapur I (241-272 AD) and the site was located in South-Western Persia and it is now marked by the ruins of Shahbad near the city of Ahwaz.

**Figure 1.** The Ruins of Gondesaphur



Miller (2006, p. 615) states that the site was first established to settle the Greek prisoners but with time, it became a refuge and melting pot for intellectuals from various regions.

Many Syrians took refuge there when Antioch was captured by Shapur I. The Nestorians were granted refuge under the patronage of Shapur II when the School of Edessa was purged by the Byzantines in 457 and later shut down by Emperor Zeno in 489 AD. The closing of the Athenian School by Byzantine Emperor Justinian (529 AD) also drove many learned Greek physicians to Jundi-Shapur. Subsequently, a university, medical school and hospital was established by Khusraw (Chosroes) Anushirawan in about 555 AD. It was here that a uniquely tolerant and peaceful meeting point for the study of the philosophical and medical traditions of Persians, Greeks, Indians, Zoroastrians, Jews and Nestorians developed, serving as the foundation for the tremendous medical advancements set to occur under Muslim rule. In fact, Harith bin Kalada, the Prophet Mohammed’s physician, trained at Jundi-Shapur (Miller, 2006, p. 615).

According to Söylemez (2017, p. 7), Gondesaphur, which is in ruins today, was one of the most important centres of science in history and the statement engraved upon its portal, “Knowledge and virtue are superior to sword and biceps” shows the philosophy and the role undertaken by the city, and Gondesaphur influenced the Islamic thought and philosophy from its earlier periods but its real brilliance only existed during the early days of the Abbasid dynasty. Söylemez (2005: 2) points out that Gondesaphur city, founded in 260 by the Sassanid emperor Shahpur I, was located in Khuzistan (called Ahwaz in early Muslim sources) and it was not influenced by Mesopotamian civilization although it fell outside the geographical borders of Mesopotamia. The city’s population consisted of various ethnic and

religious elements; its earliest residents were Romans, the second ethnic components were the Pahlawis and another ethnic group was the Syriacs, and almost all residents in Gondesaphur were multilingual; as a result, along with Pahlawi, Greek, and Syriac, languages such as Lurian, Hebrew and Khuzi were spoken in the markets (Söylemez, 2005, p. 3).

### 3. The Gondesaphur Academy (or School)

There are different views as to when the Gondesaphur Academy was founded. According to some scholars, it was built at the same as the city, but some others claim that it was founded during the reign of Shahpur II (Söylemez, 2017, p. 5). According to the famous orientalist George Sarton, Muhammed Muhammedi and Seyyed Hossein Nasr, the Gondesaphur School was founded at the time of Shahpur II. Nasr claims that Shahpur II not only enlarged and adopted Gondesaphur as his capital city, but he also built therein a large school that included a medical school and, another scholar Nakhai, claims that it took seven years to build the school which was inaugurated by Shahpur II and shortly after that event, about 5000 students from Persia, Rome, Greece, Syria, Arabia, and India enrolled in the school; as a result of which, Gondesaphur transformed into an important regional centre of medical science (Söylemez, 2017, p. 5).

Abbasi and Pouyan (2020, p. 38) point out that, under the Sasanian dynasty (ruled Iran from 224 to 644, Gundesaphur Academy (or Gondesaphur University) was founded in Gondesaphur city of Khuzistan and the education at the academy included medicine, philosophy, theology and other sciences. According to Cambridge History of Iran, "Gondesaphur was the most important medical centre of the ancient world during the 6th and 7th centuries."

Azizi (2008, p. 117) states that the exact date of the foundation of Gondesaphur School is unknown, but it was established during the Shapur II reign (309-379 AD) according to most inestigators and it was a cosmopolitan school attracting physicians and scholars from several countries including Egypt, Syria, India, Greece, as well as Persia, and in addition, it was a well-organized institute based on scientific principles.

**Figure 2.** The Remains of the University in the Ancient City of Gondesaphur





Ullmann (1978, p. 16) draws attention to the activities at the Gondesaphur Academy and states that Shapur I, son of Ardashir, is supposed to have collected books on ‘medicine, astronomy, motion, time, space, substance, creation, genesis, passing away, change and growth, and other arts and crafts’ from India, the Byzantine empire and other countries, and this information is probably connected with the victory of Shapur over the emperor Valerian in the year 260, when Valerian was captured and Roman technicians and scholars came into the country as prisoners, along with his army. These people settled chiefly in Khuzistan, and the founding of the town Gondesaphur resulted from the attempt by the great king to prepare a home for the scholars so that their knowledge could benefit the country, and under Khosrow I Anosharwan (531-78), the empire of the Sasanids reached the peak of its cultural flowering (Ullmann, 1978, p. 17).

Khosrow I Anosharwan (531-78 AD) paid special attention to the Academy at Gondesaphur, where once more a search for ancient manuscripts was set afoot and translations from the Greek and Sanskrit were made into Pahlawi and Syriac and, the literary momentum carried into the reign of Khosrow I Anosharwan II (590-628 AD) (Abbott, 1968, p. 72). It is also stated by Abbott (1968, p. 72) that syncretism prevailed at first at the medical Academy of Gondesaphur but soon yielded progressively to the Greek medical tradition and, this latter was flourishing at the same time at the medical centres in Rome, Alexandria, Constantinople, Antioch and Amida.

Abbasi and Pouyan (2020, p. 41) point out that, after the famous university was closed by firm supporters of Catholic orthodoxies in 489, Christians with prominent scholars among them, and Nestorian scholars went into exile and sought refuge to the court of Sasanids, and St. Efraem had established a hospital in Mesopotamia, subsequently founded another hospital at Gondesaphur in Persia. Frye (1975, p. 22) draws attention to the fact that the Persian centre of learning at Gondesaphur impressed the Arabs, even though perhaps it had passed its prime by the middle of the seventh century and it was especially famous for medicine, even Greek neoplatinist philosophers driven from Athens in 529, had taken refuge there for a few years. The school or university continued to flourish under Islam, and Ibn Bukhtishu, a famous doctor of the time of al-Mansur, was head of the medical school until his death in AD 771 (Frye, 1975, p. 22). It is also stated by Frye (1975: 22) that, at the Academy of Gondesaphur and elsewhere, many books were translated from Greek, Sanskrit and Syriac into Pahlawi in late Sasanian times and, a number of Syriac and Greek works were translated into Arabic not from the original languages but from Pahlawi, an indication of the importance of Iran as the transmitter of ancient knowledge to Islam.

According to Söylemez’s (2017, p. 7) study, the Gondesaphur school’s sections were as follows:

*The Medical School and Hospital (Bimaristan)*

*The Pharmacology Laboratory*

*The Translation House*

*The Library*

*The Observatory*

Since the aim of this paper is about the translations at the Gondesaphur Academy, we will give information only about The Translation House here.



#### 4.The translation activities *Dar al-`ilm* (The House of Knowledge) or *Dar al-Tarjamah* (The House of Translation) and their influence on Persian and Arab world

Söylemez (2017, p. 13) highlights that the Gondesapur school also contained a section for translations and, known as *dar al-`ilm* in the late sources, it was adjacent to the bimaristan, where translators were also physicians. The Sasanids Empire reached the peak of its cultural blossoming under Khosrow I Anoushirvan (531-578), who had a keen interest in the school's advancement and therefore, a special mission headed by Burzuyah (Perzoes in Latin), the Iranian physician was dispatched to India to obtain books on medicine and other subjects (Azizi, 2008: 117). Azizi (2008, p. 118) emphasizes that medical books including Greek texts were translated into Syriac or Pahlawi mostly by Nestorian physicians and, Hunayn ibn Ishaq (808-873 AD), known as Johannitus, was an active translator of Galens works into Arabic.

Bahri (2011, p. 8) states that the movement of translations reached its peak especially at the time of Khosrow I (531-578) when a large number of scholars and translators actively engaged in collecting, rewriting and translating the historical, scientific and religious records of their civilization and the neighboring countries.

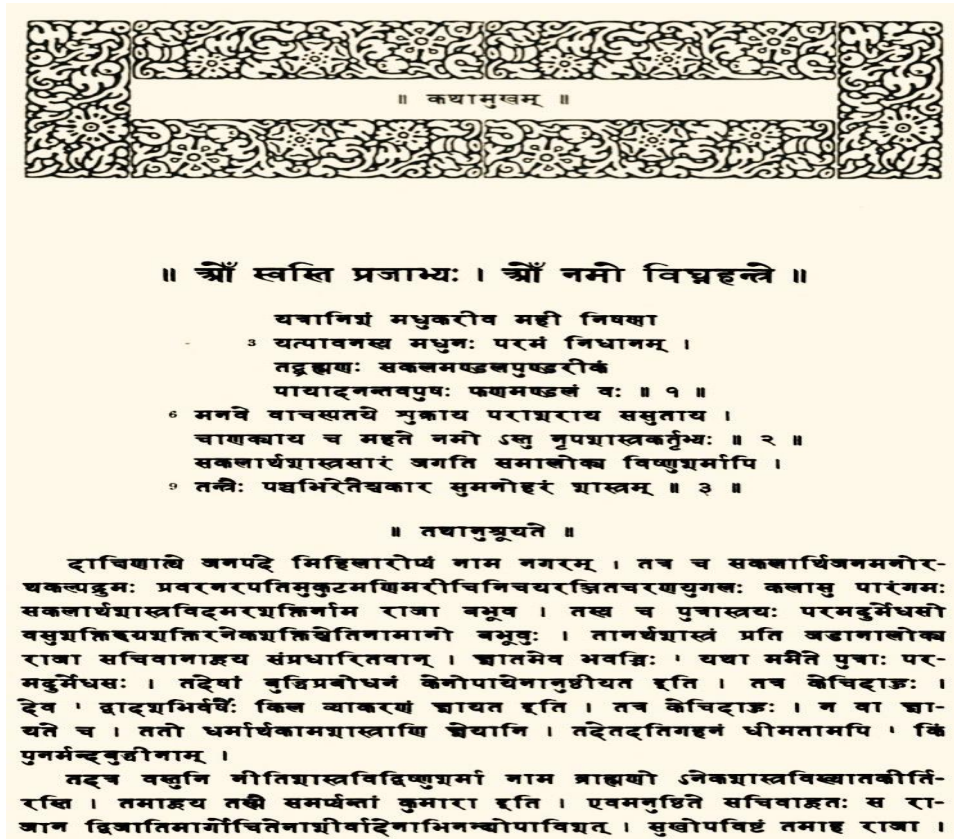
**Figure 3.** Plate of the Sasanian King Khosrow I Anushirvan



It is also stated by Bahri (2011, p. 6) that Persian Sassanians believed in Zoroastrianism, which regarded Ahura Mazda, the God of wisdom, as the origin of all learning, as a result of which, they considered all branches of knowledge to be sacred and these incentives along with a desire to remain active in the arena of international cultural exchange led to another translation movement, known as the revival movement. Karimi-Hakkak (1998, p. 514) emphasizes that Sasanian kings encouraged translations from Greek and Latin, and the Sasanian monarch Shapur I commissioned many translations from Greek and Indian works to be incorporated into collections of religious texts, and Shapur II laid claim to parts of the Roman Empire on the basis descriptions provided by Greek historians.

More importantly, the wide currency of Greek philosophy and sciences in Iran just before the advent of Islam may be attributed principally to translations which now have been largely lost early in the sixth century AD, King Khosrow the first, known as Anushirvan ('the immortal soul'), decreed the establishment of a clinic and medical school in the town of Gondishapur. There, Greek and Syrian philosophers and physicians worked side by side with their Iranian colleagues. The king also commissioned a translation into Pahlavi of the *Panchatantra*, an Indian collection of stories which provided the basis for numerous works in the Persian literature of Islamic era. (Karimi-Hakkak, 1998, p. 514).

**Figure 4.** The first page of oldest surviving *Panchatantra* text in Sanskrit



Karimi-Hakkak (1998, p. 514) also states that this work formed the basis of many narratives in medieval Europe as well, possibly through later translations or abridged versions in Syriac, and Arabic encyclopedias and chronicles list the names of several significant sources of historical information on the Sassanians and incorporate the information they contained, according to which, early in the seventh century AD many famous Indian literary works had also been translated into Middle Persian. It is also stated by Karimi-Hakkak (1998, p. 514) that, in addition to the above-mentioned *Panchatantra*, which was later modified and expanded into *Kalileh va Demneh*, these included two of the Sinbad books, among many other tales.

Although direct witnesses are almost completely lacking, at the latest in the time of Khosrow I, complete Greek medical works were translated into Pahlavi (Ullmann, 1978, p. 17). As Ullmann (1978, p. 17) points out, there were middle-Persian translations of the agricultural work of Cassianus Bassus



Scholasticus (sixth century AD), the astrological works of Vettius Valens (second century AD) and of Teucrus (second century B.C. or first century AD ?) as well as of the *Almagest* of Ptolemy.

Martins e Silva (2017, p. 532) state that Shapur I, following the example of his father, Ardashir, the first Sasanian king, had collected various books from India, Byzantium, Egypt, Syria, and Greece, that were used to teach people in their original languages, and had them translated to Persian, and ordered a copy of each work be deposited in the Royal Treasury (*Ganj-i-Shaspigan*), and therefore the medical teachings by the Greek doctors might have been supported by that specialized documentation, particularly from Greek and Indian medicine. With the consolidation and renewed influences of Zoroastrianism, recovered from the reign of Shapur II, Greek texts and their respective teachings began to be translated and taught mainly in Syriac (Ancient Syrian language), with a mixture of Persian and Arabic (Martins e Silva et al., 2017, p. 532).

**Figure 5.** Kelilah va Demneh, the 15 th century manuscript, Topkapı Palace Museum, İstanbul, Türkiye



As it is stated by Martins e Silva (2017, p. 533), following the closing of the School of Edessa (Urfa) and the University of Athens (529), the emigrating flux of Nestorian scholars and physicians headed for Persian territory and further on until Arabia, China, India and Siberia, and Khosrow I invited the Nestorian missionaries to Persia in order to teach in a renewed Gondesaphur Academy and translate previous works of Greek, Syrian and Indian origin into Persian and vernacular Pahlavi.

Azizi (2008, p. 117) points out that Jurjis Buhktishu, the chief of Gondesaphur Hospital was summoned to Baghdad to treat the Abbasid Caliph al-Mansour (d. 775 AD) in 765 AD, and so an official connection between the Gondesaphur physicians and Baghdad was established for the first time, and then, in subsequent years, more medical scholars from Iran migrated to Baghdad, where they played an important role in the development of Islamic medicine. It is also emphasized by Azizi (2008, p. 117) that

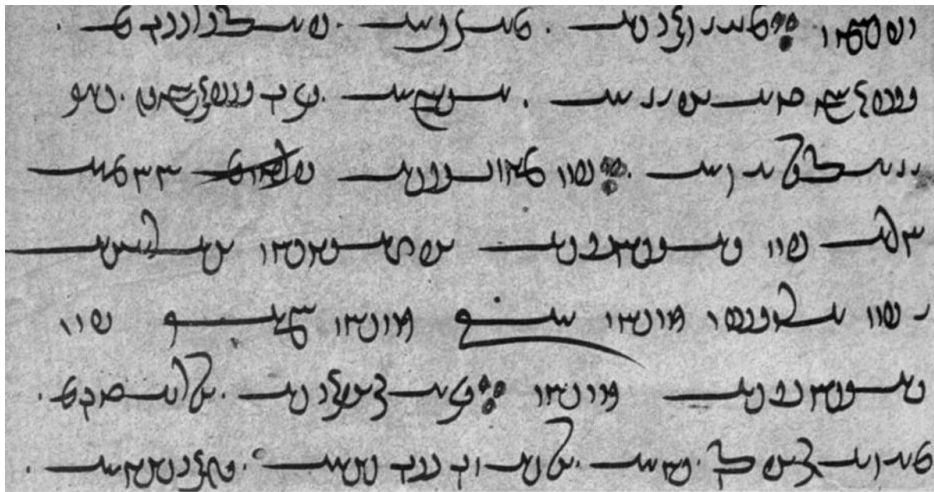
these scholars wrote a variety of books on medicine and translated medical Pahlavi and Syriac texts into Arabic. At Gondesaphur School, Nestorian physicians translated Greek texts into Syriac or Pahlawi. For example, Hunayn Ibn Ishaq (808-873 AD), known as Johannitus, was an active translator of Galen's medical works into Arabic. The teaching of philosophy and medical studies by the Nestorian teachers was based on their Syriac translations of Greek books, namely from Aristotle and Plato, Hyppocrates and Galen (Martins e Silva, 2017, p. 533).

The cultural politics encouraged by Khosrow I was continued by Khosrow II, the last great Sassanid monarch (590-628) and this was reflected in the functions carried out and in the wealthy collection assembled in the library of Gondesaphur (Martins e Silva, 2017, p. 532).

Martins e Silva (2017, p. 534) also state that the library of Gondesaphur promoted translation, copying, preservation, illustration, and composition of other works in addition of documenting, conservation and the centralization of new acquisitions and, medical texts, mostly of Greek origin or written in Sanskrit, were translated into the Syriac or Pahlavi languages, largely by Syriac-Nestorian physicians.

Karimi-Hakkak (1998, p. 513) indicates that, with the establishment of the Sasanian dynasty in Persia (224-652 AD) and the rise of Middle Persian, also known as Pahlawi, sufficient information about intercultural exchange to afford substantive discussions and Middle Persian translations of parts of the *Avesta*, albeit in literal renditions which at times make the meaning unclear were gained.

**Figure 6.** A Page from *Avesta*



Towards the end of the Sasanian period, the number of such translations increased considerably, perhaps as a way of combatting the rise of heretic tendencies within Zoroastrianism. Many surviving translations from Avestan into Middle Persian are religious in nature and contain a heavy dose of Semitic heterograms. Some contain translations from the *Avesta* and other books, either in an Avestan alphabet known to us as Pazand, or in the Arabic script adopted in later centuries. We also know that the Sasanian kings encouraged translations from Greek and Latin. Much historical knowledge, lost to the Persians as a result of the chaos that followed Alexander's conquest in 330 BC, was regained in this way. The Sasanian monarch Shapur I commissioned many translations from Greek and Indian works to be incorporated into collections of religious texts, and Shapur II laid claim to parts of the Roman Empire on the basis of descriptions provided by Greek historians (Karimi-Hakkak, 1998, p. 514).

During Khosrow's reign, many historical annals were compiled and translated but only the *Karnamey-ye Ardashir-e Babakan* (Deeds of Ardashir), a mixture of history and romance that served as the basis of the Iranian national epic, the *Shahnameh* (Book of Kings) survived and the University of Gondesaphur, which was founded in the 5th century, became the greatest intellectual centre of the time drawing students and teachers from every quarter of the ancient world, and the works of Plato and Aristotle were translated into Pahlawi and taught at the Gondesaphur University (Bahri, 2011, p. 8). Frye (2005, p. 464-74) points out that Nestorian Christians were received at the Gondesaphur University and brought Syriac translations of Greek works in medicine and philosophy, which were then translated into Pahlawi.

Bahri (2011, p. 8) states that Indian and Chinese scientific materials in astronomy, mathematics and medicine were also translated into Pahlawi, and traces of ancient Indian tales were preserved in Medieval Persian such as *Sheeren and Farhad*, of which story is from Sassanian origin and closely resembles one of the ancient love stories of *Kama Sutra*.

**Figure 7.** Khosrow Parviz's first sight of Shirin, bathing in a pool, in a manuscript of Nezamis poem



Blois (1990, p. 12-22) draws attention to the fact that a renowned translator at that time was Borzua, who was also a physician and travelled to India, and on his return brought back the *Panchatantra* (mentioned above), and Indian collection of stories and several other works as souvenirs. *Kalila wa Demna* was translated into Pahlawi by order of Khosrow I and it was quickly translated from Pahlawi into Syriac and then into Arabic, Persian and other languages several times. *Kalila wa Demna* provided the basis for numerous works in the Persian literature of the Islamic era (Bahri, 2011, p. 8).



Starr (2013, p. 90) states that, at Gondesaphur, the Persian emperor encouraged the scholars to translate Greek and Syriac texts into prevailing Pahlavi Persian and soon, these eager translators had turned their attention also to Indian works on mathematics, astrology, and astronomy and to Chinese medical texts. Their specialty, however, became the translation of classical Greek texts for Persian readers, and later, under Muslim rule, they were to shift to translating into Arabic, which was to bring about a revolution in thought (Starr, 2013, p. 90).

Ullmann (1978, p. 17) mentions the translations at Gondesaphur and states that there were middle-Persian translations of the agricultural work of Cassianus Bassus Scholasticus (sixth century AD), the astrological works of Vettius Valens (second century AD) and of Teucrus (second century BC or first century AD) as well as of the *Almagest* of Ptolemy, and he emphasizes that their Persian versions were further translated into Arabic towards the end of the eighth or ninth century. Ullmann (1978, p. 17) mentions, with reference to Arabic sources, four medical works translated into Arabic as follows:

The first work consists of a list of *Succedanea* (Ar. *Abdal al-adwiya*). In it is shown what drugs the apothecary may use as substitute when he cannot provide or procure those prescribed by the doctor for the patient. The name of the author is Badighuras in its Arabic form and it appears he was a Greek doctor named Pythagoras by the Persians; at least he was not earlier than the Sasanid period and therefore he may have worked in Gondesaphur. The Persians had assimilated his name into their language when it must have sounded Padhighoras, which, when his writing was translated, was turned by the Arabs into Badighuras. (...) Of the second work about twenty-five fragments are preserved in Arabic authors. It deals partly with drugs in India and unknown to the Greeks (Ullmann, 1978, p. 17).

The third work mentioned by Ullmann (1978, p. 18) is a book quoted by ar-Razi under the title *The Old Medicine (at-Tibb al-qadim)*, which is related to an outline of general medicine dealing with facial paralysis, headaches, trachoma, dysentery, hysterical choking and other illnesses, and it corresponds exactly to the usual list of illnesses in Greek books. Ullmann (1978, p. 18) also points out that, after it was translated into Arabic, the title page apparently went missing so that ar-Razi could only refer to it under the provisional title of *The Old Medicine*. The fourth work that Ullmann (1978, p. 19) mentions is a book, which is written in Greek and thence transmitted to the Arabs through Pahlawi, and its author was Xenocrates of Aphrodisias and it is met in Arabic under the name of *At' hurusfus*, which is related to the cures based on sympathetic magic using parts of organs, secretions and secreta from men and animals.

Translations from Sanskrit also appeared during this period, among them Shanak's *Kitab as-Sumum* (The Book of Poisons) which was translated into Pahlawi with the help of Abu Hatim al-Balkhi, and then translated into Arabic through the intermediacy of 'Abbas bin Sa'id al-Jawhari (Söylemez, 2017, p. 14).

According to Ullmann (1978, p. 19), Persia took much from Indian medicine because of its favoured geographical position and, under Khosrau I, the Persian doctor Burzoe travelled to India whence he brought back to his home not only the *Pancatantra* but also medical books. Ullmann (1978, p. 19) states that the *Caraca-Samhita*, a medical compendium that contains the teachings of Agnivesa<sup>2</sup> was first translated, according to the account by Ibn-an-Nedim, from the Indian into Persian and then translated further into Arabic by a certain 'Abd-Allah ibn-'Ali and the book was frequently used by Muhammed ibn-Zakariyya' ar-Razi, who quoted it by the term *Sharak*.

<sup>2</sup> A legendary sage in Hinduism, reputedly one of the earliest authors on Ayurveda.

Susruta lived about A.D. 400. His manual, the Sutra-Samhita, belongs to the most significant Indian works. Ibn-an-Nadim tells how the Barmakid Yahya ibn-Khalid commissioned the Indian doctor, Mankah, to translate it. The same Mankah is also supposed to have translated the 'Book of Poisons of Shanaq. (...). This *Kitab as-Sumum* is at any rate the only Indian medical work of which the Arabic version is preserved completely even to-day in numerous manuscripts (Ullmann, 1978, p. 20).

The books translated at the Gondesaphur Academy can be shown as follows:

**Table 1.** The known books translated at the Gondesaphur Academy

The Name of the Book	Theme	Language	Translator
<i>Panchatantra</i>	Literature	From Sanskrit into Pahlawi	Borzua
<i>Kalila va Demna</i> (Arabic name of <i>Panchatantra</i> )	Literature	From Pahlawi into Arabic	Abdullah b. Mukaffa
<i>Almagest</i> (Original name: <i>Mathematike Syntaxis</i> )	Astrology	From Greek into Arabic	Sahl ibn Bishr al-Israili
<i>Avesta</i>	On Zoroastrianism	From Sanskrit into Pahlawi	?
<i>The Old Medicine</i> ( <i>At-Tibb al-qadim</i> )	General medicine	From Greek into Arabic	?
<i>At' Hurusfus</i>	Medicine (Cures)	From Greek into Pahlawi, and then from Pahlawi into Arabic	?
<i>Kitab as-Sumum</i>	Poisons	From Sanskrit to Pahlawi	with the help of Abu Hatim al-Balkhi
<i>Caraca-Samhita</i>	A Medical Compendium	From Indian into Persian	?
<i>Peri anteballomen_n</i> ( <i>Adabu'l-edviye</i> )	Medicine	From Greek into Pahlawi	?
<i>Kitabu'l-esâbi' li Bukrat</i> şerh Calinûs	Medicine	From Greek into Arabic	Huneyn b. İshâk
<i>Kitabu'l-aşrete makalat fi'l-ayn</i>	Medicine	From Greek into Arabic	Huneyn b. İshâk

As mentioned above, many important books about literature, philosophy, astronomy, astrology and especially medicine were translated into Pahlawi at the Gondesaphur School, and these translations contributed a lot to the Persian and Arabic world.

## 5. Conclusion

At Dar al-`ilm (The House of Knowledge) or Dar al-Tarjamah (The House of Translation) in Gondesaphur, important works on medicine, philosophy, literature, astronomy and astrology were translated into Pahlawi, most of which, were then translated into Arabic. After Pahlawi had been the language of science, many books were translated into it. Some of the books translated at Dar al-`ilm have had an important influence all around the world. *Kalila va Dimna*, which was translated from Sanskrit into Pahlawi and then from Pahlawi into Arabic under the name of *Kalila va Dimna* provided the inspiration for *Aesopus fables* and *La Fontaine Fables*. Ptolemy's comprehensive treatise of

mathematical astronomy was translated many times into different languages. The Persians were influenced especially from the Indians, the Greeks and the Syrians, and the Arabs were influenced from the Greeks, the Syrians, the Persians and the Indians because translation was the most important means at that time. The names of the translators of the books are known but some of them are not known. But it is a fact that these translations contributed to the Persian and Arabic world a lot.

### References

- Abbasi, M., & Pouyan, N. (2020). A Vivid Research on Gundisaphur Academy, the Birthplace of the Scholars and Physicians Endowed with Scientific and Laudable Qualities, *SSRG International Journal of Humanities and Social Science*, Volume 7, Issue 5, Sep-Oct 2020, pp. 38-54.
- Abbotts, N. (1968). Jundi Shahpur: A Preliminary Historical Sketch, *Ars Orientalis*, Vol. 7 (1968), pp. 71-73.
- Azizi, M. H. (2008). Gondisaphur School of Medicine: The Most Important Medical Center in Antiquity, *Archives of Iranian Medicine*, February 2008, 11(1), pp. 116-119.
- Bahri, H. (2011). The Role of Translation Movements in the Cultural Maintenance of Iran from the Era of Syrus the Great up to the Constitutional Revolution, *Translation Journal*, Volume 15, No. 4, October 2011, pp. 1-21.
- Blois, F. de (1990). *Burzuye's Voyage to India and the Origin of the Book of Kalilah wa Dimnah*. London: Routledge.
- Frye, R. N. (1975). *The Golden Age of Persia, The Arabs in the East*. London: Phonix Press.
- Karimi-Hakkak, A. (1998) in *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, by Baker, M. (ed.) (1998) London: Routledge, Persian Tradition, pp. 513-23.
- Martins e Silva, J. A. (2017). The Influence of Gondesaphur Medicine Dring the Sassanid Dynasty and the Early Islamic Period, *Archives of Iranian Medicine*, September 2019, 22(9), pp. 531-540.
- Miller, A. C. (2006). Jundi-Shapur, Bimaristans, and the Rise of Academic Medical Centres, *Journal of the Royal Society of Medicine*, Volume: 99, December 2006, p.615-617
- Peter Christensen, *The Decline of Iranshahr: Irrigation and Environments in the History of the Middle East, 500 B.C. to A.D. 1500*, Copenhagen, 1993.
- Potts, D. T. (1989). Gundesaphur and the Gondeisos, *Iranica Antiqua*, 24(1989), pp.323-335.
- Söylemez, M. M. (2017). The Jundisaphur School: Its History, Structure, and Funstions. *The American Journal of Islamic Sciences*. 22(2), pp. 2-27.
- Starr, S. F. (2013). *Lost Enlightenment, Central Asia's Golden Age from the Arab Conquest to Tamerlane*. Princeton and Oxford: Princeton University Press
- Ullmann, M. (1978). *Islamic Surveys II, Islamic Medicine*. Ediburg: Edinburg University Press.
- <https://www.iranicaonline.org/articles/gondesapur>
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Academy\\_of\\_Gondishapur](https://en.wikipedia.org/wiki/Academy_of_Gondishapur)
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Khosrow\\_I#/media/File:Plate\\_of\\_Khosrow\\_I\\_Anushirvan.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Khosrow_I#/media/File:Plate_of_Khosrow_I_Anushirvan.jpg)
- <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-18672/el-avesta/>



## 91. Comprehensibility in translation of medical texts

Sevtao GNAY KÖPRÜLÜ<sup>1</sup>

**APA:** Gnay Köprülü, S. (2023). Comprehensibility in translation of medical texts. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1487-1504. DOI: 10.29000/rumelide.1342150.

### Abstract

Medicine is a field that is being closely followed as a scientific field worldwide and in which there are continuous developments. Because it is a science that covers the necessary applications to prevent and treat diseases, as well as to protect and improve health. This field of science, whose history is as old as the history of humanity, has its own terminology, which comes from Greek and Latin. Therefore, the (difficult) comprehensibility of the medical language is one of the issues emphasized. Medical professionals know this terminology well and understand it easily. Lay people, however, may have difficulty understanding medical language. The (difficulty) level of language used in medical texts varies according to the target audience. If the target audience of the text is professionals, a language dominated by sophisticated medical terminology of Greek and Latin origin is used. The reason for this is that medical terminology facilitates communication, as it is a shared language worldwide. However, if the target audience of the text is lay people, people tend to use easier-to-understand language and more common medical terms and known to the public. This is because the text should be accurate and easy to understand. This should also be the aim of translations of medical texts. This present study analyzed the Turkish translations of German texts published on the website of an official institution and produced to inform the public about infectious diseases. Informative texts about 32 different diseases on the website were analyzed, and eight texts were selected as different examples of 'comprehensibility in translation'. The study focused on medical terms and expressions that are unclear, misunderstood, or cause ambiguity in translation texts and investigated the causes of the clarity problem. As a result of the study, it was observed that the literal translation approach in the translation of medical texts in which equivalents in their own language replace medical terminology (i.e. national medical terms) since the target audience since the target audience is lay people, leads to the emergence of 'comprehensibility' problems.

**Keywords:** Medical language, medical text, medical translation, comprehensibility in translation, literal translation

### Tıp metinleri çevirisinde anlaşılırlık

#### z

Tıp alanı, bir bilim alanı olarak dünya genelinde yakından takip edilen ve sürekli gelişmelerin olduğu bir alandır. Zira hastalıkların önlenmesi, tedavi edilmesi ve sağlığın korunması, iyileştirilmesi için gerekli olan uygulamaları kapsayan bir bilim dalıdır. Tarihi, insanlık tarihi kadar eski olan bu bilim alanının, Grekçe ve Latince kökenli kendine has bir terminolojisi bulunmaktadır. Dolayısıyla tıp dilinin (zor) anlaşılırlığı, üzerinde durulan konulardan biridir. Meslekten olanlar bu terminolojiye hakimdir ve kolaylıkla anlamaktadır. Ancak meslekten olmayan kişiler, tıp dilini anlamakta

<sup>1</sup> Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (Nevşehir, Türkiye), sevtapkopru@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8841-355X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342150]

zorlanabilmektedir. Tıp metinlerinde kullanılan dilin (zorluk) düzeyi, hedef kitlesine göre farklılık göstermektedir. Metnin hedef kitlesi, meslekten kişiler ise, Grekçe ve Latince kökenli tıbbi terminolojinin ağırlıkta olduğu bir dil kullanılmaktadır. Zira tıbbi terminoloji, tüm dünyada ortak kullanılan bir terminoloji olması nedeniyle iletişim kolaylığı sağlamaktadır. Ancak metnin hedef kitlesi, meslekten olmayan kişiler ise, tıbbi metinlerde daha kolay anlaşılır bir dil ve halk arasında yaygın kullanılan ve bilinen tıp terimleri kullanılmaktadır. Zira amaç doğru ve kolay anlaşılır olmaktır. Aynı amacın, tıp metinleri çevirilerinin de amacı olması beklenir. Bu çalışmada, resmi bir kurumun internet sayfasında yayınlanan ve bulaşıcı hastalıklar konusunda halkı bilgilendirmek üzere hazırlanmış olan Almanca metinlerin Türkçe çevirileri incelenmiştir. İnternet sayfasında yer alan 32 farklı hastalık hakkında bilgilendirici metinler taranmış, ‘çeviride anlaşılabilirlik’ kapsamında farklı örnekler verilebilecek 8 metin seçilmiştir. Çalışmada, çeviri metinlerinde anlaşılır olmayan, yanlış anlaşılan veya anlam kargaşasına neden olan tıbbi terim ve ifadelerle odaklanılarak anlaşılabilirlik sorununun nedenleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, hedef kitlesi meslekten olmayan kişiler olması nedeniyle tıbbi terminolojinin yerine kendi dillerinde eşdeğer karşılıklarının kullanıldığı tıbbi metinlerin çevirisinde birebir çeviri yaklaşımının ‘anlaşılabilirlik’ sorununun ortaya çıkmasına neden olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Tıp dili, tıp metni, tıp çevirisi, çeviride anlaşılabilirlik, birebir çeviri

## 1. Introduction

Medicine, which includes technical and scientific studies to cure, alleviate or prevent disease (TDK)<sup>2</sup>, is a field of specialty. Primarily focusing on the protection of health as well as curing people when they get ill, it is a field in constant development. Studies and developments in the field of medicine are closely followed around the world. The recent global pandemic has shown that health-related developments are closely followed by all parts of society. We were confronted with an unfamiliar pandemic as well as terms and concepts associated with it, and we needed to be informed. We saw the importance of translation in sharing information about health developments.

All over the world, it is important to inform the public about matters of health. To this end, countries' health institutions strive to inform and raise public awareness through various media such as websites, printed publications, and informational videos. Since the general public is the target audience, the medical language is not a difficult language with a predominance of foreign medical terminology, but an easy-to-understand language, but an easy-to-understand language. In this respect, the easy-to-understand characteristic of the source text should be preserved in translation.

Texts produced to achieve specific communicative goals in non-didactic contexts can be called ‘functional texts’ (Pander Maat/Steehouder 1992: 2, cited in Nisbeth Jensen, 2015, p. 163). Such texts serve a functional purpose; the receiver receives information and acts on the information provided in the texts when necessary. The recipient needs to understand the text to translate the information into action, which is why texts need to be comprehensible in the best possible way (Nisbeth Jensen, 2015, p. 163). Maksymski (2015, pp. 26-27) also emphasizes the importance of comprehensibility, stating that the main function of translation can be seen as, first and foremost, creating comprehensibility and enabling communication that transcends language barriers.

<sup>2</sup> dictionary of the Turkish Language Institution (TDK) <https://sozluk.gov.tr/> (28.01.2023)

Whether written by experts for experts or for the general public, medical texts are content-oriented texts aiming to inform the recipient. For this reason, the content of the text should be communicated as truthfully and accurately as possible to the target language, and the content should be clear and easy to understand. This requirement is an indication of the importance of the nature, function and target audience of the source text. Comprehensibility is very important in translation.

Hansen-Schirra and Gutermuth (2015, p. 61), state that there are not enough studies on comprehensibility in translation and that it is quite difficult to identify comprehensibility as it systematically manifests itself in various ways.

This present study analyzed the translations of German texts produced to inform the population about infectious diseases. It investigated the reasons behind the issue of comprehensibility by focusing on expressions incomprehensible, misunderstood or that cause ambiguity in the translated texts.

## 2. Medical Language

Medical language is a phenomenon a certain portion of a population can understand easily, while it remains an inscrutable enigma to others. Medical language has its own terminology based on Greek and Latin. Professionals and specialists are familiar with this terminology and use it in communicating with each other. Lay people, on the other hand, may have difficulty understanding medical terms of Latin and Greek origin. For example, it is obvious that the medical expression “the patient was exitus because of hepatic insufficiency” is not easily understood by everyone. For this reason, physicians prefer vernacular terms instead of medical terms of foreign origin in communication with patients (or lay people). These are easier for the public to understand. For example, what is called “hepatic insufficiency” in medical terminology (in Latin) is “karaciğer yetmezliği” in Turkish, “Leberversagen” in German, and “liver failure” in English. Therefore, the medical expression “exitus due to hepatic insufficiency” will need to be expressed to the patient’s relatives as “death from liver failure”.

Medical terminology based on Greek and Latin is used worldwide through borrowing. These internationally used medical terms are adapted to the morphological structure and phonetic discourse of the languages of the nations. For example, the term “Hypertension” is translated borrowed into Turkish as “hipertansiyon” and into German as “Hypertonie”.

On the other hand, international medical terms can be used as ‘partial borrowing’ in the nations’ own languages. For example, the term “hypertension” is generally used as “yüksek tansiyon” [high tension] in Turkish. Even the general public is rather familiar with it. However, the terminological equivalent of the term in Turkish is “yüksek kan basıncı” [high blood pressure]. In English, the medical term “renal insufficiency” can either be “kidney failure”, a verbatim mirroring of its literal meaning, or “renal failure”, a partial borrowing of the medical term. The same is the case in German: The term “renale Insuffizienz” can be “Nierenversagen” as a purely German term or “Niereninsuffizienz” due to partial borrowing (Gnay Köprülü, 2017, p. 254).

A medical term used in medical texts does not always have a terminological equivalent in the target language. For example, the term hemothorax should be translated in a descriptive fashion because this medical term has no corresponding terminological equivalent in Turkish. Therefore, the term hemothorax should be explained to laypersons as the “accumulation of blood in the lungs and chest wall”.

In a medical text, the use of the terms e.g. “consumption”, “high blood sugar”, and “heart attack” instead of “tuberculosis”, “hyperglycemia”, and “myocardial infarction” is related to the target audience of the text. If the text is written for medical professionals, a specialist language is used steeped in terminology of Latin and Greek origin, i.e. specialized terminology, while in a text intended for the general public, terms adapted to the target audience's level of understanding are preferred. This is because the text should be understandable.

According to Hudson (1978), medical language is a technical language and can be divided into three sub-branches: high, medium and low technical language. High technical language is used in textbooks taught to medical students, medium technical language is used in congresses or prospectuses, and low technical language is used in health-related articles in newspapers or magazines (cited in Erten, 2016, p. 104).

In line with Hudson's classification, Newmark (1988, p. 153) classifies technical language based on medical terminology as academic, professional, and popular. With the first, Latin and Greek terms are predominant; with the second, terms used by professionals; and in the third, the usual terms used by laypeople.

Medical terminology, generally based on the Latin and Greek languages, is used in medical books, congresses and lectures because it does not cause false connotations and gives the exact meaning. On the other hand, in today's international use of medical terms, terminology of Latin and Greek origin as well as English has become quite popularized.

### 3. Medical Translation

Medical translation is one of the most important types of translation, dating back to antiquity. Although there is no specific theory for medical translation, contemporary goal-oriented theories emphasize that purpose-, function- and product-oriented translation methods should be used when creating translation texts (Erten, 2016, pp. 13-16).

How to proceed in the translation process depends on knowledge of the type, function, and target audience of the text to be translated. To do so, Reiß's classification of types of texts is a good point of reference. Reiß aims to reflect the function of the source text in the target text by classifying texts according to their types and functions:

1. Informative texts: Content-focused oriented. They aim to inform the recipient. They require invariance in the transfer of their content. For example, news texts, course books, articles, reports, and technical texts.
2. Expressive texts: Form-focused. They aim to create an effect on the recipient. These texts, where the emphasis is on expression, require creative translation to preserve their aesthetic quality. For example, poems, stories, plays, novels.
3. Operative texts: Appeal-focused. They aim to persuade in order to trigger certain behaviors. They require adaptive translation to convey the content, organized in a persuasive way. For example propaganda, advertising, demagoguery, commentary.
4. Multi-medial texts: Radio talks, song lyrics, advertising texts. For these types of texts, the translation depends on the characteristics of the source text. For example, scientific speeches should be short, effective and comprehensible, while advertising texts should be striking, intense, clear and pictorial (cited in Stolze, 1997, pp. 121-127).

Medical texts can have a multiplicity of purposes, e.g. health reports, analysis results, scientific articles and textbooks. The aim is to inform the target audience in congresses, lectures, scientific articles,

medical reports using international medical terminology or in brochures, news texts, newspaper publications prepared to inform the public using national medical terms ('popular term' by Newmark's (1988) classification). Medical texts are therefore informative texts. The aim of translating medical texts is therefore to transfer the given information completely and accurately into the target language. In doing so, it is important that the information is clearly understandable in the target language. According to Reib's classification of text types, informative texts require a translation that is true to the meaning in order to maintain the consistency of the content.

Newmark divides translation into two categories: "semantic" and "communicative". Semantic translation is source text oriented and focuses on the meaning of the source text and therefore aims to find an equivalent semantic content for the words in the source text. The communicative translation is concerned with the cultural adaptation of the source text to the target society. According to Newmark, semantic translation is suitable for expressive texts, while communicative translation is suitable for informative and vocative texts (cited in Yalçın 2015, p. 33).

"Communicative translation" endeavors to produce an effect on its readers as close as possible to that achieved on readers of the original text. "Semantic translation" endeavors to present the full contextual meaning of the original language, as far as the semantic and syntactic structures of the target language permit (Newmark 1988, cited in Prun, 2002, p. 88). To illustrate Newmark's two types of translation, we can look at the English translations of the following phrase used as a warning in German: Bissiger Hund! → Dog that bites! (semantic translation), / Beware of the dog! (communicative translation) (see Prun, 2002, pp. 88-89)

According to Newmark (1979, p. 1405), the aim of the medical translator should be to create a target text that can provide the same cognitive impression that the source text creates on the reader. The primary aim of the translator is to remain faithful to the content of the source text, while the secondary aim is to create a natural and fluent text for the target audience.

As can be understood from the approaches to translation, there are two sides to (should) be faithful in the translation of medical texts. In addition to the need for the translation to be comprehensible, the language and content of the source text should also be taken into consideration. In this case, it is necessary to mention two types of translation approaches that have come to the fore in the history of translation.

In general terms, it is possible to categorize the various translation approaches that have emerged in the historical process of translation into "source-oriented" approaches, which aim to translate as faithfully as possible, and "target-oriented" approaches, which, contrary to this approach, demand freedom in translation. According to Gündüzalp (2008), when we remain faithful to the source text, we translate words, and when we remain faithful to the target language, we translate meaning (cited in Yalçın, 2015, p. 77). These two translation approaches, which can be described as "word-for-word translation" and "meaning-based translation", are used to describe how the source text is handled in translation and how it is transferred to the target culture. Word-for-word translation is closer to the source text and culture, while meaning based translation is closer to the target culture (Tahir Gürçağlar, 2016, pp. 39-40).

Tahir Gürçağlar states that it is not possible to understand exactly what creative and faithful translation entails in conceptual terms. While fidelity in translation is defined as being faithful to the integrity of the source text and translating it completely, it is also defined as adhering to the author's style, the

content or the formal characteristics of the source text. In addition to all these, there are also those who consider fidelity as being faithful to the effect of the source text on the readers or translating faithfully to the rules of the target language (see Tahir Gürçağlar, 2016, pp. 40-41).

Jean-Paul Vinay and Jean Darbelnet (1995, pp. 30-42) propose translation strategies related to these two basic translation approaches. Vinay and Darbelnet divide translation strategies into “direct” (traduction directe) and “oblique” (traduction oblique) and under these two categories they propose seven translation strategies which they call “procedures”. Direct translation corresponds to literal translation. Borrowing, calque and literal translation strategies serve in the direct translation method, while transposition, modulation, equivalence and adaptation serve the oblique translation method.

As mentioned before, translations of medical texts should be comprehensible, and the information in the source text should be fully and accurately conveyed to the target language.

#### 4. Comprehensibility in Translation

Maksymski (2015, p. 15) states that it can be assumed that the main goal of translation is to achieve functionally adequate communication by overcoming language barriers and thereby increasing (or creating?) comprehensibility.

Maksymski (2015, pp. 11-12) evaluates comprehensibility, which is related to “how easy a text can be comprehended” (Wolfer, 2015, p. 34), from two perspectives: One is comprehensibility concerning the source text and the translator, and the other is comprehensibility concerning the target text and the readership. The degree of translatability of some terms in the source language may cause comprehensibility problems for the translator, as well as mistranslation if the translator fails to understand or misinterprets the meaning of the source text. On the other hand, comprehensibility plays a very important role for the target text and its audience. Unintelligible or unclear expressions in the target text may confuse the recipients and cause the translation to ‘fail’. Nisbeth Jensen (2015, p. 164), who advocates a functionalist approach to comprehensibility, argues that comprehensibility depends on the recipient of the target text.

Some studies have focused on what could be perceived as elements of comprehensibility, such as Baker’s (1996) notions of explicitation and simplification (Nisbeth Jensen, 2015, p. 165). “Explicitation means that translators tend to explain the implicit contents of the source text in their translations”; “Simplification means that translators tend to simplify texts (consciously or unconsciously) in order to increase the readability of their translations” (Hansen-Schirra and Guterth, 2015, pp. 54-55).

In order to ensure comprehensibility, the translator needs to choose the least complex and most comprehensible words or phrases. This is especially true for the translation of functional texts where the source texts are produced by experts (Nisbeth Jensen, 2015, p. 167). One of the main criteria for translating functional texts communicated to the masses is to provide the target language receiver, who is an ordinary person, with a text that is easy to understand (Nisbeth Jensen, 2015, p. 186).

As a result of the literature review, Nisbeth Jensen (2015, p. 175) mentions specialized terminology, compounds, officialese, nominalisation, passive voice, and synonymy as factors that make it difficult or easy to understand a text at the word and sentence levels. The researcher states that there are, of course, other factors besides these within the framework of comprehensibility and that these six factors she discusses in her study are the most frequently mentioned in the relevant literature (2015, p. 186).

Nisbeth Jensen (2015, pp. 184-185), who conducted research on comprehensibility in translation between English and Danish in medical texts, analyzed four elements such as officialese, nominalisation, passive voice, and synonymy, and found that while there were no comprehensibility problems in the source text, comprehensibility problems emerged in the translated texts. In the analysis of compound words and medical terms, she states that the problem of comprehensibility arises from the literal translation of the source text. Therefore, she states that translators should consciously avoid literal translation to ensure optimal comprehensibility in the interlingual translation of compound words and medical terms.

## 5. Methodology

Document analysis, one of the qualitative research types, was used in the study. In order to inform the public about pathogens, 32 brochures<sup>3</sup> published on the official website on health in Germany were analyzed, and eight brochures, in which different exemplifications could be made within the scope of 'comprehensibility in translation', were included in the study. Since the target audience of the medical texts analyzed in the study is the general public, they are dominated not by Latin and Greek medical terminology but by national medical terms, which are their equivalent equivalents, and contain clear and easy-to-understand expressions. Therefore, the medical language in the source texts is easy to understand. From this point of view, this study focuses on the comprehensibility of the translated text. The reasons that make comprehensibility difficult in translation were tried to be identified.

The research focuses on comprehensibility in the target language rather than focusing on translation strategies used in translating medical texts. Turkish translations of German medical texts were the starting point. Examples of unintelligible, misunderstood or ambiguous translations in Turkish texts were used as the basis. The source and target texts were considered together and the factors that make comprehensibility difficult in the target language were researched. Not only medical terms but also expressions were analyzed while investigating the reasons for making comprehensibility difficult. In a few cases, English translations of the source text were also included, as it was necessary to compare them with English translations. The aim is to contribute to the field within the scope of 'comprehensibility in translation' by exemplifying the factors that make it difficult or prevent comprehensibility in the target language.

In this study, terms such as "varicella", "hyperglycemia", "myocardial infarction", which are used in worldwide, are referred to as "international medical terms", while terms such as "chickenpox", "high blood sugar", "heart attack", which have equivalents in each nation's own language, are referred to as "national medical terms".

## 6. Examples and Analysis

The medical language used in medical texts prepared to inform the public is at a level that the target group can easily understand. In such texts, instead of using international medical terminologies, equivalents are used in the countries' own languages. National medical terms bear traces of the linguistic and cultural characteristics of countries. For example, the disease called "parotitis epidemica" in international terminology is called "kabakulak" in Turkish, "Mumps" or "Ziegenpeter" in German, and "mumps" in English. Different factors can influence the naming of diseases: Depending on the route of

<sup>3</sup> Medical texts published at <https://www.infektionsschutz.de/erregersteckbriefe/> were examined. These texts are brochures prepared by the Center for Health Education to inform the public about pathogens. English translations of the German examples are also taken from this page.

transmission, the symptoms and the appearance of the disease. For example, in Turkish, “kabakulak”<sup>4</sup> is called this way because of the shape of the ear due to the inflammation and swelling of the glands under the ear, i.e. the appearance of the disease. There may be cases where the translations of expressions referring to these features of the formation of the terms do not provide comprehensibility. There may be cases where the translations of expressions referring to these features of the formation of the terms do not provide comprehensibility.

#### Example 1: Windpocken – Suçiçeği – Chickenpox

German	Der Name ist bezeichnend: Windpocken können selbst über einen großen Abstand durch den „Wind“ übertragen werden.
Turkish	İsmi ip ucu veriyor: Suçiçeği “rüzgar” yoluyla büyük bir mesafeden bile bulaşabilir.
English	Chickenpox is known as “Windpocken” (wind pox) in German and the clue is in the name: the pathogens can be carried long distances “by the wind”; in other words, it is an airborne disease.

The translation text reads, “ismi ip ucu veriyor: Suçiçeği “rüzgar” yoluyla büyük bir mesafeden bile bulaşabilir” [the name gives a clue: Chickenpox can be transmitted by ‘wind’ even over a great distance] this is not comprehensible. So why is the expression incomprehensible, even though there is no translation error? The name “suçiçeği” does not give a clue that the disease is transmitted by *wind*. The infectious disease known as “varicella” in medical terminology is called “Windpocken” in German, “suçiçeği” in Turkish and “chickenpox” in English. In all three languages, the disease name is a compound word term. The reason why the disease is called “Windpocken” in German is that the virus that causes the disease is transmitted through the air, especially during the winter and fall seasons when there is a lot of wind. In Turkish, it is called “suçiçeği” because of the appearance of the disease, characterized by water-filled blisters on the patient’s body. The name of the disease called “Windpocken” in the source text contains information about the transmission routes of the disease. However, since it is called “suçiçeği” in Turkish, it does not give a clue that it is transmitted through the wind. So, the name gives not a clue in Turkish. Therefore, faithful translation of the source causes incomprehension in the target language. The sentence “Der Name ist bezeichnend”, which causes incomprehension, can be omitted in translation. This is possible because this does not lead to a loss of meaning due to missing content.

The translation attitude is closer to the source text and culture because, as Tahir Gürçağlar (2016, p. 40) points out, word-for-word translation is closer to the source text and culture, while translation based on meaning is closer to the target culture.

When it is examined whether this problem experienced in the translation from German into Turkish is also present in the English translation, it is seen that a different approach is followed in the English translation, and additional information and an explanation are added to the translation regarding the German term: “Chickenpox is known as “Windpocken” (wind pox) in German”. Thus, the English text can be easily understood.

<sup>4</sup> literally “coarse ear”



**Example 2: Ringelröteln – Beşinci Hastalık – Ringel Rubella**

German	Mit Röteln haben Ringelröteln außer dem Namen nichts gemeinsam.
Turkish	Bu hastalığın kızamık hastalığı ile Alman dilindeki isim benzerliğinden başka hiçbir ortak noktası yoktur. <sup>5</sup>
English	Ringel rubella only share their name with rubella.

This example is similar to the first example. In German, the terms “Röteln” and “Ringelröteln” are similar. This similarity is also found in English: “Rubella” and “Ringel rubella”. However, the same similarity does not exist for their Turkish equivalents: “kızamık” and “beşinci hastalık”. In the Turkish translation, the translation approach is faithful to the source text. This approach makes the sentence incomprehensible in the target language. In this example, it can be seen that the expression “Alman dilindeki” (in German) was added to the translation text although it was not in the source text. However, despite this, the translation of expression cannot be fully understood.

In a situation like the first and second examples, omitting this information in the source text and not translating it is a solution to eliminate incomprehensibility. However, since the target group of the translation is Turkish speakers in the source language country, it would be a better approach not to omit but to provide explanations to ensure comprehensibility. As Reiß (1983) points out, in the translation of informational texts, it is important to be concretely comprehensible in the target language. In order to achieve this comprehensibility, the translator may provide explanations or paraphrases, since contextual declarations are more important than formal language structures (as cited in Göktürk, 2016, p. 27).

**Example 3: Die Frühsommer-Meningoenzephalitis (FSME) – Erken yaz menin-goensefalit (FSME) – Tick-borne encephalitis (TBE).**

German	<b>Die Frühsommer-Meningoenzephalitis (FSME)</b> ist eine Entzündung des Gehirns und der Hirnhäute, die durch Viren hervorgerufen wird.
Turkish	<b>Erken yaz meningoensefalit (FSME)</b> beyin ve beyin zarlarında virüslerin yol açtığı bir iltihaplanmadır. <sup>6</sup>
English	<b>Tick-borne encephalitis (TBE)</b> is an inflammation of the brain and brain membranes that is caused by a virus.

The disease name “Frühsommer-Meningoenzephalitis” in the source text is called “kene kökenli ensefalit” or “kene kaynaklı ensefalit” in Turkish and is internationally known as “Tick-borne encephalitis (TBE)”<sup>7</sup> in English. In German, the disease is named after the season in which it occurs and the effect it has on the body. In Turkish, the disease is named according to the causative agent and its effect on the body. In this example, it can be seen that the translation is not based on the usage of the disease in the target language (kene kökenli ensefalit), but on a literal translation of the name in the source language (erken yaz meningoensefalit)<sup>8</sup>. The strategies of literal translation and borrowing mentioned by Vinay and Darbelnet within the scope of ‘direct translation’ were used. The acronym “FSME” was transferred to the target text through borrowing. Furthermore, Nisbeth Jensen (2015, p.

<sup>5</sup> This disease has nothing in common with measles other than a similar name in German

<sup>6</sup> Early summer meningoencephalitis (FSME) is an inflammation of the brain and brain membranes caused by viruses.

<sup>7</sup> See Ministry of Health official web pages: <https://www.seyahatsagligi.gov.tr/site/HastalikDetay/Kene-Kaynakli-Ensefalit> and <https://tektiklabilgielinde.saglik.gov.tr/kene-kaynakli-ensefalit-tick-borne-encephalitis-tbe.html> (21.01.2023)

<sup>8</sup> early summer meningoencephalitis

185) states that translators should consciously avoid literal translation to ensure optimal comprehensibility in translating compounds and medical terms.

The translation in this example should be considered from a different perspective than the previous examples. Considering that the target group is Turkish people living in Germany, direct quotation from the source text may be necessary to facilitate comprehensibility in translation. For example, while “FSME” is a widely known disease in Germany (there is even a vaccine with the same name), it is not as widely known in Turkey as it is in Germany. In addition, the acronym used in Turkey is “TBE”<sup>9</sup>, which stands for the English initials of the disease<sup>10</sup>. And it is highly unlikely that the general public knows the English version of the disease. Therefore, in translations for foreigners living in the source language country, the use of an acronym that is familiar to the people living in the country will facilitate comprehensibility. Therefore, a Turkish translation such as “kene kaynaklı ensefalit (FSME)” would be a better approach to facilitate comprehensibility for the target group. In this way, the Turkish equivalent of the disease will be used correctly, and at the same time, the acronym “FSME”, which is widely known to people living in Germany, will be used for clarity.

In relation to this example, it would be appropriate to consider Günay Köprülü’s (2017, p. 254) example about “AIDS”. The disease “Acquired Immune Deficiency Syndrome – AIDS” is translated into Turkish as “Edinilmiş Bağışıklık Eksikliği Sendromu” through word-for-word translation. However, the acronym has not been changed. The acronym used in Turkish is “AIDS”, not “EBES”. This is because “AIDS” is known by this acronym by the majority of the society in Turkey. To use “EBES” for an acronym with such widespread use means to eliminate comprehensibility.

Languages from different language families have grammatical differences such as syntax and sentence structure. Therefore, literal translations or word-for-word translations that do not conform to the linguistic features and syntax of the target language may negatively affect comprehensibility.

#### Example 4: Borreliose – Borelyoz – Borreliosis

German	Die Erreger der Borreliose, <b>auch Borrelien genannt</b> , können durch einen <b>Zeckenstich</b> auf den Menschen übertragen werden.
Turkish	<b>Borrelia olarak da bilinen</b> borelyoz hastalığının patojenleri, <b>kene sokmasıyla</b> insanlara bulaşabilir. <sup>11</sup>
English	The pathogens that cause borreliosis, which are also <b>known as borrelia</b> , can be passed on to humans through a <b>tick bite</b> .

The phrase “Erreger der Borreliose, auch Borrelien genannt” in the source text is translated into Turkish as “Borrelia olarak da bilinen borelyoz hastalığının patojenleri” [pathogens of borreliosis disease, also known as Borrelia]. What is known as Borrelia, Borreliosis disease or pathogens? In Turkish, this disease is known as “Borelyoz hastalığı” or “Lymne hastalığı”; “Borrelia” is the name of the bacteria transmitted by ticks, not the name of the disease. However, the translation implies that Borreliosis is also called “Borrelia”. Understanding a term that is not a disease name (Borrelia) as a disease name in translation causes misunderstanding. This is due to the grammatical and syntactical differences between the source and target languages. In German, the subordinate clause “auch Borrelien genannt” between two commas

<sup>9</sup> In most German websites, it is seen that it is translated into Turkish as “erken yaz meningoensefalit (FSME)”. See. <https://gesund.bund.de/tr/erken-yaz-meningoensefaliti-fsme>, <https://www.dr-sezer.de/index.php/tr/son-haberler/138-fsme-as-s.html>

<sup>10</sup> Although the disease is called “kene kaynaklı ensefalit” in Turkish, the acronym “KKE” is not used.

<sup>11</sup> The pathogens of borreliosis diases, also known as Borrelia, can be transmitted to humans by tick bites.

is additional information for “Erreger”, and “Erreger” forms a phrase with “Borreliose”. In the Turkish translation, a misunderstanding arises due to the order of these phrases in the source text. When the two phrases “pathogens also known as Borrelia” and “pathogens of borreliosis disease” are combined, the elements that qualify the noun “pathogens” come before the noun. Editing the sentence to read “Borelyoz hastalığının Borrelia olarak da bilinen patojenleri”<sup>12</sup> solves the problem of misunderstanding.

In addition, the word “Zeckenstich” in the source text is translated verbatim into the target language as “kene sokması” [tick sting]. This literal translation results in incorrect language use in the target language. Because in Turkish, a tick bites, not stings. Therefore, it should be used as “kene ısırması” [tick bite].

#### Example 5: Adenoviren – Adeno virüsler – Adenoviruses

German	Adenoviren werden auch über gemeinsam benutzte Waschlappen oder Handtücher weitergegeben sowie über gemeinsam benutzte Augentropfen, Augensalben oder <b>Tropfpipetten</b> .
Turkish	Adeno virüsler ortak kullanılan banyo lifleri veya havlular ve ortak kullanılan göz damlaları, göz merhemleri veya <b>damla pipetleri</b> ile de aktarılabilirler.
English	Adenoviruses are also passed on by shared washing rags or flannels, shared eye drops, eye salves or <b>dripping pipettes</b> .

The word “Tropfpipetten” in the German text has been translated into Turkish with a literal translation as “damla pipetleri” [drip pipettes] by adhering to the syntax of the word in the source language. However, there is no such noun phrase in Turkish. The medical equipment (dropper pipettes) referred to in the source text is called “pipet damlalık” in Turkish. Literal translation, which is not appropriate for the linguistic use of the target language, leads to a lack of understanding of what is meant in the target language. In fact, Nisbeth Jensen (2015, p. 184) states that when translating compound nouns, the spelling rules of the target language “must be taken into consideration as a literal translation of these compounds is likely to make the target text less comprehensible.”

New meanings can be attributed to colloquial words to create terms. Attention should be paid when translating such medical terms. Especially when phrases consisting of two or more words are translated word-for-word into the target language, the problem of comprehensibility in the target language may arise. With such a translation approach, a new term or concept that is not used in the target language is created.

#### Example 6: Die Frühsommer-Meningoenzephalitis (FSME) - Erken yaz meningoensefalit (FSME) - Tick-borne encephalitis (TBE)

German	<b>Als Folgeschäden</b> können <b>geringere Belastbarkeit</b> und Gefühlsschwankungen noch mehrere Monate anhalten.
Turkish	<b>Dolaylı rahatsızlık</b> olarak <b>düşük dayanıklılık</b> ve duygusal dalgalanmalar aylar boyunca sürebilir.
English	<b>Complications</b> can include paralysis, headaches, a <b>general lack of resilience</b> and mood swings, and may persist for several months.

The phrases “dolaylı rahatsızlık” and “düşük dayanıklılık” used in the Turkish translation make the text difficult to understand. In German, “Folgeschäden” is a concept mostly used in the field of insurance; in

<sup>12</sup> The pathogens of borreliosis disease, which are also known as borrelia

the medical field, it is used for other ailments that develop due to a disease or damage.<sup>13</sup> This term does not have an equivalent term in Turkish. For this reason, the use of an explanatory remark in the translation “hastalığa bağlı gelişen rahatsızlıklar” [ailments developing due to disease] will facilitate comprehensibility. The phrase “dolaylı rahatsızlık” in the translation does not have the same meaning as the expression in the source text. Likewise, the phrase “geringere Belastbarkeit” in the source text has been translated word-for-word into Turkish as “düşük dayanıklılık” [lower resilience]. The translation, in trying to be faithful to the word usage of the source text, leads to an unidiomatic expression not used in the target language. The meaning of the expression in the source text can be provided in the target language using the phrase “dayanma gücünün düşmesi” or “dayanma gücünün azalması”.

As inferred from the examples, word-for-word translation created terms or expressions that do not exist in the target language. As Erten (2016, p. 85) states, if a term used in the source language has no equivalent in the target language, it is recommended to use a descriptive term.

**Example 7: Die Frühsommer-Meningoenzephalitis (FSME) - Erken yaz meningoensefalit (FSME) - Tick-borne encephalitis (TBE)**

German	Zum <b>Aufbau des Impfschutzes</b> sind 3 Impfungen erforderlich. Eine <b>Auffrischimpfung</b> sollte nach 3 Jahren erfolgen, falls das Ansteckungsrisiko weiter besteht. Die nachfolgenden <b>Auffrischungen</b> sind dann alle 5 Jahre erforderlich.
Turkish	<b>Aşı korumasını yapılandırmak</b> için 3 kere aşı olmak gereklidir. Bulaşma riski devam ediyorsa 3 yıl sonra <b>tazeleme aşısı</b> yapılmalıdır. Bunu takip eden <b>tazeleme aşılarının</b> her 5 yılda bir yapılması gerekmektedir.
English	Three injections are required to <b>establish immunity</b> . A <b>booster</b> should be given after 3 years if there is a persistent risk of infection. Subsequent <b>boosters</b> must then be given every 5 years.

The source text mentions vaccination for disease protection. The phrase “Zum Aufbau des Impfschutzes” is a literal translation of the source phrase “Aşı korumasını yapılandırmak” [to structure vaccination protection]. This makes the translation completely incomprehensible in the target language. The sentence actually refers to the number of vaccinations required to *build up immunity*. For this reason, the expression in the source text should be conveyed in the target language via the phrase “bağışıklık oluşturmak için”, which means to *establish immunity*. In German, this is an expression referring to ‘vaccination’, whereas in Turkish this is an expression referring to ‘the effect of the vaccine’. There is a difference in perspective in the source and target language, but the meaning is the same. On the other hand, the term “Auffrischimpfung” is translated literally into Turkish as “tazeleme aşısı” [refresh vaccine]. However, “tazeleme aşısı” is unidiomatic in Turkish, and should be replaced with “hatırlatma dozu” or “hatırlatma aşısı” (booster). This kind of word-for-word translation makes the text difficult to understand.

Medical language is not only a language of terminologies. Terminology is used in naming many different health-related phenomena such as disease names, organ names, viruses, and physiological structure. In the formation of a medical text, terms are used together with standard language. Terms can be formed by attributing new meanings to words found in daily spoken language. This should also be taken into account in translation; otherwise, the expression in the target language may not be understood or may be misunderstood.

<sup>13</sup> see <https://erste-hilfe-medizinrecht.de/woerterbuch-medizinische-folgeschaeden/> (05.02.2023)

**Example 8: Adenoviren – Adeno virüsler – Adenoviruses**

German	Berühren Erkrankte erst das <b>mit Adenoviren besiedelte Auge</b> und anschließend Gegenstände oder Oberflächen wie Türgriffe, Handläufe oder Armaturen, können die Erreger daran haften bleiben.
Turkish	Hastaların önce Adeno <b>virüslerle kolonize olan göze</b> ardından kapı kolları, trabzanlar veya armatürler gibi nesne ve yüzeylere dokunmaları durumunda patojenler buralara yerleşirler.
English	If patients touch the <b>eye settled with adenoviruses</b> and then objects or surfaces such as door handles, hand rails or fittings, the pathogens may adhere to them.

In the source text, the expression “mit Adenoviren besiedelte Auge”, which describes the eye, is translated into Turkish as “virüslerle kolonize olan göz” [eye colonized with viruses]. This is not how the eye is described in Turkish. It is difficult to understand how the translation “colonized” came about. The German word “besiedelt” is not a medical term. When used in medicine, it means that the eye is infected, i.e. infected with a virus. And the condition is referred to “Adenovirus Conjunctivitis”. As we have already mentioned, medical language is not just about terms. They are used together with words in the standard language to form expressions. However, when words in the standard language are used in the medical field, they may deviate from their meanings in colloquial language. As Erten points out, words that are the same in everyday spoken language and medical language may not be synonyms. In a medical text, these words take on a different meaning than their meaning in daily/colloquial language. For example, “history” means *tarih, geçmiş* [story, the past] in daily/colloquial language and dictionaries, but when used as a medical term, it is synonymous with the term “anamnesis”. For this reason, in translations of such words, the meanings they carry in the context in which they are used should be conveyed, not their dictionary meanings (2016, pp. 58-59). This is the case in this example. The phrase “Kolonize olan göz” is completely incomprehensible in the target language. For this reason, it is necessary to make a meaning-based translation to ensure comprehensibility; in this case, the translation would be “adenovirüs bulaşmış göz” [adenovirus contaminated eye] which would be comprehensible.

**Sample 9: Borreliose – Borelyoz – Borreliosis**

German	Nicht jeder Stich einer <b>befallenen Zecke</b> führt jedoch zur Ansteckung.
Turkish	Ancak <b>tutulmuş her kenenin</b> ısırığı enfeksiyona yol açmaz. <sup>14</sup>
English	but a bite from an <b>infected tick</b> does not always lead to infection.

In the source text, the expression “befallene Zecke” is translated into Turkish as “tutulmuş kene”. In German “befallen” is a common word that is not specific to the field of medicine and means *suddenly, abruptly seize, grasp, overtake*. However, when used in the medical field, it is associated with disease (eg. high fever seized him).<sup>15</sup> It is seen that the dictionary meaning of the word “befallen” is transferred to the target language. The fact that the translation was done in this way may have been caused by the phrase “hastalığa tutulmak” [catch a disease], which is used in Turkish to mean to *hastalanmak* [to be ill]. However, in order to have the meaning of *hastalanmak*, the words “hastalık” [disease] and “tutulmak” [catch] should be used together. The verb word “tutulmak” alone (or the adjective word “tutulmuş” [caught], as in this case) does not convey the meaning of *getting ill or having a disease*. Therefore, the phrase “tutulmuş her kene” [every tick that is caught] in the translation suggests that it refers to ticks that are caught by hand and this causes ambiguity. In German, in layman’s language, i.e. in colloquial language, the adjective “befallen” is used as a counterpart to the term “infiziert”. The term “infected” in English has been adopted into Turkish as “enfekte” through loan and there is no equivalent

<sup>14</sup> However, not every infected tick bite leads to infection.

<sup>15</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/befallen> (17.03.2023)

one-word term in the Turkish language. In Turkish, it is possible to use “enfekte keneler” [infected ticks]. However, considering the target group, it should be translated as “hastalık taşıyan keneler” [disease-carrying ticks] or “virüs taşıyan keneler” [virus-carrying ticks] for easy understanding by layman.

#### Sample 10: Krätze – Uyuz – Scabies

German	Zusätzlich können sich infolge des durch Juckreiz erfolgten Kratzens verletzte Hautstellen <b>eitrig</b> entzünden.
Turkish	Buna ilaveten kaşıntı yüzünden yaralanan deri bölgeleri <b>cilk</b> hale gelip iltihaplanabilir.
English	In addition, skin areas injured by scratching may also develop <b>purulent</b> inflammation.

The translation of the source text’s “eitrig entzünden” into the target language as “cilk hale gelip iltihaplanabilir” is not intelligible. The choice of the adjective “cilk” in the translation for the adjective “eitrig” in the source language is a wrong choice, as this adjective is used for eggs (cilk yumurta) rather than in the medical field. In Turkish, the proper adjective to use in a medical text is “irinli” or “cerahatli”, which is the Turkish equivalent of “purulent”. Therefore, the translation, “cerahatli iltihap gelişebilir”, makes clear sense. The translator should know how to use dictionaries (Txabarriaga, 2009:3, cited in Odacıoğlu and Çoban, 2017, p. 549) and decide which word to use, considering the context (Odacıoğlu and Çoban, 2017, p. 549)

This example illustrates an important issue to be taken into account in translation, which can have a negative impact on comprehensibility: synonyms. This is a clear example of how the selection of synonyms in a language can affect the meaning and how important it is to choose the most appropriate word for the context in which it is translated.

#### Sample 11: Borreliose – Borelyoz – Borreliosis

German	Viele Infektionen verlaufen ohne <b>sichtbare Krankheitszeichen</b> .
Turkish	Birçok enfeksiyon <b>açık hastalık semptomları</b> göstermez.
English	Many infections run their course without any <b>visible symptoms</b> .

In the source text, the expression “sichtbare Krankheitszeichen” is translated literally into Turkish as “açık hastalık semptomları” [open/clear disease symptoms]. It is unclear what the expression “açık hastalık” [open disease] means in the source text. In addition, “symptom” is a medical term of Greek origin. The source text has replaced this foreign term with its equivalent in their own language, “Krankheitszeichen”. Thus, the wording in the source text is easy for the target audience to understand. At this point, “belirti” should have been used instead of “semptom” so that the easy-to-understand style of the source text, in the sense of ‘faithfulness to the author’s style’ (see Gürçağlar, 2016, pp. 40-41), could also be present in the translation. Therefore, “hiç belirti göstermez” [without any symptoms] translation according to meaning will ensure comprehensibility in the target language. As a matter of fact, Hastürkoğlu (2020, p. 158) states that if the translation is done for ordinary people, the daily use of medical terms should be chosen in order to be understood clearly and accurately.

Terms used in the source language may not have an equivalent in the target language that can be translated with a single term. In such cases, the correct translation approach is to translate the meaning of the term in the target language, in other words, to explain the term. When translated literally, comprehensibility in the target language becomes complicated.

**Sample 12: Rotaviren – Rota Virsleri – Rotaviruses**

German	Die Verbreitung erfolgt meistens <b>ber eine Schmierinfektion</b> .
Turkish	Hastalık genellikle <b>temas enfeksiyonu ile</b> yayılır.
English	Transmission usually occurs via a <b>contact infection</b> .

Another sentence that is misunderstood in the Turkish translation is “temas enfeksiyonu ile yayılır”. It is observed that the translation is focused on the source language. The noun phrase “temas enfeksiyonu” [contact infection] implies that a type of infection is being referred to. The meaning in the source language is not captured and a different meaning emerges in the target language. “Schmierinfektion”, a hygiene-related term, is also used as “Kontaktinfektion” in German<sup>16</sup>. Since the meaning of “Schmierinfektion” is indirect contact, the use of the expression “dolaylı temas yoluyla yayılır” [spreads through indirect contact] in the Turkish translation eliminates misunderstanding.

It is not always convenient to know and find the equivalent of a term, word or expression used in the source language in the target language. In such cases, the English usage of the word/term may be preferred. Considering that English is a common language in the field of medicine in addition to Latin and Greek, this approach is not incorrect. However, this approach can sometimes lead to an inaccurate translation.

**Sample 13: Ebola Fieber – Ebola Atesi – Ebola virus disease (EVD)**

German	Fledertiere (wie zum Beispiel <b>Flughunde</b> und Fledermuse) und Menschenaffen aus Gebieten, in denen Ebolaviren endemisch bei Tieren vorkommen, sind die wahrscheinlichsten Erregerquellen.
Turkish	Ebola virs hastalığından etkilenen bölgelerden gelen yarasalar – <b>uan tilkiler</b> ve yarasalar gibi – ve maymunlar en olası patojen kaynaklarıdır.
English	Flying mammals – such as bats and <b>flying foxes</b> – and apes from regions affected by Ebola fever are the pathogen’s most likely natural reservoir.

In the German source text, the word “Flughunde” is translated into Turkish as “uan tilkiler” [flying foxes]. If the animal name in German had been translated literally, it would have been called “uan kpekler [flying dogs]. The reason why it was translated as “uan tilkiler” may be that it was translated from the English word “flying foxes”. In this case, it is possible that English was used as a “lingua franca”. However, “Flughunde”, which is translated into Turkish as “uan tilkiler”, is actually called “meyve yarasaları” [fruit bats] in Turkish.

**7. Conclusion**

The language used in medical texts varies according to the purpose, function and target audience of the text. Medical texts intended for lay audiences, i.e. for informing the public, employ an easy-to-understand language, which should be a goal to be pursued in translation. The terms used in medical texts that aim to inform the public are national medical terms. More precisely, replacing Latin and Greek terms with their equivalents in the countries’ own languages facilitates the comprehensibility of texts whose target audience is the general public. Comprehensibility problems may arise when translating national medical terms, concepts or expressions used in the source text into the target language. The

<sup>16</sup> In German, there is a difference between these two terms in terms of direct and indirect infection. Schmierinfektion (smear infection) related to a hygiene-related infection caused by contact with objects contaminated with infectious bodily secretions such as saliva, urine or stool. Therefore, there is indirect transmission of pathogens. <https://flexikon.doccheck.com/de/Schmierinfektion> (30.01.2023)

following reasons can be given for the comprehensibility problems in translations identified in this study:

Diseases can be named according to their modes of transmission or their symptoms in the body. If these features of disease names are referred to in the source text, there may be problems of comprehensibility in translation. Omitting these parts in translation is a solution. As Baker (1992, p. 40) points out, if the meaning conveyed by a particular item or expression is not crucial for the development of the text, there is no harm omitting the translation of that word or expression (see Yalçın, 2015, p. 111). However, this omission should not cause any lack of information. Because it is essential that the information contained in the source text is conveyed completely in the translation. Therefore, it would be a better approach to add a description to the translation text. Especially if the target language recipients live in the source language country (see the examples of Windpocken and Ringelröteln).

A word-for-word translation of a term or expression from the source text into the target language may result in the creation of a term or expression that is not used in the target language. In this case, comprehensibility in the target language becomes difficult (see the example of FSME).

The fact that the grammatical rules of the source and target languages differ and that the translation is more faithful to the grammatical structure of the source language leads to misunderstanding in the target language (see Borrelia, Tropfpipetten example).

Terms are created by assigning new meanings to colloquial words or by combining two words with different meanings. When such terms are transferred word-for-word into the target language with their dictionary meanings, a term or concept is created that does not exist or is not used in the target language, which has a negative impact on comprehensibility (see the example of Folgeschäden). In addition, a word used in the source text in colloquial language may have a meaning other than its dictionary meaning when used in medical texts. This should be taken into account in translation. When these expressions are translated word-for-word into the target language, they may not be easily understood or may be misunderstood. This is because an expression that is not used in the target language emerges (see besiedelte Auge, befallene Zecke).

In addition to these factors that negatively affect comprehensibility, in this study, it was determined that a word that does not exist in the target language does not correspond to the word in the source language. Because the translation into the target language is not done from the source language (see the example of “Flughunde” – “flying foxes”). It was observed that the mistranslation was due to the fact that the English word (flying foxes) was translated through calque. In this case it is possible that English was used as a lingua franca. Because of this translation approach, the translated text was not understandable.

It has been observed in the study that while the wording / style of the source text should be taken into account in the translation of texts in which easily comprehensible medical language is used, when a literal translation approach is adopted, misunderstandings, ambiguities or incomprehensibility may occur in the target language. This means the following: The source text was created with the target audience in mind. Therefore, the text uses descriptive sentences (e.g. Der Name ist bezeichnend: Windpocken können selbst über einen großen Abstand durch den “Wind” übertragen werden). A literal translation faithful to the content of the explanatory sentences (The name is telling: Chickenpox can be transmitted even over a large distance by the “wind”), comprehensibility becomes challenging. In addition, using national medical terms in the source text (e.g., ‘Krankheitszeichen’ instead of the



'symptom', 'Windpocken' instead of 'Varizellen') make the text more understandable for the target audience. In this respect, the translation should be faithful to the style of the source text. Therefore, what is meant by the concepts of free and faithful translation mentioned by Tahir Gürçağlar should be taken into account: to be faithful to the integrity of the source text and translate it completely, or to adhere to the author's style, the content, or the stylistic features of the source text (see Tahir Gürçağlar, 2016, pp. 40- 41).

Comprehensibility is very important in translation. If the translation is carried out for foreigners in the source language country, a translation approach different from the general translation approach should be adopted. In order to make the translation easier to understand, it would be the right approach to make additions to the source text (see the example of "Windpocken") or, as in the "FSME" example, to use an abbreviation that the target audience is familiar with and frequently hears around them. Incomprehensible or unclear expressions in the target text may confuse the recipients and cause the translation to 'fail' (Maksymski, 2015, p. 12). As Jensen points out, recipients' prior knowledge, motivations, and expectations will affect comprehensibility (2015, p. 166). This issue identified in this study may be the subject of another study.

In the translation of medical texts, word-for-word translation is generally adopted in practice. This translation approach may provide an advantage in the translation of medical terminology of Latin and Greek origin. This is due to the fact that the same medical terminology is used in the translation and thus there is no problem of comprehensibility or misunderstanding. However, as observed in this study, problems may arise in terms of comprehensibility in word-for-word translation in texts where national medical terms are used. For this reason, it is necessary to implement a translation approach that will ensure comprehensibility in translation.

### References

- Erten, A. (2016). *Tıp Terminolojisi ve Tıp Metinleri evirisi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Göktürk, A. (2016). *eviri: Dillerin Dili*. İstanbul: YKY yayınları.
- Gnay Köprülü, S. (2017). Tıbbi eviri ve Zorlukları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(7), 249-262.
- Hansen-Schirra, S. and Gutermuth, S. (2015). Approaching comprehensibility in translation studies. In: K. Maksymski, S. Gutermuth, and S. Hansen-Schirra (Eds.) *Translation and Comprehensibility*, 53-76. Berlin: Frank & Timme.
- Hastrkoğlu, G. (2020). A Case Study on the Effectiveness of Teaching Morphological Analysis for Translating Medical Terminology, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 155-166.
- Maksymski, K. (2015). Dimensions of translation. In: K. Maksymski, S. Gutermuth, and S. Hansen-Schirra (Eds.) *Translation and Comprehensibility*, 11-32. Berlin: Frank & Timme.
- Newmark, P. (1979). A Layman's View of Medical Translation, *British Medical Journal*, 1405-1407
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.
- Nisbeth Jensen, M. (2015). Optimising Comprehensibility in Interlingual Translation: The Need for Intralingual Translation. In: K. Maksymski, S. Gutermuth, and S. Hansen-Schirra (Eds.) *Translation and Comprehensibility*, 163-194. Berlin: Frank & Timme.
- Odacıoğlu, M. C. and oban, F. (2017). Tıp Metinlerinin evirisinde evirmenlerin Kullanabilecekleri Yöntem ve Stratejiler, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(22), 545-558

Prunč, E. (2002). *Einführung in die Translationswissenschaft*. Selbstverlag, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft.

Stolze, R. (1997). *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Gunter Narr Verlag.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2016). *Çevirinin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.

Vinay, J.-P. and Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: a methodology for translation*, Translated and edited by Juan C. Sager, M.-J. Hamel, John Benjamins Publishing.

Wolfer, S. (2015). *Comprehension and Comprehensibility*. In: K. Maksymski, S. Gutermuth, and S. Hansen-Schirra (Eds.) *Translation and Comprehensibility*, 33–51. Berlin: Frank & Timme.

Yalçın, P. (2015). *Çeviri Stratejileri. Kuram ve Uygulama*. Ankara: Grafiker.

<https://www.infektionsschutz.de/erregersteckbriefe/>

## 92. Erken Cumhuriyet Dönemi Kültür Repertuarı'na özne odaklı bir bakış: Yaşar Nabi Nayır'ın çeviri biyografisi

Ceyda ELGÖL<sup>1</sup>

**APA:** Elgöl, C. (2023). Erken Cumhuriyet Dönemi Kültür Repertuarı'na özne odaklı bir bakış: Yaşar Nabi Nayır'ın çeviri biyografisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1505-1517. DOI: 10.29000/rumelide.1342154.

### Öz

Bu çalışmada Cumhuriyet Dönemi Türk aydını Yaşar Nabi Nayır'ın, hem Tercüme Bürosu ve Türk Dil Kurumu gibi devlet destekli dil projelerinde yer almış olması, hem de Erken Cumhuriyet Dönemi özel yayın sektörünün ilk girişimcilerinden olması göz önünde bulundurulmakta ve kendisinin bir bürokratik entelektüel ve kültür girişimcisi olarak çeviri odaklı biyografisi sunulmaktadır. Çeviribilimde yaygınlaşan sosyolojik bakış açısı kültür öznelerinin çevirmen kimliğini popüler bir çalışma alanı haline getirmiş; gerek çeviri repertuarları, gerek ise çeviri stratejileri, kültürel dönemeç öncesinde görünmez kılınan çevirmen kimliğinin artık görünür bir araştırma konusu olarak çalışılmasında veri olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde hem dijital hem basılı formatta çeviri öznelerinin arşivleri hazırlanıp sunulmakta, bu arşivler irdelenmekte, çevirmen biyografileri yazılmakta, çevirmenin kültür repertuarlarının oluşumu ve yeniden düzenlenmesindeki rolü vurgulanmaktadır. Makale, bu araştırma çerçevesi dahilinde Yaşar Nabi Nayır'ın çeviri faaliyetlerine odaklanan bir biyografisini sunarak bu özne merkezli paradigmaya katkı sağlamayı amaçlar. Makalede Yaşar Nabi Nayır'ın, içinde çeviri de barındıran edebiyat faaliyetlerinin hizmet ettiği kültür repertuarı araştırılmakta, bu kültür repertuarının hedefleri açıklanmakta ve çevirinin bu repertuarın oluşumunda oynadığı şekillendirici rol sorgulanmaktadır. Asal olarak yazarın 1937 yılında yayınladığı edebiyat güncesi kaynak alınmakta, yazarın bu eserde Türk okuruyla paylaştığı edebiyat ve çeviri üzerine düşünceleri dönemin çeviri söylemi bağlamında irdelenmektedir. Ayrıca, Nayır'ın 1933 yılında kurduğu *Varlık Dergisi* ile 1946 yılında kurduğu Varlık Yayınları'na değinilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yaşar Nabi Nayır, çevirmen arşivi, özne odaklı çeviri tarihi, çeviribilim, biyografi

## An agency oriented approach to the Early Republican Period Culture Repertoire: A translation biography of Yaşar Nabi Nayır

### Abstract

This study presents a translation-oriented biography of Yaşar Nabi Nayır as a bureaucratic intellectual and culture entrepreneur, taking into account his involvement in state-sponsored language projects such as the Translation Bureau and the Turkish Language Association, as well as being one of the first entrepreneurs of the private publishing sector in the early Republican period. The sociological perspective that has widely been employed in translation studies has made the cultural agents' translator identity a popular research topic. Both translation repertoires and translation strategies have started to be used as data in the study of the translator's identity, which

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Boğaziçi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviribilimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), ceyda.elgul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6269-1738 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342154]

was rendered invisible before the cultural turn, as a visible research subject. Today, archives of translation agents are prepared and presented in both digital and printed formats, these archives are analyzed, translator biographies are written, and the role of the translator in the formation and reorganization of culture repertoires is emphasized. This article aims to contribute to this agency-oriented paradigm by presenting a biography of Yaşar Nabi Nayır with a particular focus on his translation activities. The article explores the culture repertoire that Nayır's translation and other literary activities served, it explains the goals of this repertoire and questions the shaping role of translation in the formation of this repertoire. The author's literary memoir published in 1937 is used as a primary source, and his thoughts on literature and translation that he shares with Turkish readers in this work are analyzed within the context of the period's translation discourse. In addition, Varlık Review, which Nayır founded in 1933, and Varlık Publishing House, which he founded in 1946, are introduced.

**Keywords:** Yaşar Nabi Nayır, translator's archive, agency oriented translation history, translation studies, biography

## 1. Giriş

Günümüzde çeviribilim alanında yaygınlaşan sosyolojik bakış açısı, kültür öznelerinin çevirmen kimliğini popüler bir çalışma alanı haline getirmiş; öncesinde yaratıcı öznelerden bağımsız bir şekilde incelenen çeviri repertuarları ve çeviri stratejileri, çevirmen kimliğinin çalışılmasında veri olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede kültürel dönemeç öncesi görünmez kılınan çeviri özneleri görünür hale gelmekte, hatta biyografi tabanlı araştırma projelerinin merkezini oluşturmaktadır. Bu projelerde hem dijital hem basılı formatta çeviri öznelerinin arşivleri hazırlanıp sunulmakta, bu arşivler irdelenmekte, çevirmen biyografileri yazılmakta, çevirmenin kültür repertuarlarının oluşum ve yeniden düzenlenmesindeki rolü vurgulanmaktadır.<sup>2</sup> Bu makalede Yaşar Nabi Nayır'ın hem dahil olduğu devlet destekli dil ve çeviri projeleri, hem de özel yayın sektöründe yürüttüğü edebiyat aktiviteleri ele alınacak, yayınladığı anı ve makalelerinden oluşan çevirmen arşivi kaynak alınarak kendisinin çeviri odaklı bir biyografisi sunulacaktır.

Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın şekillenmesinde belirgin rol oynayan Türk aydını Yaşar Nabi Nayır edebiyata şiir ile adım atmıştır. Erken kariyerinde Yedi Meşale topluluğunun şairlerinden biri olarak tanınır. 1930'lardan sonra romancı, çevirmen, eleştirmen, deneme yazarı ve edebiyat kuramcısı kimlikleriyle Türk okurunun karşısına çıkmış, kurduğu *Varlık* dergisi ve Varlık Yayınları vasıtasıyla Türk edebiyat tarihinde yayıncı kimliğiyle tanınır hale gelmiştir. Nayır'ın Erken Cumhuriyet Dönemi girişimciliğinin en büyük sembolü Varlık'tır. Nayır Varlık aracılığıyla sayısı bini aşan Türk ve yabancı eseri Türk okuruna kazandırmış, yayıncılığa ticari bağlamın dışında bakıp, çoğu dönem aydınının benimsediği eğitimci misyonu bir yayıncı-yazar olarak yerine getirmiştir. Varlık kuşaklar boyunca edebiyatçı ve eleştirmenlere bir okul olmuş, Türk edebi repertuarına sunduğu yeni seçenekler ile Türk yazar ve okurların kültür ve edebiyata bakışını şekillendirmiştir. Bu sebeple, her ne kadar kimilerinde sanatın kendisiyle doğrudan uğraşmadığı ve yazının "teknokrati" olarak kaldığı izlenimini bıraksa da, 1930'lu yıllardan günümüze yazın kuşaklarının üzerinde Yaşar Nabi Nayır'ın izi görülür (Oktay, 1993, s. 1123). Makalenin ilk bölümünde Yaşar Nabi Nayır'ın kültür girişimciliği ve simgesel sermayesi, yayıncı-yazarın profesyonel kariyeri ve kişisel geçmişini kapsayan bir çerçevede

<sup>2</sup> Şehnaz Tahir Gürçağlar'ın 2019 yılında yayınlanan *Kelimelerin Kıyısında: Türkiye'de Kadın Çevirmenler* başlıklı derleme kitabı çeviribilimde özne odaklı çalışmalara zengin bir örnektir. Kitapta çevirmen arşivlerinden faydalanılarak yazılan, Halide Edib Adıvar, Sabiha Sertel, Seniha Bedri Göknil, Azra Erhat, Melahat Togar, Adalet Cimcoz, Mina Urgan gibi Türk yazın tarihinin birçok önemli çevirmeninin hayat hikayesi bu kişilerin çeviri aktiviteleri merkez alınarak sunulmaktadır.

incelenecektir. İkinci bölümde ise Nayır'ın edebiyat güncesinde açıkladığı çeviri üzerine görüşlerine ve yayıncı-yazarın çeviri üzerine yayınladığı diğer yazılara odaklanılacaktır.

## 2. Bir bürokratik entelektüel ve kültür girişimcisi olarak Yaşar Nabi Nayır

Yaşar Nabi Nayır 1908 yılında Üsküp'te doğar. Babası Nabi Efendi rüştiye ve idadi öğreniminin haricinde kendi kendine Fransızca da öğrendiği için vilayet pasaport memurluğu yapmıştır. Annesi Nigar Hanım ise Üsküp'ün eşrafından Hacı Yaşar Bey'in kızıdır ve Nabi Efendi gibi yazına ve okumaya meraklıdır (Nayır, 1982a, s. 9-10). Nayır'ın çocukluğu Balkan Savaşları sebebiyle Üsküp-İstanbul arasında geçer. Üsküp'te ilkokula başladıktan sonra ailesiyle İstanbul'a taşınırlar. 1919'da savaşın bitmesiyle Üsküp'e geri dönerler. Nayır ilkokulu orada bitirir. Cumhuriyetin ilanından bir yıl sonra ise İstanbul'a kesin olarak yerleşirler ve Nayır Galatasaray Lisesi'ne kaydolur. Fransızcası sayesinde tanıştığı dünya edebiyatı vasıtasıyla Türk edebi repertuarındaki boşlukları fark ederek birkaç yıl sonra yayıncılık sektöründe açacağı çığırın tohumlarını eker (Nayır, 1982a, s. 13). Atatürkçülük, dil ve kültür, Balkanlar ve etnisite konuları üzerine yayınladığı çalışmalarında Nayır'ın erken yaşamının izleri görülmektedir.

Yazar 1929 yılında Galatasaray Lisesinin Ticaret ve Bankacılık bölümünden mezun olarak bir süre Ziraat Bankası ve Merkez Bankasında çalışır. Sonrasında *Hakimiyet-i Miliye* (Ulus) gazetesinde çevirmen ve yazar olarak görev alır. Bu sırada günümüzde de yayınlanmaya devam eden *Varlık* dergisini çıkarmaya başlar. 1940 yılını takiben sırasıyla Türk Dil Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı Tercüme Bürosunda çalışır. 1946 yılında Varlık Yayınları'nı kurar. Bu girişim ile birlikte, ileriki yıllarda şair, eleştirmen, romancı ve kuramcı kimliğinin önüne geçecek yayıncı kimliğini Türk edebiyat tarihine tanıtmış olur. Nayır, Uluslararası P.E.N. Yazarlar Derneğinin Türkiye Başkanlığını yapmıştır. Kendisine Türk kültürüne katkılarında ötürü 1979 yılında Kültür Bakanlığı Büyük Ödülü verilmiştir.

Itamar Even-Zohar'ın (2005) "bir insan topluluğu ve bu topluluğun üyesi olan bireyler tarafından yaşamın düzenlenmesi için kullanılan seçenekler bütünü" olarak betimlediği kültür repertuarı bir ürün-özne-ilişkiler topluluğudur.<sup>3</sup> Bu bütüncü fikir üreticileri, kültür girişimcileri ve hayat imgesi yaratıcıları tarafından şekillendirilir. Repertuardaki seçenekler bu öznelere yaratılarıyla artar ve çeşitlenir. Fikir üreticileri, yaratılarının repertuardaki kullanımlarında aktif olarak rol alırsa kültür girişimcisi olurlar (Even- Zohar, 2005, s. 195). Bu kişilerin repertuvara sunduğu ürünler hayatı anlamlandırma araçlarıdır; bazıları repertuardaki mevcut seçeneklerle uyum içindedir, bazıları ise var olan seçeneklere muhalif konumdadır (2005, s. 199). Bu bağlamda Varlık, Nayır'ın kültür girişimciliğinin en somut örneğidir denilebilir. Varlık'ın birinci misyonu Türk insanına okumayı sevdirmektir. Bir liralık Cep Kitapları serisi ile Türkiye'nin dört bir köşesine Cahit Sıtkı Tarancı, Orhan Veli Kanık, Sait Faik Abasıyanık, Nurullah Ataç, Ziya Osman Saba, Oktay Akbal, Mahmut Makal, Necati Cumalı, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Behçet Necatigil, Cahit Kulebi, Orhan Kemal, Haldun Taner, Tahsin Yücel gibi Türk yazar ve şairlerin kitaplarının yanı sıra; Fyodor Dostoyevski, İvan Turgenyev, Nikolay Vasilyeviç Gogol, Franz Kafka, Lev Tolstoy, John Steinbeck, Ernest Hemingway, Honoré de Balzac, André Malraux, André Gide, Albert Camus, Jean-Paul Sartre gibi Batılı saygın yazarların çevirilerini ulaştırmış, Erken Cumhuriyet Dönemi Türk edebi repertuarının dinamiğine katkıda bulunmuştur. Ülkü Tamer, Varlık'ın kendisinde bir okur olarak uyandırdığı coşkuyu şu cümlelerle açıklar:

<sup>3</sup> Tanımın çevirisi Şehnaz Tahir Gürçağlar'a aittir (bkz. Tahir-Gürçağlar, 2005, s. 43).

[...] Ayın 1'i oldu muydu, yüreğim pır pır etmeye başladığı. Varlık Yayınları'nın bu ayki kitabı çıktı! Acaba neler var? Caldwell var mı? Hemingway? Steinbeck? Bir hafta sonra öğrendim bunu. Günlük gazete bile iki günde gelirdi İstanbul'dan. Posta treniyle. Kitapların, aylık dergilerin gelmesi ise ortalama bir hafta alırdı. Bunu bilir, yine de dayanamaz, ayın 4'ünde erkenden Arif Güzel'e giderdim. Posta saatini beklerdik. Gülerdi Arif Bey Amca. "Bugün gelmez," derdi. Hep haklı çıkardı. Sonunda ayın 6'sında ya da 7'sinde, ciltlediği kitabı bırakır, "Ben gidip bir bakayım postaneye," der, fõtr şapkasını giyer çıkardı. Dükkanı beklerdim. Biraz sonra elinde paketlerle gelirdi. Evet! Varlık dergisi, Varlık Yayınları! Artık üç gün uğramazdım Arif Güzel'e. Evde kitaplarımı okurdum. Dergimi. Bir yandan da "Yazdıklarım acaba bir gün bu dergide yayınlanır mı?" diye düşünürdüm. (Tamer, 2006)

Yaşar Nabi Nayır'ın kültür girişimlerinde, yayıncı-yazarın kişisel geçmişinin, dolayısıyla habitus ve sosyokültürel sermayesinin de rolü olduğu söylenebilir. Pierre Bourdieu'nün toplumsal edim kuramı çerçevesinde önerdiği habitus kavramı, içinde çeşitli sosyal yapılar barındıran içselleşmiş bir sistem olarak tanımlanabilir. Kültür özneleri, aile, okul, iş, sosyal çevre gibi mecralar aracılığıyla geçtikleri çeşitli sosyalleşme süreçlerinin birer ürünüdür; dolayısıyla duruş, algı ve eylemleri, farklı habitusların karşılıklı ve değişken etkileşimlerinin birer sonucudur (Meylaerts, 2006, s. 60-61). Sermaye kavramı ise aktörlerin belli bir çevrede eylemlerini sürdürebilmesini sağlayan varyetleri olarak tanımlanabilir. Sermaye, kişilerin habitusunda kendini ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve simgesel sermaye olarak çeşitli biçimlerde gösterebilmektedir. Kişilerin simgesel sermayelerini korumak ve devam ettirmek için alandaki faaliyetlerini devam ettirmeleri gerekir (Gouanvic, 2005, s. 161). Bu çerçevede değerlendirilince, Yaşar Nabi Nayır yaşadığı dönem itibarıyla Cumhuriyetin çoğu dönüm noktasına yakından şahit olmakla kalmamış, erken yaşamından gelen ekonomik ve kültürel sermayesini kendi faaliyetleriyle güçlendirip devam ettirmesi sonucu Cumhuriyet tarihini şekillendiren aktörlerden biri olmuştur. Balkanlar'daki çok kültürlü geçmişi ve Galatasaray Lisesinde aldığı eğitimin devamında hatırı sayılır yayın organları ve önemli devlet kurumlarında görev alan Nayır, belirgin bir simgesel sermaye edinmiş, bu sermaye onun sonraki kültür pratiklerinde de etkin rol oynamıştır. Yaşar Nabi Nayır kültür pratiklerini devam ettirerek sahip olduğu simgesel sermayesini korumuş ve güçlendirmiştir. Sonuç olarak, yayıncı-yazarın Türk yayıncılık tarihindeki belirgin konumu ve üstlendiği aydın ve eğitimci misyon, ancak Nayır'ın hayatının çeşitli dönemlerini ve sahip olduğu ekonomik, kültürel ve simgesel sermayeyi bir arada değerlendiren, çok katmanlı bir bağlam içinde açıklanabilir.

Yaşar Nabi Nayır bir Cumhuriyet çocuğudur. 1940'ların sonunda düzyazıya yönelerek önceki yazılarında da gözlemlenen Kemalist ideolojiye daha da ağırlık vermeye başlar. Edebiyat ve çeviri konularına odaklanan yazıları da Cumhuriyetçilik, Laiklik, Devletçilik, Halkçılık, Ulusçuluk ilkelerinin izlerini taşımaktadır. Itamar Even-Zohar'ın kuramında kültür repertuarları "ödünc alma (ithal)" ve "özgün yaratı (icat)" aracılığıyla oluşturulur ve bu oluşum çeşitli kültür planlamalarının ürünüdür (Even-Zohar, 2002, s. 169; 2005, s. 97). Kültür planlamaları iktidar sahipleri yahut bağımsız özneler tarafından repertuvara yapılan bilinçli müdahalelerdir (Even-Zohar, 2005, s. 97). Yaşar Nabi Nayır'ı, hem kurumsal hem özel teşebbüslerini Erken Cumhuriyet Dönemi iktidar sahiplerinin ideolojisiyle paralel olarak gerçekleştiren bir kültür planlamacısı olarak tanımlamak yanlış olmaz. Kendisi Cumhuriyetçi, Batılılaşma ve aydınlanma yanlısı yaşam biçimini benimsemekle kalmamış, bu yaşam biçimini birçok yönüyle Türk halkına aktarmayı görev bilmiştir. Gerek *Varlık Dergisi* gerek ise Varlık Yayınları Türk kültür repertuarındaki boşluklara çözüm getirmek amacıyla yayına başlar ve düşün, sanat ve edebiyat alanlarında Mustafa Kemal Atatürk'ün ilke ve inkılaplarının olumlu yorumlamalarını sunarak bu politik dönüşümün kültürel getirilerini Türk okuruna aşılar. Bu çerçeveden bakıldığında, Nayır repertuardaki seçenekleri artıran bir "değişim öznesidir" (Toury, 2002, s. 151). Sunduğu seçenekler aydınlanmacı ideoloji temelli bir yenilenme sürecinden geçen Türk kültür repertuarını pekiştirir. Bağımsız bir kültür girişimi olan Varlık, 1940'ların sonuna kadar iktidar ile ilişkisini bu paralellikte sürdürür.

Öte yandan, Yaşar Nabi Nayır Türk insanının kültürlenmesinde rol oynayacak çeviri faaliyetlerinin hem özel girişimler hem de devlet desteğiyle gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Bu ortak kültür üretimine açık olmasına ek olarak, kurduğu yayınevinde de, devlet destekli bir çeviri girişimi olan Tercüme Bürosununkine benzer, disiplinli ve kuralcı bir çeviri yaklaşımı benimser. Çeviri repertuarının ancak planlı bir şekilde oluşturulabileceğini savunan yayıncının çevirmenlerden başlıca beklentileri: çeviriyi kendilerinin yapması, kaynak metni ara bir dilden tercüme etmemesi, sade Türkçeyi gerektiğinde edebi bir biçimle yoğurabilmesidir (Nayır, 1937, s. 163).

Şehnaz Tahir Gürçağlar, Tercüme Bürosu kanonunu irdeleyen bir araştırmasında, o dönemde özel yayınevlerinin Büro'dan daha geniş bir okur kitlesine hitap ettiğini; sundukları ürünlerin ne popüler ne saygın edebiyatın dışında kaldığını; bu kuruluşların sürdürdükleri çeviri faaliyetlerinin Büro'nun kuralcı yaklaşımından nispeten uzak olduğunu belirtir (2006, s. 576). Burada sözü geçen kuralcı yaklaşım Büro'nun çeviri stratejisini, yani geleneğin kısmi yahut genişletilmiş tercümesine karşı duran tamlık normunu içermektedir. Araştırmacı Türk çeviri tarihini inceleyen başka bir çalışmada ise yirminci yüzyıl ortasında sadakatın çok çeşitli tanımları olduğunu, bu kavramın yeri geldiğinde hedef metnin tamlığına, yeri geldiğinde ise kaynak metnin biçim, içerik veya tonunun aktarımına tekabül edebildiğini söyler (Tahir-Gürçağlar, 2008, s. 130-137). Çalışma 1940'ların çeviri söyleminde sadakat kavramını irdelerken Yaşar Nabi Nayır'ın konu hakkındaki düşüncelerine de değinir: Nayır için sadakat Türkçeleştirme ile ters düşen bir kavram değildir; hedef metin yabancı tınlamalıdır; kaynak metnin ruhunu yansıtmak amacıyla yeri geldiğinde kaynak metnin formundan feragat edilebilir (2008, s. 132). Sonuç olarak, Nayır hem kendi bireysel açıklamaları hem de Varlık Yayınları'nın çeviri politikasının Tercüme Bürosuna yakın duruşu vasıtasıyla 1940'ların sadakat odaklı çeviri söyleminin bir bileşeni olmuştur. Makalenin ilerleyen bölümlerinde de tartışılacağı üzere, özellikle hedef kültür repertuarının oluşumunda kullanılacak metinlerin seçimi konusunda, yayıncının faaliyetlerini devlet destekli kültür üretimlerine paralel yönde yürüttüğü görülmektedir.

Gerek 1933 yılından itibaren yayınlanan *Varlık Dergisi*, gerek ise 1966-1969 yılları arasında yayınlanan *Cep Dergisi* Yirminci Yüzyıl Türk Edebiyatı'nda modern eleştiri geleneğinin oluşumuna katkıda bulunmuş ve Türk aydınına edebiyat üzerine düşüncelerini paylaşma olanağı sağlamıştır.<sup>4</sup> 1940'lar bağlamında, Varlık Yayınları ve Tercüme Bürosunun barındırdığı Batılılaşmacı-aydınlanmacı ideolojik ortaklık ve bu kurumların yayınlanacak çevirilerin metin seçimi politikalarındaki benzerlikler, *Varlık Dergisi* ve Tercüme Bürosunun girişimi ile 1940 yılında yayın hayatına başlayan *Tercüme* dergisi arasında da bir nebze gözlemlenebilir. *Cep Dergisi*'nin yayınlandığı 1960'larda ise, Tercüme Bürosunun yönetim kadrosunun değişmesiyle birlikte *Tercüme*'nin yayın politikasını değiştirdiği, 1940'ların hümanizminden uzaklaştığı bilinmektedir (Tahir-Gürçağlar, 2009, s. 2006). Elbette *Cep Dergisi*'nin de 1960'ların canlı yayıncılık atmosferinden faydalanıp 1940'ların devlet odaklı hümanizminden ziyade 1960'ların liberal hümanizmini desteklediği, dolayısıyla *Varlık* ve *Tercüme* dergilerinin 1940'larda barındırdığı Batılılaşmacı hümanizmiyle nispeten benzeşmeyen bir ideolojik söyleme konumlandığı gözlemlenebilir. Fakat bahsi geçen dergilerin hepsi bilhassa çağdaş dünya edebiyatını konu edinerek yayınlanmıştır (Necatigil, 1982). Dolayısıyla, değişen seviyelerde uyguladıkları kanona yakın ve eğitimci yaklaşımın bu dergilerin ortak noktası olduğu savunulabilir.

Çeviribilimde kültür odaklı paradigmayı takip eden kuramcı André Lefevere (1992) çeviriyi, çeşitli aktörlerin belirli ideolojik sınırlama ve düzenlemeler çerçevesinde ürettiği bir ürün olarak tanımlar. Bu

<sup>4</sup> Varlık Dergisi'nin 1933-1946 yılları arasında yayınlanan sayılarındaki söylemi üzerine bkz. Seyhan Bozkurt, *The Canonization and Popularization of Realism in Turkish Literary Discourse Through Translation: A Conceptual- Historical Approach*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

bağlamda, çeviri, antoloji, eleştiri, derleme ve biyografi gibi yazı türleri yeniden yazım kavramı altında bir arada ele alınabilmektedir. Yeniden yazımlar, kaynaklarını hedef kültür bağlamının ideolojik koşullarının filtresinden geçirir ve kaynaklarının bükülmüş bir temsilini meydana getirir. Lefevre bu temsil üreticilerini “profesyonel okur” olarak tanımlar (1992, s. 3-4). Tarih boyunca bu kişiler yazar, eser, dönem, edebi tür, hatta edebiyat geleneklerinin çeşitli temsillerini profesyonel olmayan okurlara sunmuştur; dolayısıyla yeniden yazımlar, kaynaklarıyla eşzamanlı olarak var olabilmekle birlikte, yeri geldiğinde kaynaklarından daha geniş kitlelere hitap edebilirler (Lefevre, 1992, s. 5). Yukarıda bahsi geçen yeniden yazım türlerinin çoğuyla ilgilenmiş bir kültür girişimcisi olan Yaşar Nabi Nayır’ın, çeşitli coğrafya ve dönemlerde yazılmış farklı edebi türlerin örneği olan eserlerin Türkçede temsilini sunan bir yeniden yazar olduğu söylenebilir. Başta Fransız edebiyatı olmak üzere, birçok yabancı eser ve yazar, Nayır’ın edebiyat çalışmaları vesilesiyle Türk okuruna sunulmuştur.

Yaşar Nabi Nayır, yayın repertuarında yeri geldiğinde farklı konu ve formları temsil eden sanatçılara yer vermiş olmakla birlikte, tercihini daha çok “insana yer veren, insanın insanlık yönünü önemseyen” yapıtlardan yana kullandığını söyler (Oktay, 1993, s. 1125). Neredeyse bütün eserlerini Türkçeye çevirdiği Rumen yazar Panait Istrati’ye duyduğu hayranlığın sebebi de budur. Istrati’nin Nayır’ın çevirmen kariyerinde önemli bir yeri vardır. Kaynak dilinde bile Istrati’nin yapıtlarının hepsi yayınlanmazken, yazarın neredeyse bütün kitaplarının Türkçede var olması Lefevre’in kuramını doğrular niteliktedir. Nayır, Istrati’yi yeniden yazmış, kaynak yazara hedef kültürde yeni bir imge ve konum atfetmiştir. Ayrıca Yaşar Nabi Nayır, çevirileriyle olduğu kadar hazırladığı derlemelerle de bilinmektedir. Sayısı altmışı geçen Türk ve dünya edebiyatı konulu antolojilerin birçoğuyla birlikte bazı çevirilerini Muzaffer Reşit takma adıyla yayınlamıştır (Necatigil, 1982, s. 7). Bu yapıtlarla çeşitli edebi akımların temsilcileri, Türk okuruna Nayır’ın yeniden yazar filtresinden geçerek tanıtılmıştır. Sonuç olarak Nayır’ı, çeşitli edebi türler vesilesiyle Türk okuruna hitap ederek hedef repertuardaki seçenekleri çeşitlendiren bir profesyonel okur ve yeniden yazar olarak değerlendirebiliriz.

Çalışmanın bu ilk bölümünde özne odaklı çeviri kuramı ışığında Yaşar Nabi Nayır’ın yaşam öyküsü ve kültür girişimleri irdelenmiştir. İlerleyen bölümlerde yazarın çeviri üzerine düşünceleri, yayınladığı edebiyat güncesi ve *Varlık Dergisi* başta olmak üzere çeşitli süreli yayınlarda yayınladığı makalelerden yola çıkılarak daha detaylı biçimde araştırılacaktır.

### 3. Edebiyat güncesi ve çeviri üzerine görüşleri

Yaşar Nabi Nayır’ın çeviri üzerine görüşleri metin dışı ve metin içi seçimler olarak iki farklı düzlemde incelenebilir. Öncelikle yazarın edebiyata ve çeviriye atfettiği roller birçok bağlamda örtüşmektedir. Her iki alanda da modernizm ve Batılılaşma yanlısı görüşü destekler savlar öne sürmüştür: Hem yerli edebiyat hem de çeviri edebiyat ile Türk okuruna bu ideolojiyi benimsemiş yaşam pratikleri sunulmalı, halk bu pratikleri hayata geçirmeye teşvik edilmelidir. Nayır’a göre bu aydınlanma süreci, özel yayınevlerinin yayınladığı ve halktan büyük talep gören polisiye-macera romanlar veya gazetelerin sunduğu tefrika romanlar vasıtasıyla değil, saygın edebiyat ile tamamlanacaktır (Özcan 2004 [Nayır 1940b’den] alıntılar, s. 17). Bu sebeple 1946’da kurulan Varlık Yayınları’nın, dönemin kar odaklı politikalar uygulayan özel yayın teşebbüslerine kıyasla, Tercüme Bürosuna daha yakın bir metin seçimi politikası benimsediği savunulabilir. Nayır çevirmenlere de benzer öneriler sunmuştur. Kaynak metne sadık kalmayı adaptasyonun karşısında bir çeviri stratejisi olarak tanımlar; çevirmenlerin hem kaynak dil hem de Türkçeye hakim olması gerektiğini vurgular; eksik anlatım, anlam yanlışları ve atlanmış sözler gibi özellikler barındıran çevirileri eleştirir (Nayır, 1935; Nayır, 1944a). Ancak Nayır’ın bir çevirmen ve yayıncı olarak bu stratejileri her zaman uygulamadığı söylenmiştir. Dönemin çeviri



söylemini irdelerken Şehnaz Tahir Gürçağlar'ın (2008) örneklediği üzere, bir eleştirisinde Suut Kemal Yetkin, Nayır'ın *La Confessions d'un Enfant du Siècle* (Bir Zamane Çocuğunun İtirafı, 1941) çevirisinin çok akıcı olduğunu ve kolay okunduğunu belirtir; ancak metinde atlanan bölümler olduğunu ve Türk diline uymayan yanlış cümleler de kullanıldığını söyler. Benzer şekilde *Gulliver's Travels*'in (Gulliver'in Yolculukları, 1953) çevirmeni Azize Erten Bergin, çevirisindeki atlanmış bölümleri Nayır'ın talebi üzerine çıkardığını beyan etmiştir. Dönemde aydınların söylem ve pratikleri bu şekilde çelişebilmektedir (Tahir-Gürçağlar, 2008, s. 140, 294). Her ne kadar bahsedilen örnekler Nayır'ın çeviri ve edebiyat üzerine belirlediği ve beyan ettiği kurullarla çelişse de, bu kurulların mahiyeti ve çeşitli yazılarda tekrarlar vurgulanmasından yola çıkılarak, yayıncı-yazarın Varlık'ı şekillenmekte olan Türk edebi çoğuldizgesinde Erken Cumhuriyet Dönemi'nin saygın edebiyat ve sadakat odaklı ideolojisine yakın bir yayın kuruluşu olarak konumlandığı savunulabilir.

Cumhuriyet döneminde Türk aydınları aracılığıyla Türk medeniyetinin yeniden yapılandırılmış bir kültürel temel üzerine konumlandırılmasının amaçlandığı söylenebilir. Yaşar Nabi Nayır'a göre bu toplumsal projenin ilk safhasını mevcut meselelerin tespiti oluşturmaktadır. Tarih boyunca güzel sanatların her zaman kültürel dönüşümlere rehberlik etmiş olduğunu ve bu alanlarda öncü bayrağı daima edebiyatın tuttuğunu savunarak 1937 yılında *Edebiyatımızın Bugünkü Meseleleri* başlıklı kitabında dönemin edebiyatı hakkında yazdığı denemelerini sunar. Bu yapıt Erken Cumhuriyet Dönemi edebiyatının hem kuramsal hem uygulama alanlarına ışık tutmakta, okur, iktidar ve aydınlara seslenmektedir.

Kitabın "Nazari Meseleler" başlıklı ilk bölümünde, şark geleneğine yatkınlık ve garba yaklaşmak ikilemi üzerinden, cemiyetçi edebiyat, tahditçilik, milliyetçilik, tezli eserler, halkçı edebiyat ve köy edebiyatı konularına değinilir. Nayır'a göre Türk halkının imparatorluk devrinin edebi mirasından faydalanamamasının mesulü yazarların dil kullanımudur; yazarlar fertçiliği bırakıp hayat ve cemiyetle, dolayısıyla realizm ile, daha fazla ilgilenmelidir; bu doğrultuda edebiyatçılar düzyazıya şiirden daha fazla rağbet göstermelidir (Nayır, 1937, s. 18-19). Nayır'a göre fertçi ve gerçekle ilişkisini kesmiş bir edebiyat dekorasyondan ibaret bir resimdir. Ancak, hayatla ve cemiyetle bağları gerektiğinden fazla olan eserler de sanat kıymeti olmayan demagojik bir edebiyata yol açabilir.

Kitabın "Roman ve Hayat" başlıklı ikinci bölümünde realizm, dil zenginliği, edebiyatta yapaylık, modern edebiyat ve samimiyet konularına değinilip edebiyat amatörlerine öğütler verilir. Nayır'ın zamanının Türkiye'si, yazarlar için zengin bir "ham madde ambarıdır" ve bu ham madde Dostoyevski yahut Balzac'ın kurguyla hakikiyi birbirine ustaca karıştırmasına benzer bir realizm ile yoğurulmalıdır (Nayır, 1937, s. 47). Türk romancısının elinde "ne çok, ne karışık, ne harikulade ve birbirine zıt harikalar, intibalar" vardır; yazarlar evlerinde "orta çağ ile modern devri yan yana baş başa" yaşamaktadır (Nayır, 1937, s. 47). Realist kurguya birçok açıdan çok müsait olan bu ham madde etrafa karşı biraz daha alakalı olarak kullanılmalıdır; ancak bu şekilde cemiyetle tekrar bağ kurulabilecektir.

Nayır'ın dil üzerine düşünceleri de dönemin sadeleştirerek zenginleştirme politikasına paraleldir. Bütün milletlerin gittiği yoldan gidilerek "yabancı kelimeleri kök kelime haline getirip bunların söz ailelerini atmak ve Türkçe eklerle yeni kelimeler yapmak" gerekmektedir; ancak bu şekilde garp dillerinin seviyesine çıkılabilir (Nayır, 1937, s. 59). Yazar ilerleyen yıllarda "Tercüme Çalışmaları ve Dilimiz" (1944b) ve "Türkçenin Eksikleri Meselesi" (1944c) başlıklı yazılarında, Türkçenin zenginleşmesi konusundaki düşüncelerini çeviriyle ilişkilendirerek hem çeviri yoluyla Türkçenin zenginleşebileceğine değinecek, hem de çeviri ile Türkçenin eksiklerinin daha da fark edildiğinin üstünde duracaktır. Nayır kitabın bu bölümünde son olarak amatör edebiyatçılara önlerindeki yolun çetin olduğunu, bahsi geçen

tüm bu mevzulara önem vermenin yanı sıra, “büyük dillerden” birini bilmeleri gerektiğini öğütler (Nayır, 1937, s. 92). Nayır’a göre hiç kimse dil bilmeden, salt içindeki cevherle, kıymetli eserler veremez; bu bizim memleketimiz için bir tabii kanundur (1937, s. 93). Dönemin birçok Türk yazarı bildiği yabancı diller sayesinde ünlü yazarların yapıtlarıyla tanışmış, kendi yazını beslemiştir. Bu sebeple Nayır ilerleyen yıllarda çeviri meselesine daha da eğilecek, çeviriye Türk yazarları besleme, onları daha zengin yazmaya teşvik etme misyonunu atfedecektir (Nayır, 1945, s. 1946).

Kitabın “Tatbiki Meseleler” başlıklı son bölümü Erken Cumhuriyet Dönemi çeviri söylemine ve dönem aydınlarının çeviriye olan bakışına yoğun bir biçimde ışık tutmaktadır. Bu bölümde değinilen başlıca konular: halkta nasıl edebi alaka yaratılır, eğitim kurumlarında okutulması gereken edebiyat, neşriyat problemleri, yayın organlarıdır. Nayır bu konuları tartışırken açık veya örtük olarak çeviriye çeşitli atıflarda bulunur. Çeviri nasıl yapılmalı ve çeviri nasıl yayınlanmalı ve okutulmalı sorularını cevaplar; dolayısıyla 1946 yılında Varlık Yayınları’nı kurmadan önce benimsediği yayıncılık politikasını da beyan eder.

Yazar öncelikle tiraj ve sükseyi edebi kıymetten ayırıp, konuya okur açısından yaklaşır ve okurun edebi değeri olan eserlere alakasızlığını sorgular (Nayır, 1937, s. 79). Nayır’ın tartışmasından anlaşılacağı üzere, dönemin Türkiye’sinde Even-Zohar’ın çoğuldizge kuramında çevirinin birincil pozisyon edinmesi için gerekli şartlar mevcuttur: Edebiyat henüz gençtir ve yazınsal boşluklar gözlemlenmektedir (Even-Zohar, 1987, s. 59). Nayır’ın cansız ve hareketsiz olarak nitelendirdiği bu dönemden eldeki kitapların baskı sayısını artırarak değil –Nayır’a göre mevcut yayınevleri bunu yapmaktadır- var olan sanatın kalitesini gözden geçirip okuru kaliteli eserler okumaya teşvik ederek kurtulunabilir. Bunu sağlayacak olan hümanizme dayalı bir Batılı sanat anlayışıdır:

Memlekette geniş halk kitlelerinin şuuruna yer etmiş köhne ve sakim sanat telakkisini kökünden değiştirmek, yerine esası ümanizme dayanan garbin yaratıcı ve yükseltici sanat telakkilerini yerleştirmenin en başta gelen ihtiyaçlardan olduğu belirmektedir. Bunu yapmak için, tabiidir ki, halk terbiyesi üzerine müessir bütün vasıtalarından, ayrı ayrı, imkan nisbetinde faydalanmak lazımdır. (Nayır, 1937, s. 103-104)

Sözü geçen vasıtaların başında eğitim kurumları bulunmaktadır; dolayısıyla kitabın ilerleyen bölümlerinde ilkokuldan üniversiteye kültürlenmiş yazar ve okur yetiştirecek müfredatlar ele alınır. Öğretmenler, garp anlayışı, sanat ve hümanizm hakkında fikir sahibi olup öğrencilerine bu eğitimi bir terbiye olarak aşılmalıdır (Nayır, 1937, s. 108). Bu doğrultuda, lise eğitimi müfredatında eski edebiyata ağırlık vermek öğrencilerin sanata olan ilgisini köreltebileceğinden, bunun yerine Batı klasiklerinin okutulması önerilmektedir:

Gençleri, bugünkü edebiyatımızı anlamaya, sevmeye ve onun meseleleriyle alakalanmaya sevk etmek hususunda Divan edebiyatına ait malumatın hiçbir faydası olmayacaktır. Edebiyatın tekamül safhaları hakkında çocuklarımızın biraz malumat sahibi olmasını istiyorsak, bu malumat için garp edebiyatı tarihlerine ve hatta ümanizme başvurmak zorundayız. Divan edebiyatı zevk ve kültür itibarıyla bizden tamamiyle ayrı bir alemin mahsulüdür, bu itibarla bugünün gençleri tarafından anlaşılmamış kalmaya mahkumdur. Fakat bundan daha büyük olan mahzur, eski edebiyatımıza ait yazı dilinin de çocuklarımıza aynı derecede yabancı oluşudur. Şu halde çekinmeden ileri sürebiliriz ki, bu edebiyat tarihinin ve numunelerinin üzerinde ısrar etmek, çocuklarımızın zamanlarını beyhude işgal etmekle kalmaz, hatta onların edebiyat denilen şeye karşı tomurcuk halinde bulunan alakalarını da kurutacak bir amil olur. (Nayır, 1937, s. 111)

Nayır’ın bu ifadelerinden Türk Dil Devriminin erken Cumhuriyet gençliği üzerindeki etkisi anlaşılabilir. Bu yeni neslin kişileri anneleri ve anneannelerinin okuduğunu anlayamayacak, fakat Nayır’a göre inkıpların getirdiği kültürlenmeyle onlardan çok daha üstün okur ve yazarlar

olacaktır. Şark yerine garp klasikleriyle büyüyecek bu öğrenciler bir kırılma dönemini temsil eder. Tercüme gereken ehemmiyet verilirse onlardan sonraki nesillerin hayatlarında yabancı eserler var olabilecektir. Bu bağlamda tercüme, gelecek nesillerin hayatlarında önceki nesillere kıyasla çok daha önemli bir yer tutabilecektir. Erken Cumhuriyet Dönemi nesli ise henüz tercüme kütüphanesinin zayıf olması sebebiyle garp dillerini bilmekle yükümlüdür:

Edebiyat, kaynaklarına doğru ilerledikçe durulaşan, saflaşan ve güzelleşen bir akarsu gibidir. Gerçi, kaynağa doğru çıkmak için akıntıya karşı kürek çekilirken biraz güçlüklerle karşılaşılır, fakat alınan zevkler de çekilen güçlükler nisbetinde bol ve derin olur... Gerçek edebiyata varmak için klasikler üzerinde durmaktan başka çıkar yol yoktur. Bu ihtiyaç klasiklerin tercümesine büyük bir ehemmiyet verilmesini zaruri kılar. Bugün tercüme kütüphanemizin ne kadar zayıf bulunduğu herkesçe malum bir hakikattir. Fakat bu boşluğun doldurulması uzun zamana mütevakkihtir. Bu itibarla gençlerimizi, edebi kültürlerini bir yabancı dille ilerletmek imkanını bulacak surette büyük garp dillerinden birine sahip etmekten başka çare yoktur. (Nayır, 1937, s. 114)

Nayır'a göre liselerde öğretilecek yabancı dil, dönemin bazı aydınlarının savunduğu gibi Yunan ve Latin dilleri değil, yaşayan dillerden biri olmalıdır. Fakat üniversitelerde Latin ve Yunan filolojisi öğretilmesi "temenniye değer bir keyfiyet" olabilmektedir (Nayır, 1937, s. 115). Yazarın Edebiyat Fakültesine önerdiği müfredatta da gelenekten kopma ve canlı kültüre yönelme eğilimlerini görürüz. Nayır bu noktada Hasan Ali Yücel'den bir alıntı yapar:

Devam eden vaziyetle Edebiyat Fakültemiz, sadece teşrih okutan bir tıp fakültesine benzetilebilir. Hayattaki insanı uzviyetinin her türlü çalışmalarıyla tanıtmayan bir Tıp Fakültesi, insan organizmi karşısında nasıl bir durumda ise, Edebiyat Fakültemiz de bu canlı kültür meseleleri huzurunda aynı halî muhafaza etmektedir. Önce gitmesi icap edenlerin geride kalmamalarını bekliyoruz. (Nayır 1937 [Hasan Ali Yücel 1937'den] alıntılar, s. 123)

Yücel'in belirttiği gibi, Nayır'a göre de yarına rehberlik etmek vazifesiyle mükellef olanlar gözlerini sadece geriye çevirmemelidir. Bu kişilerin dönemin eserleri hakkında da hüküm belirtebilecek halde eğitilmeleri gerekmektedir. Nayır bu düşüncelerini yayınladığında *Ulus* gazetesinde yazar-çevirmen olarak çalışmakta, bir yandan da *Varlık* dergisini çıkarmaktadır. Henüz Türk Dil Kurumu ve Tercüme Bürosunda çalışmaya başlamamıştır. Fakat yazdıklarında, muhtemelen başkent Ankara'da yaşamının da pekiştirmiş olduğu Erken Cumhuriyet Dönemi'nin aydınlanmacı ruhu gözlemlenir (bkz. Nayır, 1982b, s. 21).

Nayır güncesinde eğitimin yeniden teşkilatlanması gerekliliğine değinirken hem eğitim kurumlarında sunulan müfredatı, hem de mevcut aydınların eğitimini kapsayan bir program sunar. Yazara göre Edebiyatlar Birliği, Akademi, Kültür Bakanlığı, Halkevleri, Turizm Ofisi gibi kurum ve kuruluşlar, aydınları Türk ulusunu tanımaya, dolayısıyla halka hitap edip aydınlatmaya, teşvik etmelidir. Nayır bu meselenin üzerine, edebiyatın himayesi konusuna yönelir ve faaliyet gösteren sanatkarların devlet memuru olmasının sakıncalarından bahseder:

Bir sanatkardan muayyen saatler zarfında çalışması ve muayyen miktarda eser vücade getirmesi istenebilecek mi? Bir romanı bir haftada bitiren yazıcılar yanında bir şiir için bir ay çalışanların da bulunduğunu biliyoruz. Şu halde eseri miktarla ölçmek büyük bir haksızlık olacak ve çok çalışarak yavaş yazan sanatkarları acile ve kötü eser çıkarmaya mecbur edecektir... Sonra, muayyen zaman zarfında kendisinden beklenen eseri veremiyen sanatkara karşı ne ceza tatbik edilecektir?... Bu itibarla öyle bir usul bulmak lazımdır ki, bir tek eser verip susacak sanatkarla bütün ömrünü sanata hasredek olanı bir tutmasın, onu tenbelliğe veya kalitesiz çalışmaya alıştırmak mahzurlarını taşımasın. (1937, s. 145)

Bu sorunun çözümü sanatçıyı değil sanatı, yani sanat eserini himaye etmektir. Birçok garp ulusu, kitap kültürünün radyo ve sinemanın yaygınlaşması sonucu yok olmaması için, *National Book Council* ve

*L'Alliance National du Livre* gibi cemiyetler kurmuş, kitap sektöründe faaliyet gösteren sanatkar ve zanaatkarları korumaya almıştır. Bu durum Türk ulusunca daha vahimdir; çünkü Türkiye’de Batıda olduğu gibi “kitap sevgisi ve okuma itiyadı esasen teessüs etmiş değildir” (Nayır, 1937, s. 148). Dolayısıyla kitap davası Türkiye’de milletçe el birliğiyle ele alınmalıdır:

Kendimizi kitap hususunda maziden hiçbir şey tevarüs etmemiş addetmek mecburiyetindeyiz. Her şeyi yeni baştan yapmak mevkiindeyiz. Klasiklerimizi bile. Ve bunu için kullanacağımız vasıta ne radyo, ne sinema, ve ne de başka bir şey olabilir. Hiçbir vasıta, başlamış olan Rönesansımızda kitabın yerini alamaz ve almamalıdır. (1937, s. 149)

Nayır’ın 1937 yılında yayınladığı fikirlerinden çıkarılabilecek ideoloji kitap ve çeviri ön koşullu Türk Rönesansıdır; kendisinin yazar, yayıncı, çevirmen ve kültür girişimcisi olarak sürdürdüğü faaliyetlerinin ardında da aynı ideolojinin bulunduğu söylenebilir.

Yaşar Nabi Nayır tercümenin devlet himayesi altına alınması konusu hakkındaki düşüncelerine geçmeden önce, Matbuat Umum Müdürlüğü’nün devlet destekli sanata örnek olabilecek bir projesine değinir. Bu girişimin içeriği bize Osmanlı geleneğinin bugünkü çeviriyi aşan genişlikte bir anlam taşıyan, aslına uygun veya kelimesi kelimesine yapılan çevirinin haricinde, konusu aktarılacak ve genişletilerek yapılan çevirileri de kapsayan terceme pratiğini<sup>5</sup> anımsatmaktadır:

Matbuat Umum Müdürlüğü, muharrirlerimizi halk için yeni kitaplar yazmaya davet ediyor. Bunun için güzel bir formül bulmuş: halkın daha ziyade kulak dolgunluğu ile daha ziyade şöhretlerine rağbet gösterdiği kitapların isimlerinden faydalanmak. Leyla ile Mecnun, Köroğlu, Aşık Garip, Tahir ile Zühre vs., yeni yazılacak kitaplar da bu isimleri taşıyacak, yani kahramanları halkın tanıdığı hayali şahıslar olacak, fakat vak’alar telkin edilmesi istenilen fikirlere göre değiştirilecek. (Nayır, 1937, s. 158)

Bu alıntıdan yola çıkarak her ne kadar iktidarın ve faaliyetlerini iktidar politika çerçevesi sınırlarında sürdüren aydın çevrenin çeviri anlayışı artık geleneğin yeniden yazım bağlamından çıkmış, çeviri pratiğinin değerlendirilmesinde tamlık normu, kaynak metne biçimsel sadakat gibi kriterler kullanılmaya başlanmışsa da (Tahir-Gürçağlar, 2008, s. 130-137), devlet destekli bir yazın projesinde halka hitap etmek ve halkı okumaya teşvik etmek amacıyla gelenekten gelen bir pratiğin gereksiniminin hissedildiği söylenebilir. Kendi yayınlarında da tercemeden ziyade günümüz çeviri anlayışına yakın bir çeviri politikası izleyen Nayır da bu projenin verimli olabileceğini savunmakla birlikte, bu ürünlerin hedef okurunu “pek düşük bir kaliteye kanaat eden kimseler” olarak nitelemektedir (1937, s. 158).

Nayır’ın devlet destekli bir çeviri repertuarı oluşturulması konusundaki tartışmalarının temelinde yazarın Türk kültür ve edebiyatının istikametini kati olarak garba çevirmesi gerektiği düşüncesi yatar. Şimdiye kadar bu konu hakkında çok yazı yazılmıştır; fakat Türk kütüphanesi ancak “on dört cumhuriyet yılında ferdi gayretlerle gelişigüzel meydana getirilmiş, çoğunun tercüme değerleri şüpheli, mahdut miktarda eser” kazanabilmiştir (Nayır, 1937, s. 162). Dil Devrimi sonucu eski edebiyat ve kültürle bağlar koparılmıştır. Yeni kültürün temeli Yunan’dan başlayıp çağdaş Avrupa edebiyatına kadar gelen bir külliyat vasıtasıyla atılacaktır. Nayır böyle kapsamlı bir bütüncenin ancak esaslı bir program vasıtasıyla oluşturulabileceğinin farkındadır. Yazar bu programa iki kural belirler:

- 1) İlk önce, dünya şaheserleri arasında muayyen bir miktar, mesela yüz tanesini ayırarak, bunların kaç yıl içinde tercüme ve neşredileceğini tesbit etmek.
- 2) Bu tercüme işini layıkıyla başaracak kimseleri önceden seçmek ve bunu yaparken, çeviricilerin yabancı dile kuvvetle sahip olmalarından ayrıca yeni ve temiz Türkçeyi de kusursuz ve sanatkar bir üslubla yazabilecek kudrette olmalarına ve aynı zamanda üzerlerine alacakları eserleri

<sup>5</sup> Terceme için bkz. Paker, 2009, s. 92.

başkalarına tercüme ettirmeyecek kadar seciye sahibi bulunmalarına dikkat etmek. (Nayır, 1937, s. 163)

Nayır bu maddelere ek olarak, Eski Yunan ve Latin eserleri haricinde yapılan çevirilerin başka bir dil vasıtasıyla değil, kaynak dilden yapılması gerektiğine değinir. Kendisi o dönemde İngilizce eserlerin Fransızca ve Almanca gibi ara dillerden Türkçeye çevrilmesinden yakınmaktadır. Nayır'a göre bu proje ancak devlet müdahalesiyle gerçekleştirilebilecektir. Zaten bu kitabın yayınlanmasından iki yıl sonra, Nayır'ın da Tercüme Encümeni Üyesi olarak katıldığı Birinci Türk Neşriyat Kongresi'nde, yukarıda belirtilen iki şart da esas alınarak bu büyük projenin başlatılacağına duyurusu yapılmıştır.

Yaşar Nabi Nayır Tercüme Bürosunun kuruluş ilanından sonra da Büro'nun işleyişi ve özel yayınevlerinin yayın politikalarıyla ilgili fikirlerini paylaşmaya devam eder. Örneğin, 1940 yılında *Varlık*'ta yayınladığı bir yazısında özel yayınevlerinin daha çok popüler eser odaklı politikalar benimseyip, anlaşılması nispeten daha zor olan klasik eserleri ikinci plana bıraktıklarına değinir ve Maarif Vekâletinin asıl bu eksikliği tamamlaması gerektiğini söyler (Nayır, 1940). Bir diğer yazısında da özel yayınevlerinin ticari sebeplerle halkın tercih ettiği popüler eserleri yayınlamamasını eleştirir (Özcan 2004 [Nayır 1940b'den] alıntılar, s. 17). Nayır'a göre, Tercüme Bürosu faaliyetlerinin yanında, halkı kaliteli eser okumaya teşvik edebilecek iki çözüm vardır: İlk olarak, halkın kültür mecmualarından çok gazeteye rağbet göstermesi sebebiyle, gazeteler edebiyat sayfalarına yer vermeye devam etmelidir (Nayır bu sayfaların okur tarafından büyük bir alakayla karşılandığı halde düzenli yayınlanmadığını söyler) ve kitap ilanları ticari reklam olarak sayılmamalıdır (Nayır, 1937, s. 171-173). İkinci olarak, özel yayınevleri de Nayır'ın kriterlerine uyacak eserler yayınlayıp halkı bu tarz bir edebiyatı benimsemeye teşvik etmelidir. Kendisi bir liralık Cep Kitapları Serisi ile ucuz ve saygın eserleri yurdun dört bir köşesine ulaştırmayı başarmıştır ve diğer yayıncılardan da benzer girişimler beklemektedir.<sup>6</sup> Varlık Yayınları halkın okumaya daha çok aşına olduğu dedektif ve macera romanlarının yanı sıra, Tercüme Bürosuna yakın bir metin seçimi politikasıyla üretilmiş eserler de yayınlamış, hedef kitleye sunulan seçenekleri artırmıştır. Varlık'ın Türk okuruna sunduğu bütüncü hem Türk hem yabancı eserleri kapsar. Bu eserlerin Nayır'ın çalışmanın önceki bölümlerinde de açıklanan Cumhuriyetçi, Batılılaşma yanlısı ve aydınlanmacı bakış açısının filtresinden geçtiği söylenebilir; dolayısıyla sunduğu eğitici rol barındıran eserlerle dönemin özel yayın sektörünün ticari motivasyonla üretilmiş popüler edebiyat külliyyatını çeşitlendirdiği varsayılabilir.

#### 4. Sonuç

*Varlık Dergisi* ve Varlık Yayınları'nın kurucusu Yaşar Nabi Nayır, Türk özel yayın sektörünün erken dönem girişimcilerinden olmanın yanı sıra, bir Cumhuriyet dönemi aydını olarak dönemin Ankara'sında yaşayıp bütün inkılapların yürürlüğe girmesine şahit olmuş; *Hakimiyet-i Milliye (Ulus) Gazetesi*'nde geliştirdiği gazeteci-edebiyatçı kariyeri sırasında Mustafa Kemal Atatürk'ün katıldığı toplantılarda bulunmuş; 1939 Neşriyat Kongresi Tercüme Encümeninin üyesi olmuş; akabinde Tercüme Bürosu, Türk Dil Kurumu gibi Cumhuriyet dönemi devlet projelerinde yer almıştır. Dolayısıyla kendisini hem bir kültür girişimcisi, hem de bürokratik entelektüel olarak adlandırmak yanlış olmaz. Yazar, çevirmen ve yayıncı olarak benimsediği kültür ürünü üretimi politikaları, Erken Cumhuriyet Dönemi devlet ideolojisiyle uyum içindedir; bu sebeple Nayır'ın o dönemde oluşturulan Batılılaşmacı-aydınlanmacı

<sup>6</sup> Cep Kitapları'na ek olarak, Nayır'ın 1950'lerde yayına hazırladığı seriler arasında Büyük Cep Kitapları, Büyük Eser Kitaplığı, Dünya Klasikleri, Çocuk Klasikleri başlıklı seriler mevcuttur (bkz. Tahir-Gürçağlar, 2008, s. 171).

kültür repertuarına sunduğu seçenekler dönemin Türk edebi çoğuldizgesinin kanon odaklı merkezine yakın konumlandırılabilir.<sup>7</sup>

Yaşar Nabi Nayır'ın ekonomik, kültürel ve simgesel sermayelerinin oluşumu ve devamında, çalışmada odaklanılan Erken Cumhuriyet Dönemi kültür faaliyetleri kadar, ailesinin toplumsal konumu, Balkanlar geçmişi, Galatasaray Lisesinde aldığı Fransızca, ticaret ve bankacılık eğitimi ve Bankacılık kariyeri de önemli rol oynar. Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Batılılaşmacı-aydınlanmacı devlet ideolojisine bakışı, Türk okurunun kültürlenmesinde yabancı eserlere ve çeviriye atfettiği rol ve aktif yayıncılık hayatının sürekliliği bu dinamikler dahilinde incelenebilir. Ayrıca, kültürlerin gelişiminde edebiyata büyük önem atfeden Nayır, şiir, derleme, deneme, roman, eleştiri gibi edebiyatın birçok alanında eserler vermiş bir yeniden yazardır. Yayıncılığı vesilesiyle daha da somutlaşan profesyonel okur konumu vasıtasıyla hedef okura hem yerli hem yabancı eserlerin temsilini sunmuştur.

Yaşar Nabi Nayır 1937'de yayınladığı *Edebiyatımızın Bugünkü Meseleleri* başlıklı eseriyle Türk halkına olduğu kadar, iktidara ve Türk aydınına da seslenir. Bu güncede tartıştığı edebiyat meseleleri Erken Cumhuriyet Dönemi'ne bir ayna tutar. Özellikle edebiyatta realizm, gelenekten kopuş, romancılık, eğitim, sanatın himayesi ve yayıncılık konuları üzerine açıklamaları Cumhuriyet Dönemi Türk çeviri tarihine ışık tutacak niteliktedir. Edebiyata şiir ile başlayan Nayır, 1940'lardan sonra neşriyat ve eleştiri alanlarına yönelmiş, güncesindekilere benzer fikirlerini çeşitli inceleme ve eleştiri yazılarında beyan etmeye devam etmiştir. Tüm bu malzemeleri yazarın çeviri arşivi olarak ele alan bu makalede özne merkezli sosyolojik bakış açısı örneklendirilmiş, Yaşar Nabi Nayır'ın bir kültür öznesi olarak çeviri odaklı biyografisi sunulmuştur. Çalışma günümüz yayın sektöründe popülerleşen çevirmen güncelerinin öneminin de altını çizmeyi ve çeviri araştırmalarında çeviri metin dışındaki malzemelerin kullanımını teşvik etmeyi, bu malzemelerin veri olarak incelenmesi vesilesiyle çeviri araştırmalarında çeviri ve çevirmen görünürlüğüne katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

### Kaynakça

- Deniztekin, F. N. ve Ercan, E. (Der.). (2010). *Yaşar Nabi Nayır ve Varlık Dergisi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Even-Zohar, I. (1987). Yazınsal 'Polisistem' İçinde Çeviri Yazınının Durumu (S. Paker, Çev.). *Adam Sanat*, 14, 58-68.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*, 11(1), 9-26.
- Even-Zohar, I. (2000). Culture Repertoire and the Wealth of Collective Entities. Der. D. De Geest, O. de Graef, D. Delabastita, K. Geldof vd., *Under Construction. Links for the Site of Literary Theory. Essays in Honour of Hendrik Van Gorp* (ss.389- 403). Leuven: Leuven University.
- Even-Zohar, I. (2002). The Making of Repertoire and the Role of Transfer. Der. S. Paker, *Translation and (Re)Shaping of Culture* (ss. 166-174). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Even-Zohar, I. (2005). *Papers in Culture Research*. Tel Aviv: Porter Chair of Semiotics.
- Gouanvic, J. M. (2005). A Bourdieusian Theory of Translation, or the Coincidence Of Practical Instances (J. Moore, Çev.). *The Translator*, 11(2), 147- 166.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. Londra: Routledge.

<sup>7</sup> Günümüz çeviri teorisinde birçok dizge, dolayısıyla birden fazla merkez ve çevre olduğu kabul edilmiştir. Dolayısıyla farklı parametreler dahilinde incelenen kültür repertuarlarında Nayır'ın eserlerinin bu konuma yerleştirilmemesi olağandır.

- Meylaerts, R. (2006). Conceptualizing the Translator as a Historical Subject in Multilingual Environments. Der. G. L. Bastin ve P. F. Bandia, *Charting the Future of Translation History* (ss. 59-79). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Nayır, Y. N. (1935). Klâsikler Katliamı. *Varlık*, 44, 305-306.
- Nayır, Y. N. (1937). *Edebiyatımızın Buğünkü Meseleleri*. İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- Nayır, Y. N. (1940). Tercüme Dair. *Varlık*, 178, 229-231
- Nayır, Y. N. (1944a). Bir Tercüme Münasebetiyle. *Tercüme*, 14, 451-454.
- Nayır, Y. N. (1944b). Tercüme Çalışmaları ve Dilimiz. *Varlık*, 268-269, s. 439-440.
- Nayır, Y. N. (1944c). Türkçemizin Eksikleri Meselesi. *Varlık*, 270-271, s. 470-472.
- Nayır, Y. N. (1945). Klasiklerin Tercümesinde Yeni Bir Başarı. *Varlık*, 296-297, s. 113-114.
- Nayır, Y. N. (1946). Ayın Fikir Hareketleri. *Varlık*, 310-311, s. 320-322.
- Nayır, Y. N. (1959). *Yıllar Boyunca (1947-1957): Edebiyatımız Üzerine Düşünceler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Nayır, Y. N. (1971). *Yıllar Boyunca Edebiyat Dünyamız*. İstanbul: Varlık Yayınları. (1959 baskısının genişletilmiş hali.)
- Nayır, Y. N. (1982a). Yaşam Öyküm. *Yaşar Nabi'ye Saygı* (ss. 9-16). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Nayır, Y. N. (1982b). Yaşar Nabi Nayır Güneş Buharalı'ya Yaşamını Anlatıyor. (Güneş Buharalı ile birlikte). *Yaşar Nabi'ye Saygı* (ss. 17-23). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Nayır, Y. N. (1982c). Kırkıncı Yılımız. *Yaşar Nabi'ye Saygı* (ss. 33-36). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Necatigil, B. (1982). Yaşamı. *Yaşar Nabi'ye Saygı* (ss. 7-8). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Oktay, A. (1993). *Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı 1923-1950*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özcan, M. (2004). Yaşar Nabi Nayır'ın Çeviriye Dair Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 15-29.
- Paker, S. (2009). *Terceme ve Nazire Olarak Çeviri: Kültüre Bağlı Kavramlar ve Osmanlı Çeviri Tarihi Araştırmalarına Bir Kavramsal Çerçeve Kurmak*. Der. Z. Toska, *Journal of Turkish Studies, Festschrift In Honor of Cem Dilçin*, Vol. II. 89-110.
- Tahir-Gürçağlar, ř. (2005). *Kapılar: Çeviri Tarihine Yaklaşımlar*. İstanbul: Scala.
- Tahir-Gürçağlar, ř. (2006). Tercüme Bürosu ve Bir Edebiyat Kanonunun Oluşturulması. Der. Talat Sait Halman vd., *Türk Edebiyatı Tarihi*. 4.Cilt (ss. 572-586). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Tahir-Gürçağlar, ř. (2008). *The Politics and Poetics of Translation in Turkey*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Tahir-Gürçağlar, ř. (2009). Translation, Presumed Innocent: Translation and Ideology in Turkey. *The Translator*, 15(1), 37-64.
- Tahir-Gürçağlar, ř. (2019). *Kelimelerin Kıyısında: Türkiye'de Kadın Çevirmenler*. İstanbul: İthaki.
- Tamer, Ü. (2006). Yaşar Nabi Nayır Edebiyatımızı Yönlendiren En Önemli Kişiydi. *Sabah Gazetesi*. 11 Mart 2006. Erişim: 11.07.2023, [http://www.sabah.com.tr/Ekler/Cumartesi/Yazarlar/tamer/2006/03/11/Yasar\\_Nabi\\_Nayir\\_e\\_debiyatimizi\\_yonlendiren\\_en\\_öne](http://www.sabah.com.tr/Ekler/Cumartesi/Yazarlar/tamer/2006/03/11/Yasar_Nabi_Nayir_e_debiyatimizi_yonlendiren_en_öne)
- Toury, G. (2002). Translation as a Means of Planning and The Planning of Translation: A Theoretical Framework and an Exemplary Case. Der. S. Paker, *Translations: (Re)shaping of Literature and Culture* (ss. 148-165). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

### 93. Süreç ve çaba modelleri açısından Fransızca-Türkçe dil çifti üzerinde bir ardıl çeviri incelemesi<sup>1</sup>

Aşkın ÇOKÖVÜN<sup>2</sup>

Gökçe Deniz KAVAZ<sup>3</sup>

**APA:** Çokövün, A. & Kavaz, G. D. (2023). Süreç ve çaba modelleri açısından Fransızca-Türkçe dil çifti üzerinde bir ardıl çeviri incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1518-1530. DOI: 10.29000/rumelide.1342158.

#### Öz

Sözlü çeviri zihinsel ve bilişsel çabanın öne çıktığı karmaşık bir süreçtir. Geçmişten günümüze değin sözlü çeviri olgusal boyutta açıklanmaya ve çeviri sürecinin aktif eylemi olan çevirmenin zihinsel fonksiyonları araştırmacılar tarafından aydınlatılmaya çalışılmıştır. Zihinsel bir eylem olarak değerlendirilen sözlü çeviri, çevirmenin çevirisini gerçekleştirirken sarf ettiği çaba ve enerjinin incelenmesinde önemli veriler sunmaktadır. Bu çalışmada da sözlü çevirinin bir türü olan ardıl çevirinin gerçekleşmesine ve geliştirilmesine etki eden temel faktörler açıklanmaya çalışılacaktır. Bu çalışmada sözlü çeviri alanındaki “Süreç Modeli” ve “Çaba Modeli” odak alınarak, ardıl çeviri sürecinde karşılaşılan zorluklara ve ardıl çevirinin sınırlılıklarına yönelik bir gözlem gerçekleştirilecektir. Seleskovitch’in (1984) “süreç modeli”, ardıl çeviri sürecini tasvir etmeyi; Gile’in (1985) “çaba modeli” ise ardıl çeviri işleyişini gözlemlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, ardıl çevirinin incelenmesinde bir araştırma modeli örneği sunarak, çevirmen adaylarının yetiştirilmesine katkı sağlayacak bilgiler edinmeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** ardıl çeviri, süreç modeli, çaba modeli, sözlü çeviri, çeviribilim

#### Research models of consecutive interpretation

#### Abstract

The interpreting is a complex process in which the mental and cognitive effort has come to the forefront. From the past to the present day, the interpreting has been tried to be explained by the researchers at the factual level and the mental functions of the translator, which is the active act of the translation process. The interpreting which is considered a mental activity presents important data in the examination of the effort and energy that are made by the translator during the translation. In this study, we will try to explain the basic factors affecting the realization and development of consecutive translation, which is a kind of the interpreting. This study will focus on the "Process Model" and "Effort Model" in the field of interpreting, and will make an observation about the difficulties encountered in the consecutive interpreting process and the limitations of consecutive interpreting. Seleskovitch's process model (1984) aims to describe the process of consecutive interpretation; Gile's effort model (1985) aims to observe the functioning of consecutive

<sup>1</sup> Bu çalışma Mersin Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenmiştir. Bu çalışma, Dr. Öğr. Üye. Aşkın ÇOKÖVÜN danışmanlığında 2019 yılında tamamlanan ‘Süreç ve çaba modelleri bağlamında ardıl çeviri yetkinliği: Fransızca-Türkçe dil çifti üzerinde bir inceleme’ başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), askincokovun@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8756-3153 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342158]

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi., Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), ylcev1401@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0527-0611



interpretation. This study aims to offer a research model example in the examination of the consecutive interpretation and to contribute to gaining the knowledge to use for education of interpreter candidates.

**Keywords:** consecutive interpretation, process model, effort model, interpreting, translation studies

## Giriş

Çevirinin geçmişi insanlık tarihiyle eş değerdir. Farklı kültürlerdeki insanlar arasında iletişim ve etkileşimi sağlayan çeviri türlerinden biri de ardıl çeviridir. Ardıl çeviri hayatın birçok alanında ihtiyaç duyulan bir çeviri türüdür ve bu çeviri türüne duyulan ihtiyaç zamanla onu akademik alana taşımıştır. Bu alanda ardıl çevirinin türleri, teknikleri ve zorlukları araştırılmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Ardıl çeviriye ilişkin birçok araştırma yapılmış, günümüze kadar birçok kuram öne sürülmüştür. Çevirmenin ardıl çeviri sürecinde yaşayabileceği zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelme yöntemleri en çok araştırılan konular arasındadır. Bu çalışma çevirmenin ardıl çeviri sürecinde yaşayabileceği zorluklara ve bu zorluklarla baş edebilme yöntemlerine odaklanmaktadır. Çalışmada ilk olarak Danica Seleskovitch ve Daniel Gile'in kuramları odağa alınacaktır. Bu kuramlar ışığında Fransızca-Türkçe dil çiftinde yapılan somut ardıl çeviri örnekleri üzerinden bir gözlem yapılacaktır. Kuramsal bilgiler ışığında uygulama örneklerinden elde edilecek veriler ardıl çevirinin işleyişine, çevirmenin ardıl çeviri sürecinde yaşayabileceği zorluklara ve bu zorluklara baş etme yöntemlerine ilişkin ipuçları sunacaktır. Bu çalışma aynı zamanda ardıl çeviriye ilişkin kuram-uygulama odaklı bir gözlem gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir.

## Sözlü çeviri türlerinden biri olarak ardıl çeviri

Ardıl çeviri, çok eski zamanlardan itibaren kullanılmaya başlanan bir sözlü çeviri türüdür. Teknik olarak, ardıl çeviri sırasında çevirmen konuşmacının yanında durur ve konuşmacı belirli bir süre konuştuğundan sonra konuşmasına ara verir, çevirmen devreye girer ve konuşmacının söylediklerini çevirmeye çalışır. Çeviri bittiğinde konuşmacı konuşmasına devam eder ve bu şekilde ardıl çeviri gerçekleştirilir.

Gile'in ardıl çeviriye ilişkin görüşleri şöyledir:

Sözlü çeviri kaynak dili dinleme, işleme ve erek dilde dilbilimsel üretim ve hafızanın farklı türlerinin işe koşularak yeniden oluşturma aşamalarını kapsamaktadır. Bu aşama, dikkatin eşit miktarda paylaşılmasını, çeviri sırasında gerekli kararların alınmasını ve zorlukların ve risklerin yönetilmesini içermektedir. Ardıl çeviride bu teknik mekanizmaları, özellikle dinleme sırasında alınan notları incelemek, sadece bir kereliğine dinlediği birkaç dakikalık konuşmayı bir bütün olarak yeniden oluşturmaya olanak veren zihinsel süreçleri incelemek kadar ilginçtir (Gile, 1995:17)<sup>4</sup>.

Ardıl çeviride ön planda olan bellek ve çevirmen kararları, eş zamanlı çeviriden farklı olarak ardıl çevirideki aşamaların ayrılabilmesini ve bu aşamalar üzerinde çevirmenin ve çeviri ürününün aşama aşama incelemesinin yapılmasına olanak vermektedir. Bu da sözlü çeviri eğitiminde eş zamanlı çeviriye geçmeden önce ardıl çeviri üzerinde öğrencilerin pratik yapmalarını gerektirmektedir. Çünkü ardıl

<sup>4</sup> En effet, le processus central de l'interprétation englobe l'écoute, le traitement et la restitution du discours original en langue d'arrivée, avec des opérations de décodage linguistique, de mise en œuvre de différents types de mémoire, de production linguistique. Ce processus implique un partage de l'attention, ainsi que des prises de décisions avec gestion de risques et gestion de difficultés. En consécutive, il est intéressant d'étudier les mécanismes techniques, en particulier les notes prises lors de l'écoute, ainsi que les processus mentaux qui permettent à l'interprète de restituer dans son intégralité un discours de plusieurs minutes qu'il n'a entendu qu'une seule fois.

çeviri sırasında öğrencinin anlama, çözümleme ve yeniden ifade etme süreçlerinde karşılaştığı zorluklar görülebilmekte ve sorunlar tek tek saptanabilmektedir.

Ardıl çeviride tutulan notların ve belleğin ön planda olması, çeviri aşamalarının kendi içerisinde ayrılabilmesi ve bu aşamalar üzerinde tek tek inceleme olanağının bulunmasından dolayı Çakır, ardıl çeviride kullanılan yöntemlerin dil öğretiminde etkili bir kaynak olabileceğine değinmektedir. Çakır, duyma, analiz etme ve erek dilde yeniden oluşturma aşamalarının birbiriyle çakışmadığı, birbirinden ayrılabilmesi için çeviri eğitiminde önemli bir işlevi olduğuna değinmektedir. Bu yönüyle ardıl çevirinin eş zamanlı çevirinin önüne geçtiğine vurgu yapmaktadır (Çakır, 1994:16).

Gile (1995), ardıl çevirideki dinleme ve yeniden ifade etme süreçleri arasında geçen kronolojik ayrımın yapılan çevirilerin analizinde ve öğrencinin yaptığı seçimlerin gözlemlenmesinde etkin bir araç olduğunu ifade ederek; yapılan yanlışlıkların veya hataların dilbilimsel veya erek dilde bir çeviri sorunsalı olarak yorumlanabilmesine olanak tanıdığını belirtmiştir<sup>5</sup>. Gile'in ardıl çevirinin akademik çeviri eğitimine katkısına ilişkin vurgusu çalışmada ardıl çeviriye odaklanılmasını sağlamıştır.

### **Süreç ve çaba modelleri açısından ardıl çeviri**

Genellikle iki dil arasında iletişim kurma görevini üstlenen ardıl çeviri, tarih boyunca birçok kuram ve uygulamalarla birlikte günümüze kadar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları ardıl çeviri sırasında çevirmeni gözlemlerken kimisi de ardıl çeviri sürecini aydınlatmayı hedeflemektedir. Çeviri sürecindeki çaba belirli bir süre içerisinde belirli bir seviyede zihinsel bir etkinlik için işleme giren enerji veya güç olarak görülmektedir. Tüm bu yöntem ve bilgilerin edinilmesi ardıl çeviri süreçlerini ve özelliklerini anlamada önemli işleve sahiptir.

#### **1. Süreç modeli**

Danica Seleskovitch, Marianne Lederer'in yorumlayıcı anlam kuramından hareket ederek oluşturduğu "süreç modeli", çalışmanın ardıl çeviri sürecini tasvir etmektedir. Süreç modeli, çeviri çıktısı olan ürüne odaklanmak yerine, çevirmeni araştırma nesnesi olarak görmektedir ve çevirmenin hangi zihinsel süreçlerden geçtiğini anlamaya çalışmaktadır. Bu süreçte algılama, bilişsel ve zihinsel işlemler ve üretme eylemiyle birlikte ortaya çıkan sözcük ve cümleler, fikirler, yorumlama becerisi, kültürel arka plan ve yeniden anlamlandırma süreci çeviride, Seleskovitch'in "süreç modeli" ile betimlenmektedir.

Konuşmacının konuşmasını yapmaya başladığı itibaren söylediği sözcüklerin zihinde anlamlandırılması ile erek dile aktarılması arasında geçen zamanı betimleyen süreç modeli; anlama, sözcüklerden sıyrılmaya ve yeniden ifade etme süreci olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Bu süreçte çevirmen, sadece kelimeleri ve cümleleri çevirmekle kalmaz aynı zamanda her bir kelimenin arkasındaki anlamı bilgi ve genel kültürüyle birleştirerek aktarımı gerçekleştirir. Çevirmen bu süreçte sadece dili aktarmaz, aynı zamanda kaynak metni üreten kişiyi de aktarmaktadır. Buradaki amaç, her iki dilde de eşdeğerliliği sağlayabilmek ve işlevsel bir çeviri yapabilmektir. İşlevsel bir çeviri yaparken çevirmenin içinde olduğu zihinsel süreçler, birbirini izleyen, birbirini tamamlayan aşamalardır. Bu aşamalar; anlama, sözcüklerden sıyrılmaya ve yeniden ifade etme evrelerini oluşturmaktadır.

<sup>5</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Gile, 1995: 178

### 1.1. Anlama

Anlama süreci, kaynak dilin anlaşılmasına yöneliktir, işitme ve dil üstü beceriler gibi bir takım becerilerin kazanılmasını gerektirmektedir. Çünkü anlam, sadece kelimelerin anlamlarını erek dile aktarmak değildir, aksine kelimelerin neye işaret ettiğinin çözümlenerek gerçek mesajın verilmesini sağlamaktır. Burada dil üstü kullanımlar da söz konusudur ve kelimelerin işitilmesiyle kavramsallaşan kelimeler, yine dil aracılığıyla karşı söylemde eşdeğerine denk gelmektedir.

Konuşma esnasında kendinden gelişen ifadeler çeviri sürecinde öncelikle anlam üzerine yoğunlaşmayı gerektirmektedir. Kaynak dili dinleyen çevirmen, konuşmacının söylediklerini sesbirimsel, anlam birimsel ve sözdizimsel olarak çözümlenmeye ve anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çevirmen tüm söylemleri belleğinde tutamayacağından kendi içinde anlam birimler veya cümleler meydana getirerek bilgileri belleğinde toparlamaya çalışmaktadır. Burada çevirmenin söylemde geçen tüm kelimelerin anlamlarını bilmesi konuşulanların hepsini anlayabileceği anlamına gelmez. Çünkü anlam, kelimelerin anlamını bilmek değil, kelimelerin karşı söylemde ne anlama geldiğinin tam olarak bilinmesidir.

Dan Sperber, çevirmenin anlama sürecinde iki aşamaya odaklanmaktadır: “Birincisi metnin dilini anlamaktır, ikincisi ise dil dışı öğelerin bilinmesiyle asıl anlamı ortaya çıkarmaktır” (Akt: Lederer, 1994: 25). Bu aşamaların ikincisine işaret eden, çevirmenin belleğinde var olan, art alan bilgisi ve kültürel geçmiş; çeviri sürecinde bilgilerin kavramsallaştırılmasını kolaylaştırarak mantık yoluyla çıkarımda bulunup anlamın ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle ardıl çeviride, çevirmen konuşmacının söylediklerini bir süre dinledikten sonra söylenenleri zihninde toplamak için yeterli zamana sahip olması ve bu süreçte geçen zamanda çevirmenin art alan bilgisine başvurması, bilgiler arasında benzerlik veya yakınlık kurması durumu, anlamı kavrama işini daha da kolaylaştırmaktadır.

### 1.2. Sözcüklerden sıyrılma

Süreç modelinin ikinci aşamasını tasvir eden sözcüklerden sıyrılma sürecinde çevirmen, hafızasındaki bilgiyi erek dile dönüştürme ve çeviriyi tasarlama sürecine girmektedir. Burada amaç, konuşmacının söylediklerini aynen aktarmak değildir, aksine dilbilimsel bir eşdeğerlilik yaratarak, anlam analizi yapıp iki dil arasındaki eşdeğerliliği sağlamaktır. Dolayısıyla, sözcüklerin mesaj içinde kendi anlamlarından farklı olarak hangi manada kullanıldıklarını tespit etmek, başarılı bir çevirinin temelini oluşturmaktadır. Kuşkusuz, konuşulanları anlamak dil bilmeyi öncelikli kılar ancak çeviri yapabilmek için dil yeterli değildir. Çünkü çeviri edinci, çeviri tekniğinin dil kullanımıyla birleştirilmesi sonucunda kazanılabilir. Böylelikle çevirinin amacını, anlamın analizinin yapılarak iki dil arasında eşdeğerliliğin bulunup erek dilde yeniden ifade etmenin yollarını arama oluşturmaktadır.

### 1.3. Yeniden ifade etme

Süreç modelinin en son aşamasını tasvir eden yeniden ifade etme süreci, çevirmenin kaynak dilde ifade edilen söylemi anlayıp yine kaynak dile bağlı kalmadan, kullanılan kelimelerden farklı ve bağımsız bir şekilde çevirisini üretme aşamasına girdiği noktayı oluşturmaktadır. Çevirmen burada yakaladığı anlamla birlikte sözcüklerden sıyrılarak erek dilin gereklilikleri doğrultusunda konuşmacının düşüncelerini aktarır. Bu aktarma sırasında çevirmen kendi düşüncelerini değil, konuşmacının düşüncelerini çevirir.

Yeniden ifade etme sürecinde çevirmen, çevirinin niteliğini gerek dilbilgisi seviyesi, gerek analiz yapma gerekse de çeviri becerisiyle ortaya koyar. Bu niteliklerin yanında çevirmenin yeniden ifade etme

sürecinde bilgiyi diğer dile nasıl dönüştüreceği, ekonomik, teknik veya siyasi söylemlerin erek dilde nasıl ifade edileceğiyle ilgili birçok niteliği de geliştirmesi beklenmektedir. Bu süreç de en iyi ardıl çeviri eğitiminde öğrencilere verilebilir.

Ardıl çeviri eğitimi, akademik çeviri eğitimi alan öğrencilere temel yöntem ve ilkelerin verilmesini amaçlamaktadır. Bunun için birinci koşul kuşkusuz dilde mükemmelliktir. Çünkü çeviri yöntemleri, kaynak dilde yeterli bir seviyeye gelinmesinin ardından erek dilde de yeterli bir şekilde yapılabilmesini gerekli kılar. Dille birlikte ardıl çeviri eğitimi sırasında süreç modelinin bu üç temel aşaması da verilerek öğrencilerin başarılı bir çeviri yapması mümkün kılınabilmektedir.

Seleskovitch (1984), sözlü çeviri eğitiminin ESIT’de iki yıl sürdüğünü ve bu sürenin öncelikle ardıl çeviri yöntem ve tekniklerinin öğretilmesinin ardından eş zamanlı çeviriye geçiş için yeterli olduğunu dile getirmiştir. Eğitim sürecinde kuramsal bilgilerin yanında uygulamaların da yapılmasıyla öğrencilerin dönem başında ve dönem sonunda geldiği seviye gözlemlenebilmektedir. Bu sayede bir çevirmende olması gereken beceriler akademik çeviri eğitiminde öğrenciye verilebilmektedir. Buradan hareketle Seleskovitch, ardıl çeviri eğitimine ilişkin genel bir şema ortaya koymuştur. Seleskovitch’e göre ilk derste, sözlü çeviri kuramı anlatılmalıdır. Üçgen şemaya benzetilen bu durumda öğrenci, çevirmenin, konuşmacının ve dinleyicinin özelliklerini tanımaktadır. İkinci derste öğrencilerin ana dillerinde kendilerini anlatabilmelerinin yolları gösterilmelidir. Ardından basit ifadelerle kaynak dilde söylenen ifadeyi not aldirmeden erek dilde yeniden ifade etmesi sağlanmalıdır. Sonraki derslerde, sözlü ifade türlerine giriş yapılmalı ve söylem becerileri üzerinde durulmalı, belleğe yönelik bilgiler verilmeli ve anlamın yakalanması sağlanmalıdır. Örneğin; yabancı uyruklu bir öğrencinin ana dilinde bir şeyler söylemesiyle, diğer öğrencinin konuya ilişkin bir bilgisi olmadan ve herhangi bir not almadan söylenenleri sadece anlam üzerinde yoğunlaşarak kendi dilinde anlatması beklenebilir. Bu derse paralel olarak, ardıl çeviride hatırlamaya ve fikirleri birleştirmeye yarayan görselleştirme, kronolojik analiz ve eleştirel bir çözümleme yapılması amaçlanabilir, ilerleyen dönemlerde öğrencilere not alma teknikleri ve konuşma biçimleri öğretilerek ikinci yıl için eş zamanlı çeviriye geçişin temelleri atılabilir<sup>6</sup>.

Bu çalışmada ele alınan süreç modelinin amacı, ardıl çeviri sürecinin işleyişi tasvir etmek ve açıklamaktır. Bu süreçte çevirmenin aşırı zihinsel yüklenmeye maruz kalması, uygulamada yetersiz edinç göstermesine neden olmaktadır. Bununla birlikte bazen yavaş konuşmalar, teknik aksaklıklar, anlaşılmayan telaffuzlar veya bilgi açısından teknik ve yoğun konuşmalar da aşırı zihinsel yüklenmeye yol açmaktadır. Çeviri süreçlerinde gösterilen çaba söz konusu zorlukların üstesinden gelmeye yaramaktadır.

## 2. Çaba modeli

Daniel Gile tarafından ortaya atılan ve geliştirilen “çaba modeli”, çevirmenlere ve öğrencilere çevirinin nasıl gerçekleştiğini göstermekle birlikte, çeviri olgusunun nasıl işlediği üzerine yoğunlaşmaktadır. Gile’e göre çaba modeli, ardıl çeviride sürecin temel etmenleri ve aşamaları arasındaki etkileşimleri açıklamada, analiz etmede, çevirmenin sınırlarını ve ardıl çevirinin zorluklarını açıklamada yol göstermektedir (Gile, 1988: 4). Böylece bu süreçte çevirmenin karşılaştığı zorluklardan, yaptığı hatalı ve eksik çevirilerden yola çıkarak etkili yöntemler geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle çaba modelinin, akademik çeviri eğitiminde de başvurulan bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz.

<sup>6</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Seleskovitch, 1984: 165-172

Ardıl çeviri sırasında çevirmen zihinsel bir yükün altındadır ve bu yük çevirinin başarısına veya başarısızlığına önemli ölçüde etki etmektedir. Buradan hareketle Gile (1995:159-189) çaba modelini iki ana gerekçeden oluşturmuştur. Birincisi, sözlü çeviri çevirmen zihinsel enerjiye ihtiyaç duymaktadır ve bu enerji sınırsız değildir. İkincisi de çevirisi sırasında çevirmen tüm zihinsel enerjisini işe koşturmaktadır, hatta daha fazla zihinsel enerjiye ihtiyaç duymaktadır. Bu durum çevirmenin daha fazla çaba ve daha iyi bir edinç ortaya koymasını sağlamaktadır<sup>7</sup>. İyi bir edinç çeviri esnasında çevirmen tarafından ortaya konan dilbilimsel yapıyı kapsamaktadır. Gile, bu konuda şunları söylemektedir:

“Dilbilimsel yetkinlik dinleme sırasında duyulan dilbilimsel yapının anlaşılmasında ve bir düşünceden yola çıkarak dilbilimsel yapının üretilmesinde gerekli bir işlem kapasitesini oluşturmaktadır. Bu yüzden dilbilim hem dinleme çabasında hem de üretim çabasında zaman ve işlem kapasitesi olarak ihtiyaç duyulan en önemli öğedir (Gile, 1995: 190)<sup>8</sup>.”

Buradan hareketle çalışmamız Fransızca-Türkçe dil çiftinden yola çıkarak çevirmenlerin ve öğrencilerin kullandıkları dil üzerinden sıklıkla hangi yapılar üzerinde sorun yaşadıklarını saptamaktadır. Çevirmenin hafızasında bilgilerin kaybolması, erek dilde konuşulanları yeniden ifade etme zorluğu ve sınırlı olan zihinsel enerjisi, çaba modelinin hedef noktalarını meydana getirmektedir. Bu hedefler de çaba modelini bilişsel sınırlar ve zorluklar üzerine kurmuş ve açıklayıcı bir model üzerine oturtmuştur.

“Çaba modeli ardıl çeviride “dinleme aşaması” ve “yeniden oluşturma aşaması” olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır” (Gile, 1995: 109).

Dinleme Aşaması = D + KSB + NT + K

Yeniden Oluşturma Aşaması = USB + NO + Ü

Yukarıdaki formülle gösterilen dinleme aşamasında; (D) dinleme ve çözümleme çabasını, (KSB) kısa süreli bellek çabasını, (NT) not tutma çabasını ve (K) koordinasyon çabasını anlatırken; yeniden oluşturma aşamasında; (USB) uzun süreli bellek çabasını, (NO) notları okuma çabasını ve (Ü) üretim çabasını göstermektedir.

## 2.1. Dinleme aşaması

Dinleme aşamasının ilk basamağını meydana getiren “Dinleme ve Çözümleme Çabası”, çevirmenin dinlediği şeyleri anlama ve kavrama çabasını oluşturmaktadır. Bu birinci aşama başarılı bir çevirinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Çünkü çevirmen, bu aşamada kelimeleri tanımlar, zihninde canlandırır ve cümlenin ne anlama geldiğini çözümlmeye çalışır. Verilen mesajın tam olarak anlaşılabilmesi için dinleme çabasının yeterince yerine getirilmesi önemlidir.

İşitmeden farklı olarak dinleme ve çözümleme çabasında sadece sözcükler ve sözdizimsel yapı gözetilmez. Bunun yanında konuşmacının jest ve mimikleri, beden hareketleri ve ses tonundaki vurgular da yapılan çeviriye yansıtılmalıdır. Burada anlam, bazen sözcüklerin ötesinde dil-üstü söylemlerle ifade edilen mesajda da gizli olabilmektedir.

<sup>7</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Gile, 1995: 159-189

<sup>8</sup> La disponibilité linguistique est une mesure du temps et de la capacité de traitement nécessaires à la compréhension d'une structure linguistique donnée à l'écoute, et du temps et de la capacité de traitement nécessaires à la production d'une structure linguistique donnée à partir d'une idée. En tant que telle, elle est un important élément des besoins en temps et en capacité de traitement de l'Effort d'écoute et de l'Effort de production.

Dinleme aşamasının ikinci basamağını meydana getiren “Kısa Süreli Bellek Çabası”, konuşmacının konuşmaya başlamasıyla çeviriyi üretme aşamasına kadar geçen bilgilerin yönetilme sürecini kapsamaktadır. Gile’e göre, kısa süreli hafızada çevirmenin sınırlı bir kapasitesi vardır ve tüm sesler, anlam birimleri, konuşmacının tonlamaları, jest ve mimikleri burada depolanmaktadır<sup>9</sup>. Ayrıca bilgi yoğunluğu, konuşmacının telaffuzu, devrik ve karışık cümle yapıları, dil çiftleri arasındaki sözdizimsel farklılıklar bellek çabasını zorlayan etmenler arasındadır ve bu zorluklar bazen gösterilen çabanın üstünde daha fazla zihinsel enerji gerektirebilir.

Bellek çabası, konuşmacının konuşmaya başlamasından itibaren başlar ve her çeviri durumu için değişiklik gösterebilir. Çünkü farklı bilgilerin hafızaya kaydedilmesi çeviri sırasında söylenen bilgilerin niteliği ve miktarıyla ilgilidir. Belki konuşma sırasında uzun süreli bellekte olan bir bilginin geri çağırılması, ses birimsel olarak anlamı bilinmeyen kelimelerin çağırışım yapması, kültürel bilgi ile mantıksal çıkarım yapılması gibi durumlar bununla ilgili olabilir.

Dinleme aşamasının diğer bir aşamasını oluşturan “Not Tutma Çabası” çeviri sürecinde hatırlamayı kolaylaştıran bir etmendir. “Not almanın amacı, çevirmenin duyduğu şeyler üzerinde yoğunlaşmasına ve yeniden oluşturma aşamasında duyduklarını hatırlamasına yardımcı olmaktır” (Seleskovitch, 2002: 50). Özellikle sayıların, tarihlerin ve özel isimlerin not edilmesi çeviri sırasında hatırlamayı kolaylaştıracak ve zihinde daha fazla bilginin tutulmasını sağlayacaktır. Çok karmaşık olan düşüncelerde bile bilginin seçilip analizinin yapılarak sınıflandırılması, çevirinin daha az hatayla atlatılmasını kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda alınan notların açık ve anlaşılır olması gerekmektedir. Ayrıca, her çevirmenin kendine özgü not tutma teknikleri vardır bu doğrultuda çevirmenlerin kendine özgü bu teknikleri geliştirmesi beklenmektedir. Tecrübe kazandıkça alınan notlarla birlikte az zamanda birçok bilginin not edilebilmesi sağlanacaktır.

Tüm bunların yapılabilmesi için çevirmenin belirli bir zihinsel enerjiye sahip olması gerekir ve bu enerjinin giderek düşmesi çevirinin de performansını doğrudan etkileyen etmenler arasındadır. Guidère, bu durumları kısaca üç kategoride toplamıştır:

- 1) Çeviri sırasında birden hızlanan konuşmalar veya sayılar,
- 2) Ses kalitesinin kötüleşmesi (mikrofonun sesi veya kötü telaffuz),
- 3) Konuşmanın kötü bölümleri ve aniden oluşan ve yönetilmesi zor durumlar (alışılmadık dilbilgisi karışık mantıklar) (Guidère, 2011: 109).

Ardıl çeviri sırasında da tüm bu aşamaların peş peşe gelişmesi, bilgilerin düzenlenmesi açısından koordinasyon çabasını gerekli kılmaktadır. Koordinasyon çabası, dinleme aşamasındaki tüm çabalar için eşit düzeyde bir zihinsel enerjinin geliştirilmesine vurgu yapar ve fazla çaba sarf etmenin yeniden oluşturma aşaması için var olan enerjinin de tüketilmesine yol açabileceğini ifade eder. Bu yüzden sınırsız bir enerjiye sahip olmayan çevirmenin, sınırlı seviyedeki enerjisini dengeli ve eşit bir şekilde harcaması gerekmektedir.

## 2.2 Yeniden oluşturma aşaması

Çevirmenin dinleme aşamasını bitirip hedef dilin kuralları ve biçimleri doğrultusunda çevirisini üretmeye başladığı yeniden oluşturma aşaması; uzun süreli bellek, notları okuma ve üretim

<sup>9</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Gile, 1995: 96

çabalarından meydana gelmektedir. “Bu ikinci aşamada çevirmen dikkatini istediği çabaya odaklayabilir ve bu aşamada koordinasyon çabasına gerek yoktur” (Gile, 1995: 110).

Bu aşamanın ilk çabası olan uzun süreli bellek çabası, sonradan çağrılmak üzere bilgilerin depolandığı alanı oluşturmaktadır. Bu sayede çeviri sürecinde mantıksal çözümlene yapılabilecek, hedef dilde var olan eşdeğer ifadelerle çevirinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi sağlanacaktır. İkinci aşama notları okuma çabasıdır ve bu çaba dinleme sırasında tutulan notların çeviriyi oluşturma aşamasında okunmasını ifade etmektedir. “Bu bağlamda notların anlaşılabilirliği iki yönlü içeriğe sahiptir: okunaklılık ve çağrıştırma işlevi” (Durukan, 2017: 108). Not tutma çabasında da belirtildiği gibi çevirmenin aldığı notlar ona özgüdür dolayısıyla alınan notların çevirmen açısından okunaklı olması son derece önemlidir. Alınan notlar çevirmende birçok bilgi çağrıştıracak ve üretim aşamasına kolay bir geçiş yapmasını sağlayacaktır.

Yeniden oluşturma aşamasının ve çaba modelinin sonucunu oluşturan üretim çabası, çevirmenin anladığı anlam üzerinden gerçekleştirdiği çeviridir. Burada harcanan çaba biraz daha fazla olabilmektedir çünkü hedef dilin kuralları gözetilerek yapılan çevirinin karşı tarafta anlaşılır olması gerekir. Her ne kadar kaynak dilde var olan sözcüklerin ve sözcük yapılarının karşı dilde anlamı bilinse de, özellikle iki dil arasında var olan sözdizimsel farklılıklar çeviriyi üretim aşamasında daha fazla zihinsel çabanın harcanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu aşamada, sözdizimsel farklılıklar gözetilmeli ve doğru bir dil kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Çaba modelindeki dinleme ve yeniden oluşturma aşamalarının ardıl çeviri sırasında verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, her çabanın eşit olarak dağılımı yapılmalıdır.

Bu çabaların hepsi toplam kapasiteyi aşmadığı sürece bir problem çıkmaz ama çeviri esnasında çabalardan birinin gerek duyduğu kapasite anlık olarak değişebilir. Örneğin, seste bir sorun olduğuunda ya da konuşmacının aksanı ya da hızı nedeniyle kaynak dildeki konuşmayı rahat takip edemediğinde çevirmenin dinleme ve çözümlene çabası için normalden daha fazla bir kapasite kullanması gerekebilir. (Diriker, 2005: 108)

Bu bağlamda doğru bir işleyiş için beş gerekli şart vardır (Xiaohong):

$$D + NT + B + \ddot{U} = T < K \quad (1)$$

Burada dinlemenin, not tutmanın, belleğin ve üretimin toplamı bireyde olması gereken toplam kapasiteye eşittir ancak bu toplam kapasite hiçbir zaman kullanılabilir toplam kapasiteden büyük olmamalıdır.

$$D < K \quad (D) \quad (2)$$

Dinleme ve çözümlene kapasitesi, kullanılabilir dinleme ve çözümlene kapasitesini aşmamalıdır.

$$NT < K \quad (NT) \quad (3)$$

Not tutma kapasitesi, kullanılabilir not tutma kapasitesini aşmamalıdır.

$$B < K \quad (B) \quad (4)$$

Bellek kapasitesi, kullanılabilir bellek kapasitesini aşmamalıdır.

$$\ddot{U} < K (\ddot{U}) (5)$$

Üretim kapasitesi, kullanılabilir üretim kapasitesini aşmamalıdır.

Yukarıdaki formüllerde de görüldüğü gibi hiçbir çaba, mevcut kapasitenin önüne geçmemektedir. Çeviri sırasında da çevirmenin kendi çabasına eş düzeyde bir çaba göstermesi önemlidir.

### **Fransızca- Türkçe Dil çifti üzerinde bir ardıl çeviri incelemesi**

Ardıl çeviri yetkinliği bağlamında süreç ve çaba modelinden hareketle Fransızca-Türkçe dil çiftinde tespit edilen çeviri hataları ve bu aşamada kullanılan taktikler, Gile'in gruplandığı şekliyle ardıl çeviri esnasında başvurulan stratejiler açısından incelenmiştir. Bu stratejiler şu şekildedir:

- 1) Bağlamla birlikte yeniden oluşturma
- 2) Üst anlamla birlikte yeniden oluşturma
- 3) Ses bilgisel olarak yeniden üretme:
- 4) İhmal
- 5) Açıklama veya açıklama
- 6) Yerelleştirme
- 7) Doğallaştırma
- 8) Sözcüğü sözcüğüne çeviri
- 9) Yeniden oluşturma aşamasında bilgilerin yer değiştirmesi
- 10) Not alma

Ardıl çeviride başvurulan bu stratejiler çalışma kapsamında, İzmir Fransız Kültür Merkezi'nde yapılan "Avrupa'da Göç Politikaları ve Neoliberalizm: Bir Alternatif Var Mı?" isimli konferanstan ve Mersin Üniversitesi Çeviri Bölümü Fransızca Mütercim Tercümanlık Bölümü 3. ve 4. sınıf sözlü çeviri dersine katılan öğrencilerden derlenen Fransızca-Türkçe ve Türkçe-Fransızca dil çiftinden yola çıkarak çevirmenlerin ve adaylarının ardıl çeviri sürecinde yaptıkları hataları şu şekilde yorumlamamıza olanak tanımıştır:

#### **Örnek 1:**

«Je prendrai deux exemples. Tony Blair, l'ancien premier ministre britannique, défendait d'un côté un travaillisme donc le parti de Labour. Un travaillisme néolibéral et de l'autre une grande ouverture en matière d'immigration. En Espagne on trouve la même chose quelques années plus tard avec José Luis Zapatero qui a défendu et la politique néolibérale et l'ouverture à l'immigration.»



Çevirmenin çevirisi şöyledir:

«Örneğin Tony Blair eski İngiltere Başbakanı İşçi Partisi'nin üyesi olarak bir yandan işçi haklarını savunuyordu ama öte yandan göçmenlere kapılarını kapatıyordu. Tersine İspanya'da José Luis Zapatero neoliberal politikaları uyguladı ama İspanya'nın kapılarını göçmenlere açtı.»

**Yorum:** Çevirmen birinci cümledeki “ouverture” kelimesini “açılış” olarak değil “kapanış” olarak yanlış çevirmiştir ve ikinci cümlede “la mème chose” ifadesini ihmal stratejisini kullanarak çevirmemeyi öngörmüştür. Çünkü “la mème chose” ifadesi “aynı şekilde” olmayı ifade etmektedir. Çevirmen, Gile'in bağlamla birlikte yeniden oluşturma stratejisini takip ederek bağlamdan yola çıkmış ve ikinci cümlede çevirisini “tersine” olarak aktararak yanlış çeviri yapmaya devam etmiştir. Çünkü çevirmen cümlesine “aynı şekilde” diyerek devam etseydi çeviride büyük bir anlam karmaşasına yol açacaktı. Burada konuşmacının söylediklerini şöyle çevirmek mümkündür: “ Tony Blair, İşçi Partisi'ni desteklemiş öte yandan da göç konusunda büyük bir açılım göstermiştir ve bunu aynı şekilde İspanya'da birkaç yıl sonra neoliberal politikayı savunan ve göç konusunda açılım yapan José Luis Zapatero'da da görmekteyiz.”

### **Örnek 2:**

«La Turquie a perdu toute crédibilité après cet événement.»

Çevirisi şu şekildedir:

«Bu olayla Türkiye tüm kredibiliteliğini kaybetti.»

**Yorum:** Çevirmen doğallaştırma yöntemine başvurarak kelimeyi aynen Türkçede kullanmıştır. Ancak “crédibilité” kelimesi Türkçede “inandırıcılık” anlamına gelmektedir. Çeviri sırasında böyle bir kullanım erek dilde karşılığını bulamamıştır.

### **Örnek 3:**

«Le porte-parole du Parti de la Justice et du Développement (AK Parti), Omer Celik, a dénoncé les déclarations du ministère des Affaires étrangères des Etats-Unis relatifs aux résultats du scrutin local de dimanche 31 mars en Turquie.»

Türkçeye çevirisi böyledir:

«AK Parti'nin konuşmacısı ve temsilcisi Ömer Çelik, Amerika Birleşik Devletleri Dışişleri Bakanı'nı seçimler kapsamında eleştirdi.»

**Yorum:** Çevirmen “porte-parole” sözcüğünü üst anlamla birlikte yeniden oluşturma stratejisine başvurarak Türkçeye “konuşmacı” olarak çevirmiştir ancak bu terim erek dilde “sözcü” olarak ifade edilmektedir. Çevirmenin burada kelimenin üst anlamına başvurması erek dilde terimin tam olarak verilememesine yol açmıştır.

### **Örnek 4:**

«“Dieu fasse que cela soit bénéfique”, s'est réjoui Recep Ozel, le représentant de l'AKP auprès de l'YSK.»

Çevirisi bu şekildedir:

«AK Parti genel sözcüsü Recep Özel, YSK'ya şikâyetinde bulundu.»

**Yorum:** Öncelikle Recep Özel'in unvanı yanlış çevrilmiştir. Kendisi AK Parti genel sözcüsü değildir, YSK temsilciliği görevini üstlenmektedir. Bunun yanında kaynak dilde tırnak içerisinde alınan ifade çeviriye hiç yansıtılmamıştır bunun yerine yerelleştirme stratejisine başvurularak “Hayırlısı neyse o olsun” veya “Allahtan hayırlı olmasını dileriz” şeklinde çevirisi yapılabilirdi.

### **Örnek 5:**

«Cinq semaines après la tenue des élections municipales en Turquie, le Haut Comité électoral (YSK) a ordonné leur annulation à İstanbul, lundi 6 mai.»

Çevirisi bu şekildedir:

«Seçimlerden 5 hafta sonra Yüksek Seçim Kurulu, seçimlerin iptaline karar verdi.»

**Yorum:** “İstanbul'da 06 Mayıs pazartesi günü” ifadesi not alınmadığı için not alma stratejisinin yerine getirilememesinden dolayı çeviride eksiklik meydana gelmiştir.

### **Örnek 6:**

« Pendant de nombreuses années, l'AKP a remporté les élections.»

Yapılan çeviri budur:

«Çok sayıda seneler boyunca AKP seçimi kazandı.»

**Yorum:** Seneler ifadesinin içerisinde yer alan “ler” çoğul eki kelimeye sayı bakımından fazlalık deçevirinin üretim aşamasında anlatım bozukluğuna yol açmaktadır. Bunun yerine sadece “seneler boyunca” ifadesinin kullanılması yeterli olabilirdi.

### **Örnek 7:**

«Je voudrais proposer une interprétation alternative, c'est-à-dire essayer de comprendre la stratégie politique d'Angela Merkel.»

Yapılan çeviri böyledir:

«Sonuçta alternatif bir okuma öneriyorum buna yönelik, Merkel'in nasıl stratejik bir politika, siyaset izlediğine dair.»

**Yorum:** Ödünçleme yöntemini kullanarak çevirmen kaynak dildeki sözdizimsel sırayı takip ederek yeniden oluşturma aşamasında bilgilerin yer değiştirmesi stratejisini etkili kullanamamıştır. Çünkü Fransızca-Türkçe dil çiftlerinde bu tür isim tamlamaları farklılık göstermektedir. “La stratégie politique” ifadesinin Türkçedeki tam karşılığı “siyasi bir strateji”dir ve “stratejik bir politika” söylemi ile “siyasi bir strateji” arasında anlam açısından büyük bir farklılık vardır.

## Sonuç ve öneriler

Ardıl çeviride birden fazla zihinsel işlem devrededir ve gerek algılama gerekse de yeniden ifade etme sürecinde herhangi bir çaba işlemine, mevcut işlem kapasitesinden daha fazla çaba yüklendiğinde veya yeterli çaba gösterilmediği takdirde çeviri hatalarının yapıldığı görülmüştür. Uygulamadan elde edilen veriler ışığında en sık karşılaşılan sorunlar şöyle sıralanabilir:

- Yeniden oluşturma aşamasında bilgilerin yer değiştirme stratejisi uygulanırken kaynak dildeki söylemin başının erek dile yeterince yansıtılmaması ve bunun Fransızca ve Türkçe söz dizimsel yapılarının farklılık göstermesinin en temel nedeni olarak sayılması,
- Çevirmenlerin anlamın dışına çıkmamak için sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisine başvurması sebebiyle erek dilde anlatım bozukluğuna neden olması,
- Rakamların not alınmaması nedeniyle çeviride aksamaların ortaya çıkması,
- Bazı sözcüklerin doğallaştırma yöntemi kullanılarak çevrilmesi ancak bunun erek dilde karşılığının olmaması

Bu süreçte Fransızca-Türkçe dil çiftinden kaynaklanan sorunlar da göz önünde bulundurulduğunda çevirmenin işlem kapasitesine bindirdiği yük daha da artmaktadır, bu durum çevirmen ve çevirmen adaylarının strese girerek yanlış yapmasına ve özellikle yeniden oluşturma aşamasında bilgilerin yer değiştirmesi stratejisinin etkili bir şekilde kullanılmamasına yol açmaktadır. Bu saptamalardan yola çıkılarak, şu önerilerin getirilmesi yerinde olacaktır:

- Ardıl çeviri yetkinliğinin oluşmasında her iki dilde de dilsel yetkinlik çok önemlidir ve bu yetkinliğin geliştirilmesinde önemli bir rol alır. Burada Fransızca ve Türkçe dil çiftindeki yapının farklılık göstermesi, çeviri sırasında bilgilerin yer değiştirmesi sırasında göz ardı edilmemeli ve bu dil çiftiyle ilgili uygun konuşma metinleri öğrencilerle daha sık karşılaştırılmalıdır.
- Sözcüğü sözcüğüne çeviri yapmak ve konuşmacıya bağlı kalmak yerine salt anlamın yakalanması sağlanmalıdır.
- Etkili not tutma yöntemleri sistemli bir şekilde gözden geçirilmelidir. Kişiyeye özgü alınan notlarla, mutlaka sayıların ve tarihlerin doğru bir şekilde not edilmesi sağlanmalıdır.
- Doğru bir kaynak dil ve erek dil kullanımı geliştirilmeli, kendini tekrar eden sözcükler ve ifadeler üzerinde durulmalı, bunların düzeltilmesi sağlanmalıdır.
- Ardıl çeviri eğitimi boyunca çok fazla pratik yapılmalı, kuramsal bilgilerin uygulamada nasıl işlediği öğrencilere gösterilmelidir.

Bu doğrultuda çalışmanın uygulama kısmından elde edilen hatalar ve yanlışlar üzerinden gidilerek yapılan önerilerle, öğrencilerin ardıl çeviri sırasında stratejileri takip ederken dikkat etmeleri gereken noktalar üzerinde durulması hedeflenmiştir. Ancak Fransızca-Türkçe dil çiftinin sözdizimsel açıdan farklılık göstermesi yukarıda saydığımız stratejilerin hemen hemen hepsinin gözlemlenmesini olanaklı kılamamaktadır. Çünkü bu stratejiler genellikle batı dilleri üzerine odaklanmaktadır ve bu da batı

dillerinden farklı olarak diğer dil çiftleri için bu stratejilerin nasıl işlediğini gözlemlemek gerektiği savını ortaya çıkarmaktadır. Bu yönüyle de geliştirilebilir bir çalışmaya katkı sunacağı öngörülmektedir.

### Kaynakça

- Diriker, E. (2005). *Konferans çevirmenliği güncel uygulamalar ve araştırmalar*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Durukan, E. (2017). Ardıl çeviri eğitiminde not almanın önemi ve not alma duyarlılığının pekiştirilmesi, *Diyalog 1*, ss. 102-112.
- Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Gile, D. (1988). *Le partage de l'attention et le "modèle d'effort" en interprétation simultanée*. [https://www.researchgate.net/publication/279668240\\_Le\\_partage\\_de\\_l'attention\\_et\\_le\\_modèle\\_d'effort\\_eninterprétation\\_simultanée](https://www.researchgate.net/publication/279668240_Le_partage_de_l'attention_et_le_modèle_d'effort_eninterprétation_simultanée) adresinden 18.10.2019 tarihinde alınmıştır.
- Guidere, M. (2011). *Introduction à la traductologie. Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demain*. Bruxelles: de boeck.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.
- Seleskovitch, D. ve Lederer, M. (2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition.
- Seleskovitch, D. ve Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Erudition.
- Xiaohong, C. *Le processus de l'interprétation consécutive et le développement de la compétence interprétative. Etudes empiriques, observations d'étudiants et d'interprètes de français*. 12.03.2016 tarihinde <https://gerflint.fr/Base/Chine1/Cai.pdf> adresinden alınmıştır.

## 94. Çeviri eleştirisini kapsamında Küçük Prens romanının Cemal Süreya&Tomris Uyar ve İpek Ortaer Montanari çevirilerinin karşılaştırmalı çözümlenmesi

Nurhayat ATAN<sup>1</sup>

Edanur ÇOBAN<sup>2</sup>

**APA:** Atan, N. & Çoban, E. (2023). Çeviri eleştirisini kapsamında Küçük Prens romanının Cemal Süreya&Tomris Uyar ve İpek Ortaer Montanari çevirilerinin karşılaştırmalı çözümlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1531-1544. DOI: 10.29000/rumelide.1342162.

### Öz

Çeviri çözümlenmesi, kaynak ve hedef metnin karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi sürecinde kaynak ve hedef metin olduğu kadar, bu metinlerin ait olduğu dizgelerin de göz önüne alınmasını gerektirmektedir. Karşılaştırmalı çözümlenmede amaç, hedef metnin hangi etkenlerden etkilenerek dilsel göstergelerce hedef dile çevrildiğini ve kaynak metinden neden ve ne ölçüde saptığını araştırmaktır. Bu bağlamda, bu çalışmada Antoine de Saint-Exupéry'nin "Le Petit Prince" adlı romanından Cemal Süreya & Tomris Uyar ve İpek Ortaer Montanari tarafından dilimize yapılan iki farklı çevirisi karşılaştırmalı olarak ele alınıp incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, "Küçük Prens" başlıklı çeviri eserin farklı çevirmenler tarafından yapılmış olan çevirilerini, Gideon Toury'nin erek odaklı kuramı bağlamında inceleyerek ortaya bir çeviri eleştirisini çıkarmaktır. Bu amaçla, ilk olarak, yazarın yaşadığı dönem, kişiliği, edebi kişiliği, biçemi ve iletisi incelenmiştir. Ardından, eserin tarihi, türü, içeriği, dili, sözcük seçimi, yazılış amacı açıklanmıştır. Daha sonra, çeviri metinde çevirmenlerin başvurduğu *yerlileştirme*, *yabancılaştırma*, *eksiltme*, *yorumlama*, *açıklama*, vb. stratejileri incelenmiş ve karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Son olarak da çevirmenler eğitim düzeyleri, alan bilgileri, algılamaları, notları, kararları, uyarılama yapmaları ve yeniden yazmaları bakımından değerlendirilmiştir. Bu şekilde yazar, eser, çeviri metin ve çevirmen bütününden yola çıkarak çeviri eleştirisini açısından bir çeviri metin incelemesi yapılmıştır. Yapılan bu incelemenin sonuçları, çeviri farklılıklarını görebilmek, çevirmen kararlarını gözetebilmek, farklı çevirilerdeki anlam sapmalarını görebilmek açısından oldukça önemlidir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri eleştirisini, karşılaştırmalı çözümlenme, kaynak/hedef metin, strateji, çevirmen

<sup>1</sup> Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransızca Öğretmenliği ABD (Bursa, Türkiye), nurhayat@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3430-8316 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1342162]

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi ABD, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı (Bursa, Türkiye), edanurcoban98@gmail.com, ORCID ID: 0009-0003-8408-9355

## Comparative analysis of Cemal Süreya&Tomris Uyar and İpek Ortaer Montanari translations of the novel *The Little Prince* within the scope of translation criticism

### Abstract

Translation analysis requires considering the source and target text as well as the strings to which these texts belong in the process of comparative analysis of the source and target text. The purpose of comparative analysis is to investigate what factors affect the target text, translated into the target language by linguistic indicators, and why and to what extent it deviates from the source text". In this context, in this study, two different translations of Antoine de Saint-Exupéry's novel "Le Petit Prince" made into our language by Cemal Süreya & Tomris Uyar and İpek Ortaer Montanari have been analyzed comparatively. The aim of this study is to reveal a translation criticism by examining the translations of the translated work titled "The Little Prince" made by different translators in the context of Gideon Toury's target-oriented theory. For this purpose, first of all, the period in which the author lived, his personality, literary personality, style and message were examined. Then, the history, genre, content, language, choice of words and the purpose of writing the work are explained. Then, the *localization, alienation, reduction, interpretation, paraphrase*, etc. that translators refer to in the translated text. strategies are studied. Finally, translators were evaluated in terms of their education levels, content knowledge, perceptions, grades, decisions, adaptations and rewritings. In this way, based on the author, the work, the translated text and the translator, a translated text analysis was made in terms of translation criticism. The results of this examination are very important in terms of seeing the translation differences, observing the translator's decisions, and seeing the semantic deviations in different translations.

**Keywords:** Translation criticism, comparative analysis, source/target text, strategy, translator

### 1. Giriş

Çeviri genel olarak bir dilden diğerine yapılan sözcük aktarımları şeklinde ifade edilmektedir. Ancak daha kapsamlı bakıldığında birçok tanımı içermektedir. Catford (1965), çeviriyi bir metni kaynak dilden hedef dile eşdeğer bir biçimde değiştirme eylemi olarak ifade etmektedir. Theodor Savory (1957)'ye göre çeviri, iletişimdeki engelleri aşmanın bir yolu olarak nitelendirilebilir. Jakobson (1959) ise çeviriyi yeniden kodlama işlemi olarak tanımlamaktadır. Özetle çeviri, bir sözcük ya da metnin kaynak dildeki anlamını hedef dilde yeniden kurma, oluşturma işlemine verilen isim olarak düşünülebilir. Diğer bir deyişle, kaynak dildeki anlamın hedef dildeki yansımasının bir aracı olarak ifade edilebilir. Göktürk'ün (2010) de ifade ettiği gibi, çeviri iletişimin temel taşlarından biridir ve farklı toplumların farklı alanlardaki düşünce ve eserlerini birbirlerine aktarmalarının da bir yoludur.

Eleştiri genel anlamda birçok türde ve dilde yaygın şekilde kullanılan bir metin inceleme ve yorumlama yöntemi olarak tanımlanabilir. Eleştiri yazın sanatının gelişmesiyle beraber yaygın bir uğraş olmuştur (Yücel, 2012). Aynı zamanda bir yapıtın olumlu ve olumsuz yönlerinin belirli bir üslup çerçevesinde değerlendirilmesidir. Yücel (2012), eleştirinin önemini başarılı yapıtların ortaya çıkışını güçlü bir eleştirinin varlığına bağlayarak vurgulamaktadır. Eleştiri birçok edebi türü hedef almaktadır. Dünya edebiyatında yer alan çeviri eserler de bu edebi türler arasında yer almış ve eleştirinin kaynağını oluşturmuştur. Bu yaklaşım sonucu gerçekleştirilen çalışmaların sayısının artması çeviri eleştirisi türünü ortaya çıkarmıştır.

Çeviri eleştirisi çevrilen bir eseri her yönüyle ele alarak inceleyip değerlendirme sürecidir. Yalçın (2015)'a göre, bilim dallarının her biri kendi araştırmasını yaparken belirli ölçütlere ve yaklaşımlara sahiptir. Bundan hareketle çeviri eleştirisinde de eleştirinin boyutu bazı kuramlar ve yaklaşımlara göre değişmektedir. Bu kuramlar çevirinin yapılmasında ve incelenmesinde gerek çevirmene gerekse eleştirmene yardımcı olmaktadır. 1970'li yıllara kadar, genelde kaynak metnin dokunulmazlığı ilkesine dayanan çeviri anlayışları bu tarihten itibaren yerini "hedef odaklı çeviri anlayışına" bırakmıştır (Yalçın, 2015: 54).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra çeviri biliminde betimleyici kuramlar adı altında altı farklı kuram ortaya çıkmıştır. Bunlar Çoğul Dizge Kuramı (Even – Zohar), Erek Odaklı Kuram (Gideon Toury), Açıklayıcı Bildirişim Kuramı (Ernest August Gutt), Skopos Kuramı (Hans Vermeer), Eylem Odaklı Çeviri Kuramı (Holz Manttari) ve Yorumlayıcı Çeviri Kuramıdır (Lederer, 1994). Bu kuramlar arasında "Erek Odaklı Kuram" İsraili bir çeviri araştırmacısı olan Gideon Toury tarafından geliştirilmiştir. 1980'li yıllarda Toury (1995)'nin çeviri alanındaki çalışmaları, çeviri eleştirisi alanında bir dönüm noktası oluşturmakta ve çeviribilimin kuramsal ve uygulamalı alanlarına mutlaka betimsel bir alanın da eklenmesi gerektiğini vurgulayan Holmes (1970)'u destekler nitelik taşımaktadır. Çeviri eleştirisini bilimsel bir tabana oturtmaya çalışan Holmes (1970)' a göre, çeviri incelemelerinde betimleme önem kazanır ve bu incelemeler 'çeviri ürün odaklı' 'çeviri süreci odaklı' ve 'çeviri işlevi odaklı' olabilir. Toury çevirinin mutlak ölçütler tarafından değil, normlar tarafından belirlendiğini ifade eder ve çevirinin her aşamasında çok etkin bir rol oynayan üç tür norm belirler (Ünsal, 2017, s. 245). Bunlar öncül normlar, süreç-öncesi normlar ve süreç normlarıdır (Guidère, 2008, s. 100). Süreç öncesi normlar, çevirinin doğrudan kaynak dilden yapılp yapılmadığını ve kaynak kültüre ilişkin ölçütleri içeren bir çeviri anlayışının bulunup bulunmadığını belirler. Süreç normları matris normları ve metinsel-dilsel normlar olarak ikiye ayrılır. Matris normları çeviri metnin dağılımını, çeviride tümce yapılarının değişip değişmediğini, herhangi bir ekleme ya da atlama yapılp yapılmadığını betimlerken; metinsel-dilsel normlar sözcük ve deyiş seçimini ve bunların biçimsel tercihlerini betimlemekte kullanılır. Öncül norm ise çevirmenlerin yaptıkları çevirilerde kaynak metin ve kültürün normlarına mı, yoksa hedef dil ve kültürün normlarına mı daha yakın duracaklarını belirler (Tahir Gürçağlar; 2011, s. 136-137; Bengi, 1993, s. 32-33). Eğer çevirmen kaynak metne daha yakın duruyorsa çeviride 'yeterlik', hedef metne daha yakın duruyorsa 'kabul edilebilirlik' söz konusudur. Çeviri araştırmalarında süreç öncesi ve süreç normları incelendikten sonra öncül normlara ilişkin bir sonuca varılabilir. Öncül norm kavramının çeviride iki kutuplu yaklaşımı pekiştirdiği ve 'yeterlik' kavramının 'sadık', 'kabul edilebilirlik' kavramının 'serbest' çeviri ile özleştirilebileceği söylenebilir (Tahir Gürçağlar: 2011, s. 137).

Çeviri eleştirisinin gerçekleştirilmesi için çevirinin tanımının, amacının ve yöntemlerinin çok iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Öte yandan bir çeviri eleştirmeninde bulunması gereken birtakım nitelikler bulunmaktadır. Eleştirmenin kaynak metinde yazarın iletisini iyi bir şekilde kavramış olması yani hem kaynak dile hem de hedef dile iyi biçimde hâkim olması büyük önem taşımaktadır. Böylece eleştirmen yazarın iletisini anlayarak kaynak metin ile hedef metin arasındaki eşdeğerliği inceleyebilir.

İlk başlarda yapısal dilbilimin sınırları içerisinde kalan ve eşdeğerliği "aynılık, eşitlik" olarak değerlendiren kuramlar yerine günümüzde daha erek odaklı işlevsel yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır. Lederer (1994)'e göre eşdeğerlik, kaynak dil ile hedef dilde sözlü veya yazılı metinlerin yapısal farklılıkları göz ardı edilerek anlamsal açıdan uyumlu olmalarıdır. Diğer bir deyişle Lederer (1994) eşdeğerlik kavramını, "iki dildeki sözlü ya da yazılı metinler ya da sözlü ya da yazılı metin parçaları, aralarındaki dilbilgisel yapı ya da sözlüksel seçim farklılıkları ne olursa olsun, anlam bakımından aynı olduklarında eşdeğerlidir" diye açıklamaktadır. Diğer yandan Nida (1964) eşdeğerliği

iki türe ayırmaktadır: biçimsel eşdeğerlik ve dinamik eşdeğerlik. Biçimsel eşdeğerlikte kaynak metnin biçimi ile hedef metnin biçiminin aynı olmasına vurgu yaparken dinamik eşdeğerlikte ise içerik ve biçim bakımından bir uyum sağlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Çeviri eleştirmeninin görevi eserin ne kadar iyi ya da kötü olduğunu söylemek değil, bilimsel kuram ve stratejiler çerçevesinde hedef odaklı veya kaynak metin odaklı yapılan çevirileri değerlendirmektir. Burada amaç yanlışları çözümlenme değil, kaynak metnin yarattığı etkiye bağlı olarak çevirmeni içinde bulunduğu toplumun kültürü ve beğeni ölçütlerine göre değerlendirmektir (Yılmaz, 2012). Eleştirmen, çeviri metni incelerken ilk olarak kaynak metni okur, anlar ve çözümler. Ardından dilbilgisel özelliklerini değerlendirir ve aradaki eşdeğerliliği belirler. İyi bir eleştirmen aynı zamanda çeviri kuramlarına hâkim olmalıdır.

Çeviri eleştirisi sistematik bir çözümlenme sunmakta ve birbirini izleyen süreçlerden oluşmaktadır: Çeviri eleştiri sürecinin ilk aşamasında, kaynak metnin ve hedef metnin çözümlenmesi ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Daha sonra ise, kullanılan çeviri stratejileri yorumlanarak çevirmen kararları tespit edilir. Çeviri stratejisi çevirmenin çeviri esnasında aldığı kararları gösteren yöntemlerin genel adıdır. Birçok alanda farklı tanımlamalara sahip olan strateji terimi çeviri alanında ise çevirmen tarafından izlenen biçimleri, tercih edilen yöntemleri/yaklaşımları gösteren bir süreç olarak tanımlanabilir (Odacıoğlu ve Barut, 2018). Bu stratejiler aracılığıyla, hedef kültürdeki normların çeviri üzerindeki etkisi veya kaynak kültüre ait korunan öğeler görülebilir (Yalçın, 2015). Son olarak eşdeğerlilik durumu belirlenerek bir çeviri eleştirisi tamamlanmış olur. Aynı zamanda çeviri eleştirisi olarak ifade edilen bu tür, bir kaynak metnin farklı çevirmenler tarafından yapılmış çevirilerin eleştirisini de kapsamaktadır.

Bu çalışmada kaynak metin ve hedef metnin karşılaştırmalı çözümlenmesi, Mona Baker (2011), Jean Paul Vinay ve Jean Darbelnet (1995) ve Venuti (2008) gibi çeviribilim araştırmacıları tarafından geliştirilmiş olan aşağıdaki çeviri stratejileri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacıların her biri kendine özgü ifadeleriyle çeviri problemini çözmek için izlenmesi gereken stratejiyi sınıflandırmıştır. Böylece çevirmenlerin eylemlerinde izleyeceği stratejilere ışık tutmayı amaçlamışlardır (Odacıoğlu ve Barut, 2018, s.1382).

**1.Yabancılaştırma Stratejisi:** Kaynak dildeki sözcük, dilbilgisi kuralları, kültürel öğeler gibi kavramların hedef metne birebir aktarılması yoluyla yapılan çeviridir.

**2.Öykünme Stratejisi:** Tamamen yabancılaştırma stratejisi uygulanmadan, hedef dilin dilbilgisi kurallarıyla yapılan çeviride kaynak dildeki bazı sözcük ve ifadelerin hedef metne dâhil edilmesidir.

**3.Yerleştirme Stratejisi:** Yerleştirme stratejisi kültür nakli olarak da adlandırılmaktadır. Yani kaynak metindeki bir öğenin hedef kültürdeki karşılığıyla verilmesidir.

**4.Kültürel Ödünçleme Stratejisi:** Kaynak dildeki kültürel bir ifadenin hedef metne değiştirilmeden aktarılmasıdır.

**5.Alt Anlamlı Çeviri Stratejisi:** Kaynak dildeki üst anlamlı bir sözcüğün hedef dilde alt anlamıyla verilmesidir. Diğer bir deyişle genelden öze indirgeme durumudur.

**6.Üst Anlamlı Çeviri Stratejisi:** Alt anlamlı çevirinin tersi olan bu strateji kaynak dilde alt anlamıyla verilmesidir. Burada da özel anlamdan genel anlama doğru bir aktarım söz konusudur.



**7.Açıklama Stratejisi:** Kaynak metindeki bir sözcüğü çeviri esnasında ayrıntı belirterek aktarmaktır. Sözcüğün daha iyi anlaşılabilmesi için hedef dilin kültürüne uygun bir şekilde bir veya birkaç sözcükle metin akışına uygun bir biçimde açıklanmasıdır.

**8.Ekleme Stratejisi:** Kaynak metinde bulunmayan sözcük veya sözcük gruplarının çeviri esnasında eklenmesidir. Bunlar hedef dilin kültürüne uyum sağlama amacıyla da yapılabilmektedir.

**9.Çıkarma Stratejisi:** Kaynak metindeki bir sözcüğün hedef metinde çevrilmemesi durumudur.

**10.Çıkarım Stratejisi:** Sözcükleri anlamlarından yola çıkarak hedef dilde kültürel ve anlamsal çıkarımlar yaparak çevirme yöntemidir.

**11.Yer Değiştirme Stratejisi:** Kaynak metindeki bir ifadenin hedef metinde dilbilgisel olarak farklı konumlarda çevrilmesi durumudur. Örneğin kaynak metinde zarf konumundaki bir sözcüğün hedef metinde fiil olarak çevrilmesi gibi.

**12.Uyarılma Stratejisi:** Hedef kültürün özelliklerine, geleneklerine uygun olarak çeviri yapma durumudur. Yeniden yazma olarak da adlandırılabilir.

**13.Perspektif Kaydırma (Değiştirme) Stratejisi:** Bazı cümle veya sözcüklerin hedef kültürdeki yerleşmiş ifadelerle değiştirilmesidir. Atasözü ve deyimlerin çevirisinde bu stratejiye sıklıkla başvurulur. Bir cenaze esnasında kullanılan “Bonne santé!” ifadesinin “Başınız sağ olsun!” şeklinde çevrilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Amaç kültürel uyumu yakalamak ve daha anlaşılır kılmaktır.

**14.Birebir Çeviri Stratejisi:** Kaynak metindeki ifadelerin hedef dille dilbilgisel uyum sağlayıp sağlamadığı ya da cümlenin anlamını doğru biçimde aktarıp aktarmadığı gözetilmeksizin sözcüklerin birinci anlamıyla çevrilmesi durumudur. Bu da zaman zaman anlamsal kaymalara sebebiyet verebilir.

## 2. Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Antoine de Saint-Exupéry'nin “Le Petit Prince” adlı eserinin Türkçe'ye S. İpek Ortaer Montari ve Cemal Süreya&Tomris Uyar tarafından yapılmış olan iki farklı çevirisini, Gideon Toury'nin öngördüğü normlar ışığında inceleyerek, çeviri eleştirisini açısından karşılaştırılmalı bir çözümlenmesini yapmak ve böylece kaynak metin ile hedef metin arasında eş değerlik ilişkisini sağlamada çevirmenlerin seçim ve tutumlarının neler olduğunu belirleyebilmektir. Çevirinin bir kültür aktarımı olduğunu savunan ve çeviri eylemini kaynak ve hedef dizge normlarına verilen öncelik temelinde ele alan Toury, yeterlilik ve kabul edilebilirlik kavramlarını ortaya atarak çeviride Öncül Norm modelini geliştirmiştir (Aycan ve Günday, 2018, s.33). Bu modele göre, gerçekleştirilen çeviri kaynak metne sadık kalmışsa “yeterli”, hedef odaklı ise “kabul edilebilir” çeviri olarak nitelendirilmektedir (Zeytinkaya, 2016, s.37).

## 3. Yöntem

Çalışmada nitel bir araştırma modeli olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada araştırma yöntemi tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Çeviri eserler, Toury tarafından 1980 yılında geliştirilmiş olan Erek Odaklı Kuram anlayışıyla değerlendirilmiştir.

Örneklem olarak, Antoine de Saint-Exupéry'nin "Le Petit Prince" adlı eserinin Türkiye'de genç DESTEK Yayınevi tarafından basılan Fransızca orijinali ile, İthaki Çocuk Yayınlarından S. İpek ORTAER MONTANARI ve CAN Çocuk Yayınlarından Cemal SÜREYA & Tomris UYAR tarafından "Küçük Prens" adıyla Türkçe'ye yapılmış olan iki farklı çeviri eser kullanılmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında, eser incelemesi yapılırken dönem ve yazar hakkında bilgi vermesi için yazarın özellikleri verilmiştir. İkinci aşamada, eserin özelliklerinden, üçüncü aşamada ise çevirmenlerin özelliklerinden söz edilmiştir. Ardından, çalışma kaynak metinden seçilen 12 örnek cümle etrafında şekillenmiş olup, yapılan çözümlenmeler, yorumlar ve sonuçlar bu örnek cümlelerle sınırlı tutulmuştur.

## 4. İnceleme

### 4.1. Yazar

Kaynak metni daha iyi anlayabilmek ve incelemeyi yapabilmek amacıyla yazarın bazı özellikleri aşağıdaki tabloda incelenmiştir.

<p><b>Yazarın Yaşadığı Dönem</b></p>	<p>Antoine de Saint-Exupéry 1900-1944 yılları arasında Fransa'da yaşamıştır.</p>
<p><b>Yazarın Kişiliği</b></p>	<p>Antoine de Saint-Exupéry 29 Haziran 1900 tarihinde Fransa'nın Lyon şehrinde Aristokrat bir ailede doğmuştur. Beş kardeşin üçüncüsü olan yazar henüz dört yaşındayken babasını kaybeder ve bu olayın ardından ailesi yoksullaşır. Genç yaşlarda uçaklara ilgi duymaya başlayan yazar gizlice uçakları seyrederken bir pilot onu uçağına alarak uçurur. Böylece 12 yaşında ilk uçak deneyimini edinir. Pilot olmayı çok istemesine rağmen liseyi bitirdikten sonra annesinin ısrarı üzerine denizcilik eğitimi alır. 21 yaşındayken ise orduya çağrılır ve askerlik görevini Fransız Hava Kuvvetleri'nde teknisyen olarak tamamlar. Ardından Strazburg'da pilotluk eğitimi alırken yine ailesinin ısrarı üzerine kamyon satıcısı olarak işe başlar ve o dönemlerde de yazmaya başlar. 1926 yılında tekrar uçmaya başlaması ise hayatının dönüm noktası olur ve ilk kitabı Güney Postası'nı yayınlar. 35 yaşındayken uçağı arıza yapar ve Tunus'ta çöle zorunlu iniş yapar. Orada kaybolan Exupéry dördüncü günün sonunda bir Bedevi tarafından bulunur. Bu olayı "Küçük Prens" isimli kitabında da anlatır. İspanya İç Savaşı boyunca Fransız gazetesi adına görev yapar. Havacılık alanında birçok buluş yapan yazar gece uçuşlarının düzenini sağlayan cihazın geliştirilmesine de katkıda bulunur. 2. Dünya Savaşı başladığında Fransa Almanya'nın işgaline uğrayınca ABD'ye gider ve burada en çok okunan, tanınmış eseri olan "Küçük Prens" i yazar. Fransa'nın işgaline çok üzüldü ve ABD ordusuna katılarak Kuzey Afrika'ya gider. Burada 31 Temmuz 1944 yılında uçağı vurulur ve denize düşer. Uçağına enkazı ise 2000 yılında Marsilya açıklarında denizciler tarafından bulunur.</p>

<b>Yazarın Edebi Kişiliği</b>	Varoluşçu ve insancıl bir dünya görüşüne sahip olan yazarın eserlerinde de bu yaklaşımın etkileri görülmektedir. Exupéry sevgi, dostluk vb. duygulara önem verse de, sanatta sadelik ilkesini benimsemiş ve bu da onun üslubuna yansımıştır.
<b>Yazarın Biçemi</b>	Yazarın hayatının eserleri üzerinde büyük bir rolü olduğunu görmek mümkündür. Savaş yıllarında orduda görev alması ve pilot olması yapıtlarına büyük ölçüde etki etmiştir. Kitaplarında genelde sadelik (basitlik) ilkesini benimseyerek yalın bir anlatım sunmuştur. Ayrıca ilginç olan bir ayrıntı daha vardır; Küçük Prens kitabında ana kahraman olan “Küçük Prens” çölde kaybolur. Ona ne olduğunu öğrenemeyiz. Exupéry' de buna benzer bir sonla dünyaya veda eder. 1944 yılında uçağı vurularak denize düşer ve enkazı ancak 2000 yılında bulunur. Bir nevi o da tıpkı “Küçük Prens” gibi kaybolur.

#### 4.2. Kaynak metin-“Le Petit Prince”

Çözümlemenin ikinci aşamasında eser yapısal özellikleri bakımından incelenmiştir.

<b>Eserin Tarihi</b>	"Le Petit Prince" 1943 yılında yayınlanmıştır.
<b>Eserin Türü</b>	Eserin türü öyküdür. Öyküde masalsı bir anlatım vardır. Kitap bir çocuğın gözünden yetişkin dünyasını masalsı bir dille anlatırken aynı zamanda yetişkinlerin dünyasını ve yaşam biçimlerini eleştirir.
<b>Eserin İçeriği</b>	Öyküde ana kahraman olan Küçük Prens sorumluluğunu aldığı ve çok sevdiği gülü ile birlikte kendi yurdundan ayrılarak, altı farklı gezegene gider ve orada birbirinden farklı maceralar yaşar. Bu maceralar kitapta 27 bölümde anlatılır. Burada tüm gezegenler yetişkinlere özgü farklı duygu ve davranış biçimlerini temsil eder. Küçük Prens bu altı gezegeni gezerken kendisine yaşayabileceği ve gülüne en iyi şekilde bakabileceği bir gezegen arar ancak bulamaz. Her gezegende farklı bir engelle karşılaşır. Büyüklerin yaşam tutkularını temsil eden bu gezegenler, onun aradığı sevgiyi ve dürüstlüğü ona veremez.
<b>Eserin Dilsel Özellikleri</b>	Kitapta yalın, akıcı, anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Belirli bir olay ve zaman örgüsü vardır ve her bölüm birbiriyle bağlantılıdır. Saint-Exupéry, Küçük Prens'te söz oyunlarına başvurmaz; anlatıcı-yazarın ağzından tane tane anlatır, Küçük Prens'in ağzından güzel cümleler kurar. İnsanların zihinlerinde ve kulaklarında yer edecek inci değerinde güzel sözlerdir bunlar. Ama bu inci sözler eserde sade bir güzellikte mübalağasız, sözcük oyunlarına başvurmadan, teşbihe kaçmadan kurulmuş cümleler olarak yer alır.
<b>Sözcük Seçimi</b>	Öyküde herkes tarafından anlaşılabilir, her yaş grubuna uygun sözcükler seçilmiştir.
<b>Eserin Yazılış Amacı</b>	Öykünün amacı çocuklar tarafından da dikkat çeken Küçük Prens karakteri üzerinden sevginin, saflığın, sorumluluk bilincinin önemini anlatmaktır. Eser, yetişkinlerin karmaşık, tutarsız, rekabet üzerine kurulu ve sevgiden yoksun hayatlarını eleştirir.

### 4.3. Çeviri çözümlemesi

Aşağıda sunulan çeviri çözümlemesinde Kaynak Metin için **KM**, S. İpek ORTAER MONTANARİ tarafından yapılmış olan çevirisi için **Ç1** (Çeviri 1) ve Cemal SÜREYA & Tomris UYAR tarafından yapılmış olan çevirisi için **Ç2** (Çeviri 2) kısaltmaları kullanılmıştır.

**“KM: Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve. Voilà la copie du dessin”. (s.7)**

**“Ç1: Resim, kedigillerden bir hayvanı yutmuş olan boa yılanını gösteriyordu. İşte resmin bir kopyası”. (s.9)**

**“Ç2: Bir hayvanı yutmakta olan bir boa yılanını gösteriyordu. Resmin kopyası işte yukarıda”. (s.9)**

Ç2’de “*un fauve*” sözcüğü sözlük anlamı olan “*kedigiller*” şeklinde çevrilmek yerine “*bir hayvan*” şeklinde çevrilerek genelleştirilmiş ve üst anlamlı çeviri stratejisi uygulanmıştır. Ç2’de kaynak metinde yer almayan “*yukarıda*” sözcüğü ile ekleme stratejisi uygulanmıştır. Her iki çeviride de “*boa*” sözcüğü Türkçe ’de okunduğu gibi çevrilerek ödünçleme stratejisi uygulanmıştır. Ayrıca, kaynak metinde yer alan “*Ça*” ifadesi Ç2’de çevrilmeyerek eksiltme stratejisi kullanılmıştır.

**“KM: J’ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j’ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin”. (s.7)**

**“Ç1: Bunu okuduktan sonra balta girmemiş orman maceraları üzerine uzun uzun düşündüm ve sonunda renkli bir kalemlle ilk resmimi çizmeyi başardım”. (s.9)**

**“Ç2: Orman serüvenleri üstüne derin derin düşünmeye başladım. Biraz uğraştıktan sonra ben de renkli bir kalemlle ilk resmimi yapmayı başardım”. (s.9)**

Ç1’de kaynak metinde yer almayan “*bunu okuduktan sonra*” ifadesi ile ekleme stratejisi uygulanmıştır. Çevirmen bir önceki cümlede okunduğundan bahsedilen kitaba gönderme yapmak için bu ekleme stratejisini uygulamış olabilir. “*Çok*” anlamına gelen “*beaucoup*” sözcüğü Ç1’de “*uzun uzun*” ve Ç2’de “*derin derin*” ikilemesiyle erek okur anlama biçimine uygun olarak çevrilmiştir ve bu durumda her iki çeviride de yerlileştirme stratejisine başvurulmuştur diyebiliriz. Ç2’de “*biraz uğraştıktan sonra*” ifadesiyle ekleme ve yorumlama stratejisi uygulanmıştır. Ayrıca kaynak metinde iki cümle birbirine “*et*” bağlacı ile bağlanıp tek cümle halinde verilmişken Ç2’de iki cümle halinde çevrilerek yeniden düzgülendirme stratejisi kullanılmıştır.

**“KM: Voilà le meilleur portrait que, plus tard, j’ai réussi à faire de lui. Mais mon dessin, bien sûr, est beaucoup moins ra-vissant que le modèle”. (s.10)**

**“Ç1: İşte, sonradan onu çizbildiğim en iyi resim aşağıda; elbette çizdiğim resim kendisi kadar büyüleyici değil”.(s.12)**

**“Ç2: İşte sonradan başarabildiğim kadarıyla yaptığım portresini yan sayfada sunuyorum. Kuşkusuz, bizim resim sevimlilik yönünden modelinden kat kat aşağıdadır”. (s.12)**

Kaynak metinde resmin nerede bulunduğu belirtilmezken Ç1’de “*aşağıda*”, Ç2’de “*yan sayfada*” sözcükleriyle ekleme stratejisi uygulanmış. Bu eklemenin nedeni büyük olasılıkla resimlerin çeviri kitaplardaki konumuna gönderimde bulunmak olabilir. Ç2’de “*portrait*” ve “*modèle*” sözcükleri Türkçe sesletimlerine uygun olarak “*portre*” ve “*model*” olarak çevrilmiş ve ödünçleme stratejisi kullanılmıştır. Ç2’de kaynak metinde yer alan ve “*en iyi*” anlamına gelen “*le meilleur*” sözcüğü çevrilmeyerek eksiltme stratejisi uygulanmıştır. Ç1’de kaynak metindeki iki cümle “*;*” ile bağlanarak tek cümle halinde çevrilerek yeniden düzgülendirme stratejisi uygulanmıştır. Ç2’de ise iki cümle halinde çevrilerek kaynak metne sadık kalınmıştır.

**“KM: Quand le mystère est trop impressionnant, on n’ose pas dés-obéir”. (s.12)**

**“Ç1: Gizem oldukça etkileyici olunca, ona itaat etmeden duramayız”. (s.3)**

**“Ç2: Bir olaydaki gizlilik payı belirli düzeyi aştıktan sonra eliniz kolunuz bağlanır”. (s.14)**

Ç1’de kaynak metne sadık kalınarak sözcüğü sözcüğüne bire bir çeviri yapılmıştır. Ç2’de ise “on n’ose pas dés-obéir” tümcesi okur tarafından daha iyi anlaşılması amacıyla hedef kültüre ait olan “eliniz kolunuz bağlanır” deyimiyile aktarılmıştır ve yerlileştirme stratejisi kullanılmıştır.

**“KM: Il avait fait alors une grande démonstration de sa décou-verte à un Congrès International d’Astronomie. Mais personne ne l’avait cru à cause de son costume”. (s.18)**

**“Ç1: Uluslararası Gök Bilim Toplantısı’nda keşfiyle ilgili büyük bir sunum gerçekleştirmiş ama kıyafeti yüzünden kimse onu ciddiye almamıştı”. (s.20)**

**“Ç2: Bu konuda hazırladığı raporu Uluslararası Gökbilimciler Kurultayı’na sunmuş. Ama başında fes, ayağında şalvar var diye sözüne kulak asan olmamış”. (s.20)**

Kaynak metinde yer alan “Congrès International d’Astronomie” tamlaması Ç1’de “Uluslararası Gök Bilim Toplantısı” olarak çevrilmiştir. “Congrès” sözcüğü Türkçe’ye de “kongre” olarak geçmiş olmasına rağmen çevirmen bunu “toplantı” olarak çevirerek yorumlama stratejisini uygulamış, ancak bu durum anlamda sapmaya neden olmuştur. Ç2’de aynı tamlama “Uluslararası Gökbilimciler Kurultayı” olarak çevrilmiş, yine “congrès” sözcüğü Türkçe’ye “kongre” olarak geçse de “kurultay” sözcüğünü kullanarak yerlileştirme stratejisi uygulanmıştır. Ç1’de “à cause de son costume” ifadesi “kıyafeti yüzünden” şeklinde çevrilerek bire bir çeviri stratejisi uygulanırken, Ç2’de kaynak metinden farklı olarak “başında fes, ayağında şalvar var” diye çevrilerek eklem ve yorumlama stratejisi uygulanmıştır. Bu eklemenin nedeni, kitabın orijinalinde ve çevirisinde yer alan ve yazar tarafından çizilen başında fesiyle ve üstünde şalvarıyla bir bilim adamının resmine gönderim yapması olabilir. Kaynak metinde ikinci cümlede yer alan ve Türkçe’de “inanmak; sanmak” anlamına gelen “croire” fiili, Ç1’de “ciddiye almamıştı” şeklinde çevrilerek yorumlama stratejisi uygulanmıştır. Ç2’de ise “inanmak” fiili hedef odaklı bir çeviri anlayışı benimsenerek “sözüne kulak asan olmamış” deyimiyile aktarılmış ve yerlileştirme stratejisi uygulanmıştır. Kaynak metinde iki cümle ile ifade edilen kısım, Ç1’de tek cümle halinde çevrilerek yeniden düzgüleştirme stratejisi uygulanırken, Ç2’de kaynak metne sadık kalınarak iki cümle halinde çevrilmiş ve böylece kaynak metindeki dilsel biçem korunmuştur.

**“KM: Il faut s’astreindre régu-lièrement à arracher les baobabs dès qu’on les distingue d’avec les rosiers auxquels ils ressemblent beaucoup quand ils sont très jeunes”. (s.25)**

**“Ç1: Küçükken birbirine çokça benzeyen gül ve baobab sürgünlerini ayırt edebildiğimiz andan itibaren düzenli olarak kendimizi baobabları temizlemeye zorlamalıyız”. (s.26)**

**“Ç2: Hiç aksatmadan her gün bütün baobabları söküp atmalısınız; küçükken gülfidanlarından ayırt edilemeyen bu bitkilerin büyüyerek fark edildikleri anı bıkmadan izlemelisiniz”. (s.26-27)**

Ç1’de birebir bir çeviri yapılmıştır. KM’deki “régulièrement” sözcüğünün sözlük anlamı “düzenli olarak” anlamına gelirken, Ç2 bu sözcüğü “bıkmadan” şeklinde çevirerek erek okur kitlesine uygun bir şekilde yorumlamış ve yerlileştirme stratejisi uygulamıştır diyebiliriz. Ç1’de kaynak metne sadık kalınarak tek bir cümle halinde çeviri yapılmışken, Ç2’de iki cümle halinde yeniden düzgülenerek değiştirme işleminin uygulandığını görüyoruz. “Les baobabs” sözcüğünün Türkçe sözlükteki karşılığı “yabani otlar” olmasına rağmen hem Ç1 hem de Ç2’de “baobablar” olarak çevrilmiş ve ödünçleme stratejisi uygulanmıştır.

**“KM: Les épines, ça ne sert à rien, c’est de la pure méchanceté de la part des fleurs”.**  
(s.30)

“Ç1: Hiçbir işe yaramazlar. Dikenler çiçeklerin kötücül tarafıdır”.(s.30)

“Ç2: Dikenler hiçbir işe yaramazlar. Çiçeklerdeki kötülüğün belirtisidirler”. (s.32)

KM tek cümle ile ifade edilmişken Ç1’de iki cümle olarak çevrilerek yeniden düzgüleştirme stratejisi uygulanmıştır ve ilk cümlenin öznesi olan “les épines” ikinci cümlenin öznesi olarak çevrilerek yorumlama stratejisi uygulanmıştır. KM’deki “*c’est de la pure méchanceté de la part des fleurs.*” cümlesi kabaca “*çiçeklerin yaptığı gerçek bir kötülüktür.*” anlamına gelmektedir. Burada hem Ç1 hem de Ç2 yorumlama stratejisini kullanmıştır diyebiliriz.

**“KM: Je ne te crois pas! Les fleurs sont faibles. Elles sont naïves.**

“Ç1: Sana inanmıyorum! Çiçekler narin ve saftırlar. (s.30)

“Ç2: İnanmıyorum sana. Çiçekler zavallı yaratıklardır. Kötülük nedir bilmezler. (s.32)

“*Les fleurs sont faibles.*” cümlesi Ç2’de “*Çiçekler zavallı yaratıklardır.*” şeklinde çevrilerek yorumlama stratejisi uygulanmış ve çiçeklerin narinliğinden ve saflığından bahsetmek yerine, onlara “*zavallı*” sıfatı yüklendiği için, bir sonraki cümlenin bağlamıyla uyuşmayacak şekilde anlam kaymasına sebebiyet vermiştir. Ç1’de, ikinci ve üçüncü cümleler birleştirilerek yeniden düzgüleştirme yapılmış ve kaynak metinde “*naïves*” olarak geçen ve Türkçe’de “*saf*” anlamına gelen sıfat birebir strateji uygulanarak çevrilmiştir. Ç2’de ise bu sözcük erek okur tarafından daha iyi anlaşılacak şekilde “*kötülük nedir bilmez*” olarak çevrilmiş ve bu durumda açıklama stratejisiyle birlikte yorumlama yapılarak çevrilmiştir.

**“KM: Elles se rassurent comme elles peuvent”.** (s.31)

“Ç1: Ellerinden geldiğince kendilerini koruyorlar. (s.30)

“Ç2: Ellerinden geldiğince kendilerine güvenmeye çalışırlar. (s.32)

“*Elles se rassurent comme elles peuvent.*” cümlesini Ç1 “*Ellerinden geldiğince kendilerini koruyorlar.*” şeklinde çevirmiş ve böylece sözlükte Türkçe karşılığı “*kendine güvenmek; içini rahatlatmak; kendini teskin etmek*” gibi anlamlara gelen “*se rassurer*” fiilini “*kendini korumak*” olarak yorumlamış, bu da anlamda kayma yaşanmasına neden olmuştur. Ç2 ise bu fiili sözlük anlamıyla birebir çeviri stratejisi uygulayarak çevirmiş, böylece anlamı doğru aktarmıştır.

**“KM”:Elles se croient terribles avec leurs épines”.** (s.31)

“Ç1: Dikenlerinin oldukça acımasız olduğuna inanıyorlar”. (s.30)

“Ç2: Dikenlerine bakıp bakıp güçlü olduklarını sanırlar”. (s.32)

“*Elles se croient terribles avec leurs épines.*” cümlesinin çevirisinde “*se croire*” fiilini Ç1 “*inanmak*”, Ç2 ise “*kendini... .sanmak*” olarak çevirmiş, bu durumda Ç1 bir önceki cümlenin çevirisindeki benzer bir tutum sergileyerek yorumlama stratejisine başvurmuş ve bu durum anlam kayması yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Ç2 ise birebir çeviri stratejisi uygulayarak anlamı doğru aktarmıştır. Ç2 ayrıca hedef okur kitlesini dikkate alarak kaynak metne bağlı kalmamış ve “*dikenlerine bakıp bakıp*” ikilemesini ekleme stratejisi olarak kullanmıştır.

**“KM: Il se trouvait dans la région des astéroïdes 325, 326, 327, 328, 329 et 330. Il commença donc par les visiter pour y cher-cher une occupation et pour s’instruire”. (s.42)**

**“Ç1: Küçük Prens’in gezegeni 325, 326, 327, 328, 329 ve 330. asteroit bölgesinde bulunuyordu. Bu nedenle öncelikle o asteroitleri kendine bir iş bulmak ve bilgilenmek için dolaşmaya başladı”. (s.42)**

**“Ç2: 325, 326, 327, 328, 329 ve 330’uncu astreoidlerin dolaylarında bulunuyordu. Kendini eğitmek ve boş vaktini değerlendirmek için onlara uğramaya karar verdi”. (s.43)**

Ç1’de “Küçük Prens’in gezegeni” tamlaması ile ekleme stratejisi uygulanmıştır. Ancak KM’de böyle bir tamlama mevcut değildir. “Il” öznesi Küçük Prens’in yerine kullanılan kişi zamiriyken, Ç1’de “Küçük Prens’in gezegeni” olarak çevrilmiş ve bu durumda yeniden düzgüleştirildiğini ve serbest bir çeviri yapıldığını söyleyebiliriz. Ç2’de “la région” sözcüğü için “dolaylarında” ifadesi kullanılarak yorumlama stratejisi uygulanmıştır. KM’de Türkçe karşılığı “ziyaret etmek” anlamına gelen “visiter” fiili, Ç1’de “dolaşmak”, buna karşın Ç2’de “uğramak” fiiliyle erek okur tarafından daha iyi anlaşılacak şekilde verilerek yorumlama stratejisi uygulanmıştır. KM’de “chercher une occupation” olarak geçen ve Türkçe’de “boş vaktini değerlendirmek için bir iş/uğraş aramak” anlamına gelen söz öbeği, Ç2’de “boş vaktini değerlendirmek” olarak çevrilmiş ve böylece birebir çeviri stratejisini uygulanmıştır diyebiliriz. Ç1 ve Ç2’de “küçük gezegenler” anlamına gelen “astéroïdes” sözcüğü Türkçe sesletimine uygun biçimde “asteroit” ifadesi ile doğrudan aktarılarak ödünçleme stratejisi uygulanmıştır.

**“KM: La première était habitée par un roi. Le roi siégeait, habillé de pourpre et d’hermine, sur un trône très simple et cependant majestueux”. (s.42)**

**“Ç1: İlkinde bir kral yaşıyordu. Kral, morlara ve sansar postundan bir kürke bürünmüştü ve oldukça basit ama aynı zamanda haşmetli bir tahtta oturuyordu”. (s.42)**

**“Ç2: İlk astreoidde bir kral vardı. Bu kral kürklü ve kırmızı giysiler içinde, süsüz ama görkemli bir tahta kurulmuştu”. (s.43)**

Ç1’de “la première” için “ilkinde” sözcüğü kullanılarak birebir çeviri stratejisi uygulanmıştır. Ç2’de ise “ilk astreoidde” sözcüğü ile ekleme stratejisi uygulanmıştır. “Yaşamak, ikamet etmek” anlamlarına gelen “habiter” fiili Ç2’de “vardı” fiili ile çevrilerek yorumlama stratejisi uygulanmıştır. Ç2’de kaynak metinde yer almayan “bu” işaret sıfatı ile ekleme stratejisi, Ç1’de “habillé” sıfatı “bürünmüştü” şeklinde eylem olarak ifade edilmiş ve yeniden düzgüleştirme yoluna gidilerek, yorumlama stratejisi kullanılmıştır. Ç2’de ise çevrilmeyerek eksiltme stratejisi uygulanmıştır. KM’de geçen “simple” sıfatı, Ç1’de sözlükteki karşılığıyla “basit” şeklinde birebir çeviri stratejisi uygulanarak, sözlükteki birincil anlamıyla çevrilmiş, ancak “basit bir taht” ifadesi Türkçe anlatım biçimine aykırı olduğu için, bu durum anlam kaymasına yol açmıştır. Ç2’de ise “süsüz” şeklinde cümlenin anlamına uygun bir biçimde çevrilerek yerleştirme stratejisi uygulanmıştır.

#### 4.4. Çevirmen

Çalışmamızın bu aşamasında, çevirmenlerin yaklaşımlarını daha iyi anlayabilmek ve bilimsel bir nitelik kazandırabilmek üzere çevirmen özellikleri incelenecektir.

Çevirmenler	S. İpek Ortaer Montanari (Ç1)	Cemal Süreya & Tomris Uyar (Ç2)
Çevirmenin Eğitim Düzeyi	Saint Joseph Fransız Lisesi'ni bitirdikten sonra İstanbul Üniversitesi Fransızca Mütercim Tercümanlık bölümünden mezun olmuştur. İsviçre, Cenevre Üniversitesi'nde de Eğitim Teknolojileri alanında yüksek lisans yapmıştır. Hala yurtdışında yaşamakta olup Fransızca, İngilizce, İtalyanca çeviriler yapmaktadır.	Cemal Süreya 1950 tarihinde Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nin Maliye ve İktisat Bölümünde okumaya başlamıştır ve 1954 yılında mezun olmuştur. Daha sonra fark derslerini vererek Hukuk diplomasını almaya hak kazanmıştır. Tomris Uyar ise şimdilerde Robert Koleji olan Amerikan Kız Koleji'nde ortaokul eğitimini tamamlamıştır. İstanbul Üniversitesi Gazetecilik Enstitüsü'nden 1963 yılında mezun olmuştur.
Çevirmenin Alan Bilgisi	Çevirmenler farklı dillerde birçok çeviri yapmıştır. Aynı zamanda yazın alanında da kendi eserlerini vermişlerdir.	
Çevirmenin Algısı	Çevirmenler öyküyü doğru algılayıp hedef dile doğru bir şekilde aktarmışlardır.	
Çevirmenin Kararları	Her iki çeviri örneğinde de çevirmen notu bulunmamaktadır. Ancak Hürriyet Kelebek'te (2015), Tomris Uyar'ın <i>Tanışma Günleri/Anıları</i> adlı kitabında şöyle söylediğinden söz edilmektedir: <i>"Fransızca'yı bilen oydu; bana onun önerdiği Türkçe karşılıkları benimseyip benimsemediğimi belirtme görevi düşüyordu. Dilinin büyüüne kapılıp çeviriyi özgün metine göre çok daha sevimli, alımlı hale getirebilecek bir şairin bu eğilimini bir anlamda denetleyebilmemdi"</i> .	
Çevirmenin Uyarlaması	Çevirmenler anlamsal eşdeğerliği sağlayabilmek amacıyla hedef dil ve kültüre gerekli ölçülerde uyarlamalar yapmışlardır.	
Çevirmenin Yeniden Yazması	Çeviri yeniden yazma işlemi olarak ele alındığında çevirmenlerin bu öyküyü yeni sözcük ve ifadelerle yeniden yazdıkları söylenebilir.	

## 5. Sonuç

Sonuç olarak şunu ifade edebiliriz. Her çeviri yeniden yazma işidir, bu anlamda her çevirmen yeniden yazma işine girer. Çevirmen yazar böylelikle kendi üslubunu, dünya bilgisini, görüşünü, sanatını, uzmanlık bilgisini, çeviri konusundaki deneyimini, çeviri sürecinde takınacağı tavrı eserine yansıtır ve kendini görünür kılar. Bazı çevirmenler bu süreçte yabancılaştırma stratejilerini daha fazla kullanarak okurun yabancı kültüre daha duyarlı olmalarını ve o kültüre ait unsurları özgün nitelikleriyle tanımlarını sağlama amacını güderken, onları düşünmeye ve araştırmaya yönlendirir. Bazı çevirmenler ise yerlileştirme stratejilerini daha fazla kullanarak okur kitlesinin yorulmadan kolayca anlayabileceği türde akıcı bir anlatım yolunu tercih edebilir.

İncelenen çeviri, Toury'nin erek odaklı çeviribilim kuramının öngördüğü normlar ışığında kaynak metin ve erek metin arasında karşılaştırma yapılarak çevirmen kararlarını ortaya koymayı amaçlamaktaydı.



Yapılan bu çalışma sonucunda S. İpek ORTAER MONTANARI (Ç1)'nin çeviri sırasında başvurduğu stratejiler dikkate alındığında, KM'den seçilen 12 örnek cümlelerin çevirisinde, çevirmenin *'kaynak metin odaklı çeviri'*, ve *'hedef kültür odaklı çeviri'* stratejilerini hemen hemen aynı oranda dengeli bir şekilde kullandığı görülmektedir. Buna karşın, Cemal SÜREYA & Tomris UYAR'ın (Ç2) ise eserden seçilen 12 örnek çeviriden 3'ünde *'kaynak metin odaklı'*, 9'unda ise *'hedef kültür odaklı çeviri'*yi tercih ettiği saptanmıştır. Bu sonuçtan hareketle Ç1 her iki çeviri anlayışını eşit ölçülerde kullanırken, Ç2'nin daha çok *'hedef kültür odaklı'* *'serbest'* bir çeviri anlayışını tercih ettiğini söyleyebiliriz. Bu iki farklı çeviride Ç1'in hem *'sadek çeviri'* hem de *'serbest çeviri'* anlayışını dengeli bir şekilde kullanmak suretiyle eşdeğerlik düzeyinde *'yeterlik'* ve *'kabul edilebilirlik'* kutbuna aynı oranda yaklaştığını söyleyebiliriz. Ç2 ise anlamsal eşdeğerliği kimi kez yakalayamamıştır. Bunun nedeni çevirilerinde sıklıkla yorumlama stratejilerine başvurması ve bu durumun zaman zaman eşdeğerlik düzeyinde anlam kaymalarına yol açması olarak açıklanabilir. Sonuç olarak "Küçük Prens" çevirisinde Ç2 için *'yeterlik'* kutbundan uzaklaşmış, daha çok *'kabul edilebilirlik'* kutbuna yakın olarak değerlendirilebilir.

Ç1 ve Ç2 anlaşılabilirlik ve akıcılık bakımından karşılaştırıldığında Ç1'de daha anlaşılır ve akıcı cümlelerle karşılaşmaktayız. Bunun nedenini çevirmen kimlikleri bakımından değerlendirecek olursak, Ç1'in eğitim geçmişi olarak mütercim tercümanlık bölümü mezunu olması ve farklı dillerde çeviriler yapmasından kaynaklanmaktadır diyebiliriz. Çünkü çeviriyi sadece mesleki eğitim almış çevirmenlerin yapması gerektiğini belirten J. Delisle, iyi bir çevirmende olması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır: Analiz ve sentez yapabilme kapasitesi, 'dilsel' sorunlara ilgi, tek başına çalışabilme, çalışmakta olduğu konuya yoğunlaşabilme, yöntem kullanarak ve yeterli bir şekilde çalışabilme kapasitesi, büyük bir merak, entelektüel olgunluk, eleştirebilme yeteneği ve algılama yeteneği... (Delisle, 1982, s.43-44). Çevirmenin dilbilimsel bilgisi, onun bilişsel donanımının/dünya bilgisinin (bagage cognitif) bir parçasıdır (Lederer 1994, s. 37). Lederer (1994)'e göre anlama; bilişsel donanım/dünya bilgisi, kuramsal bilgiler, hayal gücü, düşünme, okumaların birikimi, genel kültür ve uzmanlık bilgisi donanımlarıyla doğrudan ilintilidir. Ç2'de ise çevirmenlerin daha çok yazar kimliklerinin öne çıktığını görmekteyiz. Tomris Uyar'ın ve Cemal Süreya'nın edebi eserleri göz önüne alındığında, yapmış oldukları çeviride de benzer biçimlere rastlanmaktadır. Nitekim seçtiğimiz örnek cümle çevirilerinde yazarların çevirilerinde sıklıkla deyimler ve ikilemeler yoluyla anlatım biçimini tercih ettiğini görmekteyiz. Örneğin deyim olarak; *sözüne kulak asan olmamış (s.20)*; *eliniz kolunuz bağlanır (s.14)*; *tahta kurulmuştu (s.43)* vb. ikilemeler olarak *derin derin düşünmek (s.9)*; *kat kat aşağıda (s.12)*; *dikenlerine bakıp bakıp (s.32)* gibi dilsel kullanımlara rastlamaktayız. Buradan yola çıkarak çevirmenlerimizin kendilerine has biçimleriyle, zaman zaman başvurdukları devrik anlatımları, deyimler ve ikilemeler yoluyla hedef odaklı serbest bir çeviri anlayışını benimsediklerini söyleyebiliriz.

"Küçük Prens" çeviri kitabı günümüze kadar bir çok kez farklı çevirmenler tarafından çevrilmiş, ancak en fazla basımı yapılan ve bu anlamda hedef okuyucu kitlesi tarafından tercih edilen çeviri eser, Cemal Süreya ve Tomris Uyar'ın çeviri kitabı olmuştur. Son olarak 31. Baskısı Can Çocuk Yayınlarından Mayıs 2023'te yapılan kitap, bu güne kadar yaklaşık 1 milyon okura ulaşmış bulunmaktadır. Çeviriyi özgün metine göre çok daha sevimli, alımlı hale getirmek, çok fazla sayıda insana okuma keyfi vermiş, akıllarda kalmıştır ancak hedef kültür ağırlıklı serbest çevirinin anlam kaymalarını da beraberinde getirebileceği unutulmamalıdır.

**Kaynakça**

- Aycan, A. ve Günday, R. (2018). Orhan Pamuk'un Kar Adlı Romanında Yer Alan Kültürel Ögelerin Fransızcaya Aktarımının Çeviri Stratejileri Açısından İncelenmesi, *I. Karaman Uluslararası Dil ve Edebiyat Kongresi*
- Baker, M. (2011). *In Other Words: A Course Book on Translation*. London: Routledge
- Bengi, I. (1993). *Çeviri Eleştirisi Bağlamında Eleştirel Bilincin Oluşması ve Eleştirisi*
- Catford, J.C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation; an Essay in Applied Linguistics*: London: O.U.P.
- Delisle, J. (1982). *Analyse du Discours Comme Méthode de Traduction. Initiation à la Traduction Française de Texte Pragmatiques Anglais, Théorie et Pratique* (2ème édition). Ottawa: Ed. De l'Université d'Ottawa Dil Derneği (2005). *Türkçe Sözlük* (2 b.). Ankara: Dil Derneği.
- Doğan, D. M. (1982). *Büyük Türkçe Sözlük-Türkçe/Osmanlıca/Yabancı Dillerden Türkçeye Geçen ve En Çok Kullanılan Kelimeler* (2 b.). Ankara: Birlik.
- Göktürk, A. (2010). *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Guidère, M. (2008). *Introduction à la Traduction*. Bruxelles: De Boeck
- Holmes, J. (1970). *The Nature of Translation, Approches to Translation Studies*, Mouton, The Hague, Paris: Publishing House of the Slovak Academy of Science
- Hürriyet, Kelebek. (2015). *Küçük Prens Büyük Aşk* (akt. <http://hurriyet.com.tr/kelebek/hayat/27882490.asp>.)
- Jakobson, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. On *Translation*, R. Bower, ed. Cambridge: Harvard University Press.
- Lederer, M. (1994). *La Traduction Aujourd'hui. Le Modèle Interprétatif*, Paris: Hachette.
- Nida, E. (1964). *Towards a Science of Translating*, E. J. Brill, Leiden
- Odacıoğlu, M. C. ve Barut, E. (2018). Çeviri Usul, Strateji ve Yöntemleri Üzerine Bir Derleme. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 11, Sayı XXXIV, 1363-1392, <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1184>
- Saraç, T. (2009). *Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük*. Can Yayınları
- Savory, T. (1961). *Tercüme Sanatı*. (H. Dereli, Çev.). Ankara: MEB Basımevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1961)
- Tahir, G. Ş. (2011). *Çevirinin ABC'si*, İstanbul: Say Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Ünsal, G. (2017). Çeviri Eleştirisi Açısından Çeviri Metin İnceleme Çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*.4. 243-253
- Venuti, L. (2008). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London and New York: Routledge.
- Vinay, J. P. ve Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Yılmaz, T. (2012). *Michel Ende'nin "Momo" Adlı Eserinin Türkçe Çevirisine Eleştiren Yaklaşım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yücel, T. (2012). *Eleştiri Kuramları*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Zeytinkaya, D. (2016). Gideon Toury'nin Ereğ Odaklı Kuramı Işığında Bedrettin Tuncel'in İnsandan Kaçan Başlıklı Çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (4), 35-47.

## 95. Patriarchal language use in literature and translation evaluation: The case of *A Strangeness in My Mind*<sup>1</sup>

Burcu DEMİREL<sup>2</sup>

**APA:** Demirel, B. (2023). Patriarchal language use in literature and translation evaluation: The case of *A Strangeness in My Mind*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1545-1564. DOI: 10.29000/rumelide.1346639.

### Abstract

The aim of this study is to analyze the novel titled *Kafamda Bir Tuhaflık* (*A Strangeness in My Mind*) by Orhan Pamuk based on patriarchal language use from a feminist perspective. The analysis of the source text yielded 18 contexts with signs alluding to or explicitly referring to patriarchal language use. These signs in the source text are compared to the Turkish and French translations of the novel as the target texts based on "Systematics of Designification" proposed by Öztürk Kasar (2021). As a result of this translation evaluation, the meaning transformations in the English target text are discussed with reference to over-interpretation of the meaning, darkening of the meaning, opposition of the meaning and wiping out of the meaning. However, the meaning transformations in the French target text are labelled as over-interpretation of the meaning, darkening of the meaning and wiping out of the meaning. Patriarchal system has favored males over females throughout history, otherizing and demoting women to a secondary position. Women are also otherized in literature as a reflection of the collective mindset. Therefore, this study presents the discussion of a case involving patriarchal signs and meaning transformations with the resulting suggestion that discriminative discourse against women can be reproduced in another language with a thorough command of systematics of designification, which would enable literary translators to make informed decisions.

**Keywords:** Literary translation, Systematics of Designification in Translation, patriarchal language use, feminist perspective, *A Strangeness in My Mind*

## Edebiyatta eril dil kullanımı ve çeviri değerlendirmesi: *Kafamda Bir Tuhaflık* örneği

### Öz

Bu çalışmanın amacı Orhan Pamuk'un *Kafamda Bir Tuhaflık* başlıklı romanındaki ataerkil dil kullanımını feminist bir bakış açısıyla çözümlenektir. Özgün metnin çözümlenmesi, ataerkil dil kullanımına örtük veya açık bir biçimde atıfta bulunan göstergeler içeren 18 bağlam ortaya çıkarmıştır. Özgün metindeki bu göstergelerin, Öztürk Kasar (2021) tarafından önerilen "Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği" temel alınarak İngilizce ve Fransızca erek metinlerde hangi düzeyde korunduğu veya anlam evrilmesiyle dönüşüme uğradığı tartışılmıştır. Bu çeviri değerlendirmesi sonucunda, İngilizce erek metindeki anlam dönüşümleri, anlamın aşırı yorumlanması, anlamın bulanıklaştırılması, anlamın çarpıtılması ve göstergenin yok edilmesi olarak saptanmıştır. Ancak Fransızca erek metindeki anlam dönüşümleri, anlamın aşırı yorumlanması, anlamın

<sup>1</sup> This study is extracted from the MA thesis titled "(Anti)feminist signs and their reproduction in literary translation: The case of A strangeness in my mind" by Burcu Demirel under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Mesut Kuleli in Translation Studies MA Program, School of Graduate Studies, Istanbul Okan University.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çeviribilim ABD (İstanbul, Türkiye), burcudemirel7@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2772-1855 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.07.2023- kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346639]

bulanıklaştırılması ve göstergenin yok edilmesi olarak kategorilendirilmiştir. Patriyarka, tarih boyunca erkekleri kadınlara nazaran üstün tutmuş, kadınları ötekileştirmiş ve ikincil bir konuma indirgemıştır. Kolektif zihniyetin bir yansıması olarak edebiyatta da kadınlar ötekileştirilmektedir. Bu nedenle bu çalışma, patriyarkal göstergeler ve anlam dönüşümleri içeren bir metnin tartışmasını içermektedir. Sonuç olarak, anlam evrilmesi dizgeselliğine hakimiyet yoluyla yazın çevirmenlerinin kadına yönelik ötekileştirici dili hedef bir kültürde yeniden üretmek için bilinçli kararlar verebileceği öne sürülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Yazın çevirisi, Çeviride Anlam Evrilmesi Dizgeselliği, eril dil kullanımı, feminist bakış açısı, *Kafamda Bir Tuhaflık*

## 1. Introduction

Feminism is the gender equality-based promotion of women's rights. According to Ferree, feminism is an activism that seeks to end male dominance and the oppression over women (2006, p. 6). Tuna, Kuleli and Aliyev state that the term "feminism," which was first used at the end of the nineteenth century, has evolved from a converging and intersecting set of ideas, internally complex issues, and demands that have been in development for more than centuries (2020: xi). According to Lessing (1974), feminism is a notion that has gone through tough procedures and struggled for years to alleviate the challenges women have encountered throughout history, to eliminate the social expectations unjustifiably instilled on women, as well as the pressure and constraints placed on them by patriarchy (Lessing: 1974, p. 98). According to Brunell and Burket (2019), feminism works to achieve gender parity in all areas of life, including the social, economic, and political ones. Kuleli asserts that (2020) all cultures experienced the effects of ethnic origins, social distinctions, and the injustice that occurred with the creation of humanity. The generation's writers, academics, and activists all emphasized the fact that this inequality also existed between the genders. The movement to end this inequality has been dubbed "feminism" by those in the know (Kuleli, 2020, p. 162). Factory employment of women increased as industrialization progressed, and many of them performed similar tasks to those performed by males. It was clear that women could perform any task that a male can and were equally competent of doing so. Feminism, according to Malinowska (2020), was not a novel concept; in fact, it dates back to Plato and many other thinkers who were aware of the disparity between men's and women's rights. Women began to recognize the extent of the inequality they were experiencing when they were treated differently not only at home but also in the public sphere (Malinowska, 2020). Men and women previously held distinct duties and occupied distinct areas. As a result of the inequity being brought to light by industrialization, women began to see things differently. Mohajan (2022) claimed that in order to attain workplace equality, they needed to first acquire political and legal authority. Feminists who were worried about women's reproductive or economic rights did exist, but it soon became clear that they could accomplish nothing without political power. Women attempt to alter the social order (Mohajan, 2022). As women become increasingly aware of their rights and seek to stand up for them, many waves of feminism have developed over time. There were four waves of feminism between the 1880s and the 2010s. While there is a significant amount of continuity between each wave, it may indicate an abrupt break in feminism's evolution. Since no wave is a single, cohesive unit, the theories that become popular during a wave are frequently based on research from one side of the wave that came before. The wave metaphor can suggest that the only kind of feminism is the mainstream variety, however feminism is actually made up of a variety of smaller movements that operate independently of one another. These feminist waves all share the same goal of empowering women, despite their diverse focus points.

Even in the modern world, the "patriarchal" attitude still has an impact on everyone, despite the necessity to defend women's rights, the attempt to increase women's status in society, or the position of women in social memory, their perspectives on women, and the sexist discourses that still persist over women. The assertion that it goes on would not be incorrect. Tyson (2006) claims that the view that women are fundamentally less valuable than males is promoted by patriarchy (Tyson, 2006, p. 85). According to Akça and Güneş, if women refuse to comply with the patriarchal order, the Victorian educational system works to marginalize them and strengthens the patriarchal system (2009, p. 15). Tyson further states that the notion of patriarchy is widely accepted, deeply ingrained impact on the thoughts, words, self-perception, and perception of the environment in which individuals live (2006, p. 93). Turgut (2020) posits that in particular, the institution of the family and gender roles are significantly influenced by patriarchy. Due to their responsibilities in the home environment, including child care and household work, women are viewed as less valuable than males. Men, however, are involved in the outside world and take an active role in social concerns (Turgut, 2020, p. 237). On the other hand, Evelyn Reed (1995) states that the patriarchal system eventually replaced the matriarchal one due to things like the results and effects of long-term social and technological achievements. Today, it is plausible to claim that two social notions known as matriarchy and patriarchy created the cultures individuals live in today ever since the beginning of time (Evelyn Reed, 1995, p. 200). According to Kuleli (2020), women's exploitation by the patriarchal system is a widespread issue that has received a lot of attention. Different feminist theories have attempted to address these issues and offer solutions for the liberation or revolution of women in the social, political, economic, and professional fields. No matter how varied the tactics of feminist ideologies may have been, the oppression of women as well as the "other" oppressed groups in all fields of life must come to an end (Kuleli, 2020, p. 161).

As is the case with any social development, feminism also found itself a place in the literary circles. Feminist literary criticism can be considered to have evolved in the 1960s as a result of the fact that women started to doubt their visibility in the social and political sphere in the literature, along with the rise in discussions to dismantle the gender and patriarchal perspective. Feminist literature and feminist literary criticism, which maintains that the patriarchal system still prevails in the field of literature as it does in other sectors, are among the subjects that have attracted a lot of interest according to Moran (1999, p. 249-250). Tyson asserts that feminist criticism, broadly speaking, explores the ways in which literature (and other cultural outputs) support or challenge the social, political, economic, and psychological oppression of women (2006, p. 83). Tuna and Avaz (2019) note that literature is a reflection of society and reflects, among other things, social phenomena, political beliefs, economic foundations, religious practices, traditions, and conventions. Power dynamics affect the speech and behavior of real-life individuals as well as fictional characters in literature (Tuna and Avaz, 2019, p. 552). Abdal (2022) points out that the idea of feminist translation has evolved as a result of these power dynamics and the influence of literature. Feminist translation as a field of practice, theory, and study has gained increased attention in recent years, both internationally and in Türkiye (Abdal, 2022, p. 7). According to Abdal (2022), despite the fact that the Canadian Translation School's advocacy of French against English dominance in Canada's Quebec region in the late 1970s and early 1980s, as well as the visibility and voice of women against male-dominated discourse, is credited with giving feminist translation its name and initiating its theoretical/institutional fame and legitimacy, feminist translation actually predates these efforts. It has been utilized in numerous historical eras and regions and has significantly influenced the foundation and growth of feminist groups. In the late 1980s, feminist translation was a transcultural rewriting of translation that had an impact on the social transformational dynamics. The feminist translation paradigm was born out of skepticism regarding the viability of using translation to challenge the hegemonic viewpoint, which holds that women are less important than

males (Abdal, 2022, p. 8). Tyson (2006) emphasizes that the ultimate goal of all feminism, including feminist theory and literary criticism, is to change the world by furthering women's equality. Feminist activity of any kind is therefore acceptable (Tyson, 2006, p. 92).

## 2. Method

In this part, the corpus of the study and data collection procedure are discussed. The corpus is discussed in relation to the theme of the study with a brief summary based on the feminist reading of the source text.

### 2.1. Corpus of the Study

The source text analyzed for patriarchal language use and related signs in this study is *Kafamda Bir Tuhaflık* by Orhan Pamuk. The analysis of patriarchal language used in this source text focuses on anti-feminist signs. *A Strangeness in My Mind*, which was published in English in 2015, and *Cette Chose Etrange en Moi*, which was published in French in 2017, are the target texts compared to the source text in this analysis.

The novel deals with the story of Mevlut Karataş. Mevlut Karataş is a boza and yoghurt seller. The protagonist, Mevlut develops feelings for Samiha, the girl he sees at a wedding ceremony, but due to a trick perpetrated on him, he elopes with Samiha's sister Rayiha while it is Samiha he really loved and wrote letters to. Ferhat, one of the close friends of Mevlut, marries Samiha. However, when Ferhat is fatally shot and Mevlut's wife Rayiha dies, Mevlut and Samiha get married. The novel recounts the events around this brief summary with frequent references to sociological, political and economic conditions in Turkish culture from 1950s to 2012. The novel lends itself to a feminist reading with such sociopolitical and socioeconomic references to the culture it is fed with. The signs analyzed from a feminist perspective reveal the oppressed and otherized condition of women in the society. Male characters are shown as strong, property owners, and decision-makers, while female characters are portrayed as being weaker, staying at home, acting as passive recipients, in charge of all household chores, raising children, and being subservient. This discrimination against women is also ingrained in the language used in narration. Therefore, this study is limited to the patriarchal language use in the novel rather than the character traits or the stereotypes for each gender. In his study on the feminist discourse in another novel by Orhan Pamuk, Kuleli (2021) also categorizes patriarchal language use among the contexts to be carefully analyzed for translation of the novel into European languages (p. 300-302; 305). English and French translations of the novel are also analyzed in order to find out to what extent the patriarchal language is transformed or preserved in the target texts.

### 2.2. Data Collection Procedure

Following the analysis of patriarchal language use in the source text with specific signs and contexts, Systematics of Designification by Öztürk Kasar (2021) is used to evaluate the English and French translations of the novel.

Systematics of Designification was first put forth by Öztürk Kasar in 2009 in French, with eight tendencies presented for the meaning transformations in translation. In 2015, Öztürk Kasar introduced one more tendency in Turkish, bringing the total number of designificative tendencies to nine (Öztürk Kasar and Tuna, 2015, p. 463). The current and final version of the systematics was updated in 2021 by Öztürk Kasar. Given that this study is conducted in English, English translations of the tendencies in the

systematics by Öztürk Kasar and Tuna (2017) are used in this study. While this systematics has been popularly used in translation evaluation of various genres of literature ranging from translation of novels<sup>3</sup>, short stories<sup>4</sup>, poems<sup>5</sup>, theater texts<sup>6</sup>, or children's literature<sup>7</sup>, it has also been applied in evaluation of the translations of literary works analyzed from a feminist perspective in the relevant literature (Çelik, C., 2020; Çelik, K., 2022; Kuleli, 2020; Kuleli and Uysal, 2021). These nine tendencies are over-interpretation of the meaning, darkening of the meaning, under-interpretation of the meaning, sliding of the meaning, alteration of the meaning, opposition of the meaning, perversion of the meaning, destruction of the meaning, and wiping out of the meaning (Öztürk Kasar, 2021, p. 28). Öztürk Kasar states (2021) that over-interpretation of the meaning is clarified when an implicit sign in the source text is explicitly stated in the target text. Darkening of the meaning occurs when the sign stated clearly in the source text is translated in an ambiguous and obscure manner. Under-interpretation of the meaning is considered when there is insufficient information and meaning in translation of a particular sign. On the other hand, if one of the connotations of the sign from the source text that does not fit with the source context is employed in the target text, there comes out sliding of the meaning. The term "alteration of meaning" refers to a translation that is not totally irrelevant to the expression used in the source text, but provides a false meaning. Opposition of the meaning occurs when a sign in the source text is reproduced with a sign that is just the opposite. If the sign in the original text is reproduced through an extraneous and irrelevant sign, this is labelled perversion of the meaning. If a sign or cluster of signs devoid of meaning is reproduced in the target text, still bearing some traces from the source sign(s), this tendency is considered destruction of the meaning. Finally, if a significant unit in the source text is omitted or deleted in the target text, leading to the absence of translation, this is termed as wiping out of the meaning (Öztürk Kasar, 2021: p. 29-35).

**Table 1. Translation Evaluation for Example 1 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Şimdi kız kaçırırken, Süleyman gene <b>amcaoğlu</b> Mevlut'a yardım ediyor (p. 16).	Now, Süleyman was helping <b>his cousin</b> Mevlut again, this time to take the girl away (p. 4).	Quand vint l'heure de l'enlever, Süleyman offrit à nouveau son aide <b>à son cousin</b> (p. 18-19).

As stated in Table 1, an example of sexist language is provided using the phrase "amcaoğlu (male cousin)," which is used frequently in Turkish, particularly in oral discourse. In the realms of proverbs, everyday language, media, and especially literature, the usage of sexist language is quite widespread. In light of this, even if certain words loaded with sexist attitude are used to refer to a generic name, that is "a human being", those words are actually derived from and associated with the "males". Because of this, "women" become less visible. Turkish lacks the grammatically sexist structures like gender-specific pronouns or articles found in several other languages such as German or French though it does have expressions that are patriarchal in nature. An analysis of translations of the sign "amcaoğlu" in the context in Table 1 in English and French demonstrates that this sign is translated as "his cousin" in TT1 and "son cousin (his male cousin)" in TT2. The meaning transformation in translations of the sign in question lies in the production of an ambiguous meaning in TT1 and TT2 with a more generic sign (cousin) since a cousin in English could also refer to a female cousin or the aunt's daughter/son rather than that of the uncle's while the French sign "son" clearly indicates that the "cousin" is a male, still giving the likelihood that this male cousin could refer to the aunt's son as well. Thus, the sign with

<sup>3</sup> See Öztürk Kasar (2020); Öztürk Kasar and Güzel (2022); Tuna and Kuleli (2017).

<sup>4</sup> See Çelik, K. (2023); Kuleli (2018); Öztürk Kasar and Batu (2017).

<sup>5</sup> See Gülmüş Sirkintü (2021); Tuna (2016); Öztürk Kasar and Tuna, (2017).

<sup>6</sup> See Öztürk Kasar and Kuleli (2016); Tuna and Kuleli (2017).

<sup>7</sup> See Uysal and Kuleli (2022).

patriarchal values in the ST is darkened in TT1 and TT2, as a result of which a sign that is clearly expressed in the source text is presented to the target readers of TT1 and TT2 by giving an ambiguous or obscure meaning.

**Table 2. Translation Evaluation for Example 2 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Hem her şeyi göreceksin hem de <b>görünmez adam</b> olacaksın (p. 69).	You will see everything <b>without being seen</b> (p. 86).	Tu deviendras en même temps <b>un homme qui voit tout et un homme qu'on ne voit pas</b> (p. 106).

Table 2 exemplifies the use of another common patriarchal sign "adam", frequently used in Turkish. In the patriarchal Turkish societal paradigm, the word "adam" denotes both "a man" and "a human being". When the word "adam" is used in Turkish, it can be used to refer to anyone regardless of the gender of the person addressed. However, it is also acknowledged that this phrase, when referring to a "human" from a social perspective, is sexist and overlooks women. In TT1, the source sign "görünmez adam" is rendered as "without being seen". In this case, the sexist sign is omitted in TT1, thus wiping out the patriarchal language use for the target reader. On the other hand, the sign in question is rendered as "un homme qui voit tout et un homme qu'on ne voit pas" (a man who sees everything and a man who cannot be seen). Although the sign "un homme" used in TT2 can safely be compared to the the sign "adam" in ST, an excessive meaning is produced in French translation with the expression "un homme qui voit tout" (a man who sees everything), leading to over-interpretation of the meaning for TT2 reader, who will realize the patriarchal language use more severely than the ST reader.

**Table 3. Translation Evaluation for Example 3 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Okula başlamasının birinci ayında, müdürün dediği gibi "Atatürk'ün gurur duyacağı bir <b>bilim adamı</b> " olacaksa, defterleri, kravatları ve ev ödevleri düzgün ve tamam olan yukarı mahallenin iyi aile çocuklarıyla arkadaşlık etmesi gerektiğini anlamıştı (p.73).	Within a month of starting school, Mevlut already knew that if he wanted to become "a <b>scientist</b> Atatürk would be proud of," as the principal liked to say, he would have to befriend the boys from good families and nice neighborhoods, whose notebooks, neckties, and homework were always in good order (p. 93).	Dès le premier mois suivant la rentrée scolaire, il avait compris que devenir « <b>un homme de science</b> digne d'Atatürk », comme disait le directeur, nécessitait aussi qu'il devienne ami avec les enfants de bonne famille des quartiers du haut, dont les cahiers, la cravate et les devoirs étaient toujours en ordre et impeccables (p. 113)

As can be seen in Table 3, the sign "bilim adamı" can also be thought as an example of patriarchal language use, confining the scientific endeavours to males with the sign "adam" (man). Due to the use of the word "adam" in ST, this sign has a sexist value. It has been noted that male-dominated cultures have emerged throughout history, ever since communities first started to emerge and grow. The social roles that are associated with genders have become the norm as a result. The idea of science also emerged as civilizations and individuals advanced. The sign "bilim adamı (scientist or male scientist)" is used because it is believed that people who are interested in science are typically males in the society, despite the fact that notable female names who have been interested in science from the past to the present and have had success in various fields have also existed. Science does not favour a gender by its nature, though, just as "reason" is not granted to a gender in unproportional amount. As a result, it would be improper to distinguish between the genders in scientific endeavour. From a sociocultural standpoint, science can be seen as being the creation of men. In recent years, the sign "bilim adamı" has been under



debate in the source culture, that is Turkish. To say that this supposed norm comes from a patriarchal societal paradigm would not be untrue. The word "bilim insanı (scientist)" has grown to be used frequently in the modern society, without any discrimination against the gender of individuals who are interested in science. It can be seen that the sign "bilim adamı" is translated as "scientist" in TT1. The use of sexist language is eliminated together with the sign, wiping out the patriarchal language use for TT1 readers leading to the absence of the patriarchal sign in the target text. However, the sign "un homme de science" (a male scientist) in TT2 preserves the sign and the patriarchal language use for the target reader with no meaning transformation observed.

**Table 4. Translation Evaluation for Example 4 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Bir keresinde üst kattaki 9-C sınıfındaki Atatürk portresi isabet alınca İskelet telaşa kapılmış, İstanbul Emniyet ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden müfettiş yollanmasını, soruşturma açılmasını istemiş, ama <b>tecrübeli ve babacan Milli Eğitim Müdürü</b> kimsenin ne Cumhuriyet'in kurucusuna ne de herhangi bir devlet büyüğüne hakaret etmek gibi bir niyeti olmadığını sıkıyönetim yetkilisi komutanlara anlatıp olayı kapatmıştı (p. 80).	When one of these projectiles hit the portrait of Atatürk in classroom 9C upstairs, an alarmed Skeleton called in inspectors from the municipal police as well as the board of education to investigate, though <b>the easygoing president of the board</b> , who'd seen plenty over the years, ably defused the situation by explaining to the officers enforcing martial law that no insult to the founder of the Republic or any government dignitaries had been intended by anyone (p. 105).	Une fois, le portrait d'Atatürk de la classe 9 C à l'étage du dessus s'étant retrouvé pris pour cible, Squelette avait cédé à la panique. Il avait demandé à la préfecture de police d'Istanbul et à la Direction des services de l'Éducation nationale d'envoyer des inspecteurs et de diligenter une enquête, mais <b>l'expérimenté et débonnaire directeur académique</b> avait classé l'affaire en expliquant aux commandants de la loi martiale que personne n'avait la moindre intention d'insulter le fondateur de la République ni une quelconque figure de l'État (p. 126).

The sign "tecrübeli ve babacan Milli Eğitim Müdürü" (experienced and fatherly Director of National Education) is shown in Table 4 as an example. Patriarchal language use is observed with the sign "babacan" (fatherly) in Turkish. The idea of linguistic sexism is contested by feminists. This is because languages are characterized by male dominance. For this reason, it is observed that patriarchal language use keeps women in a secondary position as compared to men. In this context, feminists underline the necessity of changing patriarchal language-containing expressions that are ingrained in linguistic mindsets in the society and suggest replacing patriarchal language use with gender-neutral expressions. In TT1, the absence of the sign "babacan" with patriarchal values in the context "the easygoing president of the board" for "tecrübeli ve babacan Milli Eğitim Müdürü" is leads to a meaning transformation, which can be thought as wiping out of the meaning. In contrast, it is seen in TT2 that the sign is actually translated as "l'expérimenté et débonnaire directeur académique" (the experienced and good-natured academic director). The gender of the noun that the adjective describes determines the suffix inflected to the adjective due to the very nature of French. For example, the expression "l'expérimenté et débonnaire directeur académique" could be reproduced as "l'expérimentée et débonnaire directrice académique" when referring a woman. Even if the sign "babacan" is somehow darkened with the sign "débonnaire" in TT2, the belief that patriarchal language use is still preserved can be held for the reader of TT2.

**Table 5. Translation Evaluation for Example 5 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
<b>Kütüphane müdiresi Aysel</b> boş derslerde getirilen öğrencilere, yukarı mahallenin emekli doktor ve avukatlarının okula bağışladığı eski dergileri verirdi (p. 83).	Whenever unsupervised kids were brought in, <b>the librarian, Aysel</b> , gave them copies of old magazines donated by the retired doctors and lawyers who lived in the upper neighborhoods nearby (p. 110).	<b>Aysel, la bibliothécaire</b> , leur distribuait les vieilles revues dont des médecins et des avocats retraités des hauts quartiers avaient fait don à l'école (p. 131).

Table 5 shows the patriarchal sign "Kütüphane müdiresi Aysel" (Library manager Aysel). Women started to gain their socioeconomic independence in the social and economic spheres as feminist consciousness and attitudes started to evolve along with industrialization and modernization. Women started to stand stronger in their social and economic life as a result. At the same time, they began to stand out for their rights and were more aware of gender discrimination. The titles of professions used in Turkish are among the notable instances of the societal prejudice against women. One can see that various signs are used for genders when referring to certain occupational titles. For instance, the sign "müdür" (manager) is considered the norm in Turkish in the light of the binary oppositions, whereas the word "müdire (female manager)" is regarded out of the norm, coined later than the former one with a suffix inflected. Despite the fact that the word "müdür" does not really denote a gender in the contemporary use, it has become associated with men and is therefore used as a title for male directors in social contexts. In terms of social and historical process, it is believed that women entered the commercial and professional world later than men. Because of this, the titles of the occupations that are seen as the norm are inflected a suffix to create occupational names for women. The second signs in binary oppositions are similarly perceived as unnatural. As an illustration, while "müdür" is used for males, "müdire" is associated with females. Such binary oppositions are the byproducts of patriarchal practices. In TT1, the phrase "the librarian, Aysel" for "Kütüphane Müdiresi Aysel" in the ST is darkened, avoiding the overtly patriarchal terminology for the target reader of TT1 because a "librarian" can refer to any gender in English. For this reason, translation of the source sign "müdire" in TT1 exhibits darkening of the meaning with a more general sign as compared to the specific source sign. However, upon closer inspection of the term in TT2, it becomes clear that the signs "Aysel, la bibliothécaire (Aysel, the librarian)" preserve the binary opposition favoring the males because of the very nature of French, with the article "la" used to denote a female or feminine noun. As a result, it can be said patriarchal language use is preserved for French readers.

**Table 6. Translation Evaluation for Example 6 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Şehirde o zaman çalışacak <b>adam</b> çok idi ama hepsi ham insanlar. İnsan elin köylüsüne güvenemiyor zaten. (p. 95).	There was <b>plenty of labor</b> in the city back then, though not much experience. You can't really trust any old villager (p. 129).	À cette époque, <b>la main-d'œuvre</b> ne manquait pas en ville, mais ces hommes étaient tous un peu rustauds. Et les gens ne se fient pas à des culs-terreux (p. 152).

The source sign *adam* (human being or man) in Table 6 is used as an example of a scenario with patriarchal language use. As can be seen from the whole context, the Turkish word "adam" is used to denote any "human" in this context. According to TDK (Turkish Language Association), the first meaning offered for the word "adam" is "human" while the second meaning is "a male person", with the third one being "someone who is adjacent to someone else and conducts their job"<sup>8</sup>. It is clear from the

<sup>8</sup> Türk Dil Kurumu (TDK) (Turkish Language Association). <https://sozluk.gov.tr/>. Accessed on 29.06.2023.

source context that the sign "adam" is ascribed the third meaning among the definitions. As can be seen from its definition, despite serving for a signified does not refer to genders, it has a social attitude that denotes a man. It is clear that the sign "adam" with a patriarchal value is used in the source text since working or doing a job outside the home is typically viewed as a duty reserved for men. Using the word "adam" in a social mindset entirely disregards the existence of women in the social realm. In TT1, the signs "adam çok idi" (there were a lot of men) are translated as "there was plenty of labor". Since "labor" is a sign with no reference to the genders, it completely obliterates any patriarchal terminology for TT1 reader, which renders the meaning transformation here darkening of the meaning here, with a specific sign referring to a particular gender translated with a more general and gender-neutral sign. On the other hand, the sign in question is translated as "la main-d'oeuvre (workforce)" in TT2. As a sign reflecting the fundamental structure and character of French, the use of patriarchal language is wiped out. The sign "la main-d'oeuvre" is used in TT2 without any aim or hint of gender discrimination, despite the fact that the feminine article "la" is employed in the expression due to the linguistic structure of the language. The target reader for TT2 might not be able to recognize the patriarchal value of the source sign. However, taking language as a mirror of the language, the feminine article in TT2 stands in stark contrast to the patriarchal sign in the ST. While the source sign implies male domination in any out-of-home task, the sign in TT2 shows the non-domestic duties in a female-driven allusion, which can be thought as opposition of the meaning.

**Table 7. Translation Evaluation for Example 7 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Gece yarısı onu ensesinden vuran da tabii <b>Vurallar'ın beslediği adamlardan</b> biridir (p. 107).	I'm sure it must have been <b>one of Vural's thugs</b> who shot him in the back of the neck that night (p. 149).	Quant à celui qui lui a tiré dans la nuque en pleine nuit, c'est évidemment <b>un des hommes nourris par Vural et son clan</b> (p. 174).

The sign "Vurallar'ın beslediği adamlar" (The men fed by Vurals) can be analyzed as another example of patriarchal language use in Table 7. Through the course of history, the sign "adam" has evolved into a sexist statement and a social ethos that disregards women in the social realm. It would not be far-fetched to suggest that this sign depicts men in the social mindset even though it does not indicate the gender of the addressee in the context. The phrase in question is translated as "one of Vural's thugs" in TT1. According to Merriam Webster's dictionary, a "thug" is "a violent or brutal criminal or bully"<sup>9</sup> while the Oxford Dictionary defines it as "a violent person, especially a criminal"<sup>10</sup>. Despite being a gender-neutral sign with no hint of any gender, as is clear from the definitions given here, it has evolved into a sign that mostly refers to a "male person" in English since aggressiveness is a trait generally associated with men in the collective mind. A specific sign in the source text is translated as a more general term in TT1. For the reader of TT1, the source meaning has been darkened in this instance, therefore TT1 demonstrates an example of darkening of the meaning in the context in Table 7. The sign in ST is translated as "un des hommes nourris par Vural et son clan" (one of the men fed by Vural and his clan) in TT2. In the TT2 translation of the sign, the phrase "un des hommes nourris par Vural et son clan" can be translated into English as "one of the men fed by Vural and his clan". The English equivalent of the phrase "nourris par Vural" used in French is "fed by Vural". In this case, the relative pronoun is omitted in the grammatical structure used and becomes an adjective clause, but the phrase "nourris" is not considered directly

<sup>9</sup> Merriam-Webster Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/thug>. Accessed on 29.06.2023.

<sup>10</sup> Oxford Dictionary. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/thug?q=thug>. Accessed on 29.06.2023.

adjective. For instance, if the phrase "nourris" were used to describe women, it would be translated as "nourries". Given that the word "nourris" is used in TT2 and has a clear understanding for the target language reader, it is plausible to claim that the patriarchal language use is preserved.

**Table 8. Translation Evaluation for Example 8 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Mevlut'un babası, ne doğru dürüst para biriktirip köydeki <b>evini adam edebildi</b> , ne de Kültepe'deki tek odalık evi büyütebildi (p. 108).	Mevlut's father hasn't managed to save enough money <b>to sort out their house</b> back in the village, and they don't have enough to improve the one-room shack in Kültepe either (p. 150-151).	Le père de Mevlut n'a pas plus réussi à mettre de l'argent de côté <b>pour améliorer leur maison</b> au village que pour agrandir leur gourbi de une pièce de Kültepe (p. 176).

The signs "evini adam edebildi" can be seen as an example of patriarchal language use in context as can be seen in Table 8. The sign "adam etmek" (whip into shape) is only one of the numerous idiomatic expressions with the generic sign "adam" in Turkish as is the case with other expressions such as adam gibi adam (an upright person), adam olmak (change your ways), adam gibi (properly or decently), adam yerine koymak (to hold in esteem), or such adverbs as adamakıllı (thoroughly). Although the task in the source context should not allude to genders since it is a straightforward task, the verb "adam etmek" is a sexist discourse. The phrases "to sort out their house" and "pour améliorer leur maison" (to improve or ameliorate their home) are used in the TT1 and TT2 translations of the sign, respectively. The patriarchal discourse and the sign in the source text are wiped out in TT1 and TT2 because these expressions reproduced through paraphrase strategy in translation of idioms do not allude to a gender in English or French. On the other hand, even if readers of TT1 and TT2 realize that the actant is a male from the subject in the context, they are not presented the patriarchal expression through wiping-out of the meaning.

**Table 9. Translation Evaluation for Example 9 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Ferhat, annesi ve babası ile Alevi katliamından birkaç ay sonra, evlerini <b>Hacı Hamit Vural'ın adamlarından birine</b> , çok fazla kazıklanmadan satmayı başarmış, şehrin ve ülkenin her yerinden Alevi ve Kürtlerin göç ettiği Gazi Mahallesi'ne yerleşmişlerdi (p. 142).	---	Quelques mois après les massacres perpétrés contre les alévis, Ferhat et ses parents avaient réussi à vendre leur maison, sans trop se faire avoir, <b>à l'un des affidés de Hadji Hamit Vural</b> . Ils s'étaient ensuite installés dans le quartier Gazi, où Kurdes et alévis migraient d'un peu partout dans la ville et dans tout le pays (p. 239).

The sign "Hacı Hamit Vural'ın adamlarından biri (One of Hacı Hamit Vural's men)" in Table 9 can be shown as another example of patriarchal language use in the source text. Language plays a vital role in determining how people perceive one another. The very act of speaking tends to follow or accompany facultative thinking though exceptions could also count at times, when the instance temporarily or permanently lacks the judgment quality. Gender discrimination is also maintained in part by the language we have been exposed to since our childhood. Additionally, featured in the expression in the source text in Table 9 is the sign "adam-" (one who works for another person) which is likewise a product of gender inequity. This sign has come to refer to men or being a man as a result of gendered thinking and while enforcing the secondary position of women. In TT1, the whole context in the ST is wiped out, also wiping out the patriarchal language use for the readers of TT1. However, due to the nature and

linguistic dynamics of French, the sign "affidé (accomplice)" is used to refer to men in TT2 in which the sign "affidée (accomplice)" would refer to a woman. With the use of this sign in TT2, the target language reader will also be able to recognize the patriarchal language use. Therefore, the use of this sign due to the very nature of French indicates that patriarchal language use is preserved here.

**Table 10. Translation Evaluation for Example 10 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
"Askerlik bittikten sonra ben o ibne binbaşığı bulup anasından doğduğu yere kadar kovalayacağım," dedi Ankaralı Ahmet, akşam çay içerlerken (p. 156).	"As soon as I've finished my military service, I'm going to find that asshole colonel and stuff him back down the hole he crawled out of," said Ahmet from Ankara as they drank their tea that evening (p. 231).	Une fois que j'aurai fini mon service militaire, je retrouverai ce pédé de commandant, et je lui ferai regretter d'être venu au monde, dit Ahmet d'Ankara, le soir en buvant le thé (p. 263).

As can be seen in Table 10, the signs "ibne binbaşı" (the faggot major) and "anasından doğduğu yer" (the part of his mother he was born through) can be taken as examples within the scope of patriarchal language use. In Turkish, there are numerous slangs with sexist undertones. For example, the meaning of the idiomatic expressions "anasından doğduğu yere sokmak" (put someone back into the part of mother she/he was born through) or "anasından doğduğuna pişman olmak" (to regret being born out of the mother) have metaphorical meanings that refer to "applying physical or mental aggression on someone for their misdeeds" or "feeling a physical or mental collapse" respectively. In either expression, the mother is used as part of the metaphor. This is because vast majority of women who live in patriarchal societies view their gender as a fatal trait that brings them suffering and oppression. In this sense, women are viewed as holding a lower status in society that can be insulted in the slangs. In TT1, the source sign "anasından doğduğu yer" is translated as "the hole he crawled out of", in which the sign "hole" refers to the reproductive organ of the women, making the metaphor in the ST explicit for the target reader with the over-interpretation of the sign, as a result of which both the particular sign and accordingly the patriarchal language use are over-interpreted. The sign "ibne" is darkened as it is translated as "asshole" in TT1. Analysis of the TT2 for the sign in question reveals that this metaphor is translated as "et je lui ferai regretter d'être venu au monde" (I will make him regret having come to this world). In this translation, it is observed that the sign is over-interpreted and made more explicit compared to the expression in the ST. However, the over-interpretation of a particular metaphor also wipes out the patriarchal language use in this context. Therefore, this example could stand out among all others in that over-interpretation of a particular cluster of signs leads to the wiping out of the major category of patriarchal language use for the target reader.

**Table 11. Translation Evaluation for Example 11 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Manganın önündeki uzun boylu Nazillili Nazmi tokadın gücüyle savrulmuş, <b>öfkeden adam öldürecek gibiydi</b> (p. 157).	The tall Nazmi from Nazilli had been the first in line, so he'd really felt the force of the blow, and afterward he looked like <b>he could have killed someone</b> (p. 231).	Le grand Nazmi de Nazilli, le premier du rang, avait valdingué sous la violence du coup et, sous l'effet de la colère, <b>il semblait prêt à tuer quelqu'un</b> (p. 264).

In Table 11, the sign "adam öldürmek" (to kill a man) can be shown as an example of patriarchal language use. The expression with this sign is translated as "he could have killed someone" in TT1. The gender of the one to be killed in TT1 is rendered unclear to the readers of TT1 because the indefinite pronoun "someone" is a gender-neutral entity in English. Therefore, the patriarchal language use is wiped out

through darkening of the meaning of the sign. While the meaning transformation in the sign can be thought as darkening of the meaning, with a specific sign translated as a more generic sign, the major category of patriarchal language use is wiped out in this way. In TT2, on the other hand, patriarchal language use is preserved with no meaning transformation in the relevant sign. French articles differ depending on the masculinity or femininity of the nouns besides indefinite pronouns. TT2 reader may realize that the person to be killed is a male because of the sign "quelqu'un" (someone male) used in the translation. While "quelqu'une" stands as an indefinite pronoun to refer to a female, "quelqu'un", as is the case in this translation, refers to a male. It is therefore possible to claim that the TT2 preserves the patriarchal language use.

**Table 12. Translation Evaluation for Example 12 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Askerdeki herkes gibi, durup dururken onlara <b>ana avrat küfretmek için</b> kendini zor tutuyordu (p. 164).	He had to struggle to hold back a <b>torrent of obscenities he felt like spewing on them all</b> , just like the kind you might hear in the army (p. 243).	<b>Il se retenait avec peine de les traiter de tous les noms et de jurer comme un soldat</b> (p. 277).

In Table 12, the sign "ana avrat küfretmek" (to swear a blue streak) is another example of patriarchal language use. From the oldest times to the present, women have been defined as "the other" or, in a sense, as non-male due to the fact that they lack the phallus or masculinity that determines their identity and do not possess the masculine personality traits that are thought to be the major drivers behind the most significant inventions and works of civilization and culture from a patriarchal point of view. As is noted in this study, linguistic elements of any language can be viewed as indicators of how language shapes female sexuality, which is stigmatized and referred to as the "honor" of men, or how language reflects the subconscious. Language can also serve to the needs of those after rationalizing violence against females. Compared to men, insults directed towards women are far more common and frequent. More often than not, taboo words pertain to the bodies of women. As it typically implies homosexuality, the few phrases that allude to the male reproductive system also have a feminine connotation. Women are also the primary recipients and objects in the slang (Tüzin, 2006, p. 105-106). The word "ana" in the slang expression "ana avrat küfretmek" (to swear a blue streak) is the "mother" in English while "avrat" signifies the "wife". Therefore, it would not be incorrect to conclude that this Turkish expression is sexist and violent towards women. With the expression "a torrent of obscenities he felt like spewing on them all" in TT1, the use of patriarchal language is wiped out and the signs in question in the source text are translated with a more generic sign of "a torrent of obscenities", which can be categorized as darkening of the meaning. In TT2, it is seen that the expression "Il se retenait avec peine de les traiter de tous les noms et de jurer comme un soldat" (He could hardly restrain himself from calling them all names and swearing like a soldier) is used. When the source sign and the translated sign in TT2 are compared, it is clear that the patriarchal language use in the source text is wiped out in TT2. As a result, the reader's understanding of the meaning that contains patriarchal language is wiped out, therefore TT2 posits a wiping out of the meaning in terms of the patriarchal language use.

**Table 13. Translation Evaluation for Example 13 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Ferhat'a yakıştıramadı, üzüldü onun için, ama <b>Ferhat'ın babasının anasının evine</b> de	Mevlut didn't think this stinking, stuffy place was good enough for Ferhat and felt sorry for him, so he was relieved when he learned that	Mevlut avait de la peine de voir son ami loger dans ce lieu malodorant où régnait un air vicié et qu'il jugeait inadéquat pour lui,

gidip geldiğini öğrenince rahatladı (p. 182).	Ferhat still spent plenty of time <b>at his parents' house</b> (p. 271).	mais en apprenant qu'il allait et venait entre ici et <b>chez ses parents</b> , il fut rassuré (p. 306 ).
---	--	---

Table 13 presents the example of the sign "Ferhat'ın babasının anasının evi" (Ferhat's father's and mother's house [mot-a-mot translation]). This sign is significant for analysis in that it is home to a binary opposition in Turkish. In binary oppositions, the former is generally taken as the norm while the latter is dependent on the existence of the former and of lesser importance. In this context, while the house is portrayed to be under the possession of both of the parents, father (baba) is used as the former element while the mother (anne) is the second component of the binary opposition. As in expressions like white and black, beautiful and ugly, or masculinity and femininity, this sign can also be taken within the scope of binary oppositions. The only genuine way to comprehend any pair of ideas in binary oppositions is in their connection to one another as the complementary elements. These expressions, however, indicate that the former one that is ingrained in collective memory is something that is desired or expected, while the latter one refers to a supposedly abnormal or unnatural circumstance. Due to the patriarchal discourse, it is evident that the phrase "babasının anasının evine" prioritizes the masculine. In other words, the sign has given women a lower priority than men. In TT1, this phrase is translated as "at his parents' house." The sign "parents" does not favor any gender over the other. Therefore the binary opposition with patriarchal language use is wiped out in TT1. In TT2, the expression "chez ses parents (at his parents' house)" is in French also implies either gender without any hint of favor on either as in English. Therefore, binary opposition is wiped out in terms of the patriarchal language use in TT2. As a result, neither TT1 nor TT2 readers can recognize any binary opposition in this context that would otherwise result in patriarchal language use.

**Table 14. Translation Evaluation for Example 14 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Biraz utaniyorum ama gurur da duyuyorum: Çünkü kızlarım başkalarının seçtiği kocalara değil, cesaretle <b>kendi seçtiklerine varıyorlar</b> (p. 210).	What is it like to be a father whose daughters keep running away? I'm a little embarrassed, but I'm also proud that my daughters don't settle for the husbands someone else picks out for them but bravely <b>go with the men they choose for themselves</b> (p. 318-319).	Cela me fait un peu honte, mais j'éprouve aussi de la fierté: parce que mes filles <b>épousent</b> non pas le mari que les autres leur imposent mais celui qu'elles ont le courage de choisir par elles-mêmes.) (p. 355).

Table 14 presents an example of patriarchal language use with the phrase "kendi seçtiklerine varıyorlar" (they get married to someone). While the first meaning of the sign "varmak" is "to arrive", one of its other meanings is "to marry someone". While the woman voluntarily gets married to a man in this act, this sign also implies that it is the woman who "arrives" in the place the man lives in. In other words, it is the woman who is expected to leave her place in order to get married to a man, who will go on to be the owner of the house they will together live in. Therefore, this context can also be taken as patriarchal language use. The phrase "go with the men they choose for themselves" in TT1 indeed under-interprets the patriarchal language use with the sign "go with". Even if the woman still leaves her place as she "goes with" a man, is it not known if the man also leaves his place or not. In this way, the man is not presented as the owner of the place they will go on to live together. Therefore, the meaning transformation with the sign "go with" can be thought as under-interpretation of the patriarchal language use. On the other hand, the sign in question is translated in TT2 using the verb "épousent" (to marry). The implication of the woman leaving her place is wiped out for the TT2 reader here with the use of a neutral sign for either gender. While the source sign "varmak" is about getting married to someone, the patriarchal language

is wiped out in TT2 through under-interpretation of the severity of the object position of the woman in a marriage.

**Table 15. Translation Evaluation for Example 15 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
"Etmedinse kahvaltım et," derdi bazan <b>ev sahibesi hanım</b> (p. 237).	Sometimes <b>the lady I worked for</b> would tell me, "Have some breakfast if you haven't eaten already." (p. 363-364).	« Prends ton petit-déjeuner si tu ne l'as pas fait », disait parfois <b>la maîtresse de maison</b> (p. 403).

As can be seen in Table 15, the sign "ev sahibesi hanım" is taken as an example of patriarchal language use. As in the example of "müdire (directress)" in Table 5, women's professional titles are formed with the inflection of a suffix since it is believed that they entered the workforce later than men did. Although "sahip" (owner) is a gender-neutral noun in Turkish, a specific title for women is derived for the reasons outlined above through the discriminatory social attitude. As a result, the sign *sahibe* (female owner) refers to women who possess a valuable item. While "sahip" (owner) could be used as a gender-neutral sign in this context it is increasingly being used to refer to men in the collective mindset. Thus, while the sign "sahip" is seen as the norm by the patriarchal social standards, the sign "sahibe" is derived from this word almost reserved for males. This is because, it is considered quite normal for men to possess anything while women started to own something only recently. This context is translated as "the lady I worked for" in TT1. The sign referring to ownership is wiped out in this translated context together with the supposed abnormality for a woman to possess something. Therefore, TT1 readers cannot recognize the patriarchal language use in this context. However, the expression "la maîtresse de maison" (Landlady) is only used for women due to the linguistic dynamics in French in TT2, with the feminine article "la" and the feminine sign derived from the masculine "maître de maison". Therefore, the source sign in question is translated in a way that TT2 reader can still signify the patriarchal language use without meaning transformations.

**Table 16. Translation Evaluation for Example 16 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Mütevazı bir memurun, dürüst, çalışkan ama öfkeli bir <b>babanın kızırım</b> (p. 250).	<b>My father was a humble government clerk, an honest, hardworking, but hot-tempered man</b> (p. 384).	<b>Je suis la fille d'un modeste fonctionnaire, un homme honnête, travailleur mais colérique</b> (p. 427).

In Table 16, the sign "...babanın kızırım" (I am the daughter of... father) can be taken as another example within the scope of patriarchal language use. While girls generally associate themselves with their mothers from their socialization process, the adjectives used in this context (dürüst [honest], çalışkan [hardworking] and öfkeli [hot-tempered]) are generally associated with males. Therefore, with these descriptive adjectives, the discourse producer compares herself to her father. Moreover, the expression "...annenin kızırım" (I'm the daughter of... mother) is generally associated with neatness, resourcefulness and skills for handcraft or home-based tasks in the collective mind; however, drawing a similarity to the father as in the source context here generally suggests power or aggression. When the TT1 translation of this patriarchal sign is examined, it is possible to say that the translation "[m]y father was a humble government clerk, an honest, hardworking, but hot-tempered man" preserves the patriarchal language with the supposedly masculine adjectives used for the father, and the discourse producer associating herself with her father. Likewise, the expression "Je suis la fille d'un modeste



fonctionnaire, un homme honnête, travailleur mais colérique" (I am the daughter of a modest civil servant, an honest, hard-working but quick tempered father) in TT2 also preserves the patriarchal language use. Therefore, both TT1 and TT2 readers can recognize the association of males with the traits socially ascribed to them.

**Table 17. Translation Evaluation for Example 17 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
Oysa ondan önemli derdi Rizeli belediye memurunun, önemli adamların ("makbul adamlar" dedi gümüş saçlı adam alaycılıkla) kendisini küçümsemesi, <b>adam yerine koymamasıydı</b> (p. 284).	What really bothered him, though, was how people like the clerk from Rize and other people of position (the silver-haired man referred to them ironically as "notables") tended to belittle him, <b>never giving him the respect he deserved</b> (p. 439).	Mais sa plus grande peine, c'était que le fonctionnaire municipal originaire de Rize, que des gens importants (« des personnages reconnus », ironisa l'homme aux cheveux argentés) le tiennent en mépris, qu'ils le déconsidèrent et <b>ne le traitent pas comme un être humain</b> (p. 487).

The phrase "adam yerine koymamak" (to treat someone [a man] like dirt) in Table 17 also presents an idiom derived from the sign "adam" (man for human being), which is among the most typical instances of patriarchal language use in Turkish. The sign "adam" is known to refer to a "human being" in a generic meaning, but because of the patriarchal nature in ST culture, it is portrayed as a male individual. The Turkish phrase "adam yerine koymamak" means "to treat someone [a man] like dirt," or "not to hold [a man] in esteem." The TT1 translation of this patriarchal sign is "never giving him the respect he deserved". In this context, the source idiomatic expression is paraphrased for translation and made more explicit for the TT1 reader, but the patriarchal language use is wiped out. By contrast, the sign "un être humain" (a human being) in the expression "ne le traitent pas comme un être humain (do not treat him like a human being)" in TT2 uses the generic meaning of the source sign "adam" to refer to a human being. It is well-known that the sign "adam" in Turkish is used both as "a male person" and "a human being". In TT2, one of the potential meanings of "adam" is rendered with the sign "être humain (human being)", which could be categorized as sliding of the meaning. Still, the masculine article "un" as in "un être humain" signifies that the human being addressed in TT2 is a male, therefore the meaning transformation here does not lead to a total loss of the patriarchal language due to the very nature of French.

**Table 18. Translation Evaluation for Example 18 of Contexts with Patriarchal Language Use**

Source Text (2021)	Target Text 1 (2015)	Target Text 2 (2017)
<b>Topuklu ayakkabılar giyen sarı saçlı bir memure</b> ziyaretçilere daire çeşitlerini, banyo ve mutfaklarda kullanılacak malzeme örneklerini gösterirken bir an duruyor, altıncı kattan başlayarak güney cepheden Boğaz'ın gözükeceğini söylüyordu (p. 433).	<b>A blond woman always in high heels</b> would talk visitors through all the different apartment options on offer and the materials to be used in the bathrooms and kitchens before pausing to mention that all south-facing units above the sixth floor would have Bosphorus views (p. 684).	<b>L'employée blonde juchée sur de hauts talons</b> qui présentait aux visiteurs les différents types d'appartements, les échantillons des matériaux utilisés pour les cuisines et les salles de bains, marquait une pause au milieu de ses explications pour préciser qu'à partir du sixième étage le Bosphore serait visible depuis la façade sud (p. 750).

The sign "topuklu ayakkabılar giyen sarı saçlı bir memure (a blonde-haired female civil servant wearing high-heeled shoes)" in Table 18 presents another example for patriarchal language use. This sign "memure" can be translated into English as "a female civil servant" or "an officer", the former of which

discriminates between job titles for genders while the latter one is a gender-neutral sign. The word "memure" here is derived from the root word "memur", which refers to either gender in Turkish yet generally ascribed to male officers. This derivation implies that the sign "memur" is the norm in the target culture, and civil servant position used to be confined to males; however, as women also began to hold positions in the state institutions, another title was created for them to differentiate between the genders, favoring males over females. To put it another way, though the sign "memur" (officer) can be used without specifying a gender presently, it still gives rise to a discourse that is associated with men in society. The sign "memur" is therefore perceived as being normal and natural, whereas the word "memure" is perceived as a latecomer, and accordingly abnormal or unnatural. With the phrase "a blond woman always in high heels" in TT1, the sign "memure" (female civil servant) and its connotations are fully wiped out. In light of this, the major category of patriarchal language use for job titles is wiped out in TT1. However, the specific sign "memure" is translated as "woman", which means that the wiping out is not on the specific sign but on the major category. Translation of "memure" as "woman" can be taken as darkening of the meaning since a more general sign is used in TT2 making the discourse ambiguous about the "woman" in question, which leads to the wiping out of the general category of patriarchal language. The phrase "L'employée blonde juchée sur de hauts talons (the blonde female employee in high heels)" in TT2 presents another meaning transformation. In contrast to English, where the word "employee" or "officer" is gender-neutral, this is not the case in French. When referring to a male civil servant or employee in French, the term "l'employé" is used, whereas a female civil servant or employee is referred to as "l'employée." As a result, the specific sign "memure" is preserved in TT2 together with the major category of patriarchal language use.

### 3. Conclusion

In this study, the novel titled *Kafamda Bir Tuhaflık (A Strangeness in My Mind)* by Orhan Pamuk was analyzed based on anti-feminist signs within the scope of patriarchal language use, followed by translation evaluation of those signs based on Öztürk Kasar's (2021) Systematics of Designification in Translation in English and French target texts. By challenging the norms that represent the predominantly male perspective in society and literature as a reflection of a patriarchal society, feminist literary criticism seeks to highlight the status of women in society and the issues they face. The objectification of women, the social attributes expected of women, the way they dress, their manner of life, their status as the passive recipients in society, or their education rights all serve as reflections of oppression and suppression of women in literature. All these issues are also the concerns that feminist studies strive to address. In literature, anti-feminist signs are frequently observed in any genre. These signs can be manifested in literary works either implicitly or explicitly.

Women have been portrayed as the other in the literature of any society since ancient times, dating back to the Homeric period and the commencement of oral literature. It is through the feminist analysis that the signs of otherness for women can be discovered besides the other types of power relations favoring one party over the other. Women entered the literary sphere later than men. As a result, male-specific discourses have proliferated in literature, as a result of which anti-feminist discourse arose in the literary spheres. As a reaction against all this unjustified oppression and otherness against women in the society, various waves of feminism evolved in 1800s through 2000s. Women's economic independence has begun to be acknowledged with such endeavors. Women's employment, suffrage rights, birth control—one of the concerns of the second wave—and the fact that women are no longer the sole caretakers for household duties and childrearing practices are all topics addressed in feminist studies. The field of feminist studies covers discussions on these topics.

This study incorporates anti-feminist signs in the context of patriarchal language use in the source text. Language is an element that conveys its own sets of social experience. Sexist discourses originating from the word "adam" (man) were found to be the most frequently used discourses in the source text. Although the word "adam" should only refer to males, it has evolved to be associated with any person in social mindset. Expressions such as "adam olmak" (change your ways), "adam yerine koymak" (to hold in esteem), and "adamakıllı" (thoroughly) have become misogynistic discourses. The "language" that society uses is yet another factor in the oppression, mistreatment, and otherizing of women. Sexist ideologies and attitudes besides gender inequity for women exist in any culture. With each language having its own unique nature and grammatical structure, translators may use a variety of translation techniques if the target language does not allow the same sexist discourse as the source language. This could be based on sound conceptual justifications.

Gender discrimination, sexist language, and ideology are all elements considered when translating signs leading to sexist discourses. For instance, there are three definite articles in French that indicate whether a sign is taken masculine (le), feminine (la), or plural (les). While English uses gender-natural articles, French is a language with grammatical gender. Meaning transformations on the signs with patriarchal discourse in English and French translations were evaluated in the study. Considering that language is a reflection of society and that patriarchal language is frequently used in the social mindset, it is feasible to draw a conclusion that Turkish language contains a variety of signs of patriarchal language use based on the analysis of the source text. Translation evaluation of those signs in English (TT1) and French (TT2) translations yielded several meaning transformations. Table 20 below shows the designificative tendencies for each meaning transformation in the analyzed signs.

**Table 20. Meaning transformations in target texts**

Designificative Tendencies	TT1	TT2
Over-interpretation of the meaning	1	1
Darkening of the meaning	3	1
Under-interpretation of the meaning		
Sliding of the meaning		
Alteration of the meaning		
Opposition of the meaning	1	
Perversion of the meaning		
Destruction of the meaning		
Wiping out the meaning	13	7

The meaning transformations of the signs in the source text were analyzed based on designative tendencies. In TT1 and TT2, it was determined that various designificative tendencies are applied considering the target culture and target reader while translating the signs with the patriarchal language use in the source text. In TT1, patriarchal language use is over-interpreted in one context, opposed in one context, darkened in three contexts and wiped out in thirteen contexts. On the other hand, patriarchal language use is over-interpreted in one context, darkened in one context and wiped out in seven contexts in TT2. Due to the language structure and very nature of French with grammatical gender, patriarchal language use is preserved in nine of the eighteen contexts analyzed in this study. In the case of the signs where an excessive meaning is produced, the implicit sign in the source text is made explicit in the target text. The signs translated through darkening of meaning reproduce the meaning in

the target text by rendering the clear source sign with a vague, obscure, and ambiguous meaning in the target text. An entirely opposite meaning is reproduced in the target text in relation to the source text with the opposition of meaning. The sexist signs in Turkish led to meaning transformations in phrases and discourses, primarily under the heading of "wiping out the meaning", with a result of absence of the patriarchal sign.

As a result of this study, it could be suggested that literary translators read anti-feminist and feminist signs before translating any literary work, which could make gender inequity apparent. Additionally, it suggests the capacity to do so while pursuing the long-sought equality. As women are viewed as "others" and demoted to a secondary position in all literary works and the collective mindset, it is possible to reproduce the discourse that otherizes women in one language into another through the designificative tendencies which could be employed by the translator consciously or avoiding such meaning transformations with the thorough command of the designificative tendencies. This study analyzes meaning transformations within the framework of designificative tendencies in nine categories. In addition, it reveals how much the meanings of the signs in the source text are transformed or lost in the target texts. This study also offers guidance to literary translators and feminist scholars regarding the meaning transformations with the discussion of the possible designificative tendencies applied in the translation of signs into a target language.

### References

- Abdal, G. (2022). *Feminist çeviri paradigması*. İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Akça, C. and Güneş, A. (2009). Culture and gender in George Eliot's *The Mill on the Floss*. *Hacettepe University Faculty of Letters*, 26(2), 1-15.
- Brunell, L. and Burkett, E. (2019). *Feminism*. *Encyclopædia Britannica*.  
<https://www.britannica.com/topic/feminism> Retrieved: 09/08/2019.
- Çelik, C. (2020). *Analysis of gender roles in translated children's books in Turkish literary system from the perspective of semiotics of translation* (Unpublished M.A. Thesis). İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Çelik, K. (2022). Ekofeminizmi çeviriyle buluşturmak: Buchi Emecheta'nın *The Rape of Shavi* adlı eseri ve Türkçe çevirisi. In M. Kuleli and D. Tuna (Eds.), *Edebiyat kuramı odağında çeviri amaçlı çözümler* (pp. 31-60). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çelik, K. (2023). Çeviri Göstergebilimi Işığında Bir İnceleme: Edgar Allan Poe'nun *The Masque of the Red Death* Başlıklı Öyküsü ve Türkçe Çevirileri. *Söylem Filoloji Dergisi*, (Ö.S), 164–189.
- Evelyn Reed, Ş. Y. (1995). *Kadının Evrimi II*. İstanbul: Payel Yayınları.
- Ferree, M. M. (2006). Globalization and feminism. In M.M. Ferree and A. M. Tripp (Eds.), *Global feminism: Transnational women's activism, organizing, and human rights* (pp. 3-23). New York and London: New York University Press.
- Gülmüş Sırkıntı, H. (2021). Çeviri Göstergebilimi Bağlamında Çeviri Eleştirisi Uygulaması: Edgar Allan Poe'nun "The Conqueror Worm" İsimli Şiiri ve Türkçe Çevirileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 48-63.
- Kuleli, M. (2018). Analysis of narrative programs and Turkish translations of a short story through semiotics of translation. *Journal of Turkish Studies-Social Sciences*, 13(26), 861-877.
- Kuleli, M. (2020). Circulation of feminist criticism across cultures through literary translation: The case of *Bir Gün* by Ayşe Kulin. In D. Tuna, M. Kuleli and J. Aliyev (Eds.), *Literary feminisms: Convergences and intersections* (pp. 161-197). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.

- Kuleli, M. (2021) Feminist okuma ekseninin yazın çevirisine izdüşümleri: Orhan Pamuk'un Veba Geceleri örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 284-306. DOI: 10.29000/rumelide.984772.
- Kuleli, M. and Uysal, N. M. (2021). In pursuit of multi-ethnic feminist signs and their translations in literary feminism: The case of *The Color Purple* by Alice Walker. *International Journal of Language Academy*, 9 (3), 233-257.
- Lessing, D. (1974). *The memoirs of a survivor*. London: Picador.
- Malinowska, A. (2020). *Waves of feminism. The international encyclopedia of gender, media, and communication*. New Jersey: Wiley Online Library.
- Merriam-Webster Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/thug>. Accessed on 29.06.2023.
- Mohajan, H. (2022). An overview on the feminism and its categories. *Research and Advances in Education*, 1(3), 11-26.
- Moran, B. (1999). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. Istanbul: İletişim Yayınları.
- Oxford Dictionary. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/thug?q=thug>. Accessed on 29.06.2023.
- Öztürk Kasar, S. (2009). Un chef-d'oeuvre très connu: Le chef-d'oeuvre inconnu de Balzac. Commentaires d'une traduction à l'autre laissant des traces. In M. Nowotna and A. Moghani (Eds.), *Les traces du traducteur* (pp. 87-211). Paris: Publications de l'INALCO.
- Öztürk Kasar, S. (2020). De la désignification en traduction littéraire: Les Gens d'en face de Georges Simenon dans le contexte turc du point de vue de la sémiotique de la traduction. *Parallèles*, 32(1), 154-175.
- Öztürk Kasar, S. (2021). Çevirmek, anlamı eğip bükme sanatı mıdır? In D. Tuna and M. Kuleli (Eds.), *Interdisciplinary debates on discourse, meaning and translation* (pp. 19-44). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk Kasar, S. and Batu, E. (2017). Oscar Wilde'nin *Bencil Dev* öyküsünün göstergebilimsel çözümlemesi ve çeviri göstergebilimi bağlamında Türkçe çevirilerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 920-950.
- Öztürk Kasar, S., and Kuleli, M. (2016). Antony and Cleopatra oyununun göstergebilimsel çözümlemesi ve çeviri göstergebilimi bakış açısıyla Türkçe çevirilerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE-Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (5), 89-123.
- Öztürk Kasar, S. and Tuna, D. (2015). Yaşam, yazın ve yazın çevirisi için gösterge okuma. *Frankofoni Fransız Dili ve Edebiyatı İnceleme ve Araştırmaları Ortak Kitabı*, 27 (pp. 457-482). Ankara: Bizim Grup Basımevi.
- Öztürk Kasar, S. and Tuna, D. (2017). Shakespeare in three languages: Reading and analyzing sonnet 130 and its translations in light of semiotics. *IJLET International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 170-181.
- Öztürk Kasar, S. and Güzel, O. E. (2022). Ayşe Kulin'in *Nefes Nefese* adlı romanı ile İngilizce çevirilerinin kent göstergebilimi ve çeviri göstergebilimi odağında çözümlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 869-890. DOI: 10.29000/rumelide.1106171.
- Pamuk, O. (2015). *A strangeness in my mind* (E. Oklap Trans.). London: Faber & Faber.
- Pamuk, O. (2017). *Cette Chose Etrange en Moi* (V. Guy-Aksoy Trans.). Paris: Editions Gallimard.
- Pamuk, O. (2021). *Kafamda bir tuhaflık* (18. Baskı) . İstanbul: YKY.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (Turkish Language Association). <https://sozluk.gov.tr/>. Accessed on 29.06.2023.
- Tuna, D. (2016). Oktay Rifat'ın Tecelli Başlıklı Şiiri Üzerinden Çeviriyi Göstergebilimle Buluşturmak. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 33-52.

- Tuna, D. and Avaz, M. G. (2019). Analyzing, transmitting, and editing an Anatolian tale: A literary translation project as process. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö6), 533-554.
- Tuna, D., and Kuleli, M. (2017). *Çeviri göstergebilimi çerçevesinde yazınsal çeviri için bir metin çözümleme ve karşılaştırma modeli*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tuna, D., Kuleli, M. and Aliyev, J. (2020). Ön söz. In Tuna, D., Kuleli, M. and Aliyev, J (Eds.), *Yazınsal feminizmler: Yöndeşimler ve kesişimler* (pp. iii-xvii). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Turgut, Z. R. (2020). Against socially constructed gender roles: Jeanette Winterson's *The Passion and Sexing the Cherry*. In Tuna, D., Kuleli, M. and Aliyev, J (Eds.), *Yazınsal feminizmler: Yöndeşimler ve kesişimler* (pp. 235-253). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Tüzin, D. (2006). Argo ve küfür bağlamında cinsel eylemin nesnesi olarak "Kadın". *Milli Folklor*, (71), 105-107.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today. A user-friendly guide*. New York: Routledge.
- Uysal, Y. and Kuleli, M. (2022). Postkolonyal yaklaşım ve çeviri göstergebilimi: Muğlak metinlerdeki ideolojik söylemlerde kuramlararasılık. In M. Kuleli and D. Tuna (Eds.), *Edebiyat kuramı odağında çeviri amaçlı çözümlenmeler* (pp. 187-211). Konya: Eğitim Yayınevi.

## 96. Çevirmenin görünürlüğü bağlamında Türkçede Hamlet

Feyza AKGÜN<sup>1</sup>

**APA:** Akgün, F. (2023). Çevirmenin görünürlüğü bağlamında Türkçede Hamlet. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1565-1575. DOI: 10.29000/rumelide.1346640.

### Öz

Çevirmen Bülent Bozkurt, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi İngiliz Filolojisi mezunudur. Shakespeare üzerine doktora da yapan Bozkurt bu bağlamda Shakespeare'i eserleri ve sanatı bağlamında bütüncül olarak da inceleyen bir isimdir. Nitekim çeşitli yıllarda yaptığı çevirilerin yanında Park Honan'dan Shakespeare: Bir Yaşam adlı incelemeyi de çevirmiştir. Hamlet'in bir diğer önemli çevirmeni Orhan Burian Cambridge Üniversitesi İngiliz Edebiyatı Bölümünden mezun olmuştur. Akademik hayatını DTCF'de sürdüren Burian eleştirmen ve denemeci kimlikleriyle de Türk edebiyatında yer edinmiştir. Bu çalışmada her iki çevirmenin farklı tarihlerde yaptıkları Hamlet çevirileri ele alınacak ve "çevirmenin görünürlüğü" kavramı bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir. Görünürlük kavramını ilk kez ortaya atan kuramcı olan Venuti, bununla çeviri metnin aslına sadık olup olmadığını sınar. Çevirmenin görünür olduğu bir aktarım kaynak dil ve kültüre yakinken görünmez olduğu bir metin ise erek dilin okuyucusuna aşına bir bağlam sunar. Bu durum metnin akıcılığına doğrudan etki eden bir faktördür. Yabancılaştırıcı çeviri metnin akıcılığını bozarken, yerlileştirici çeviri stratejisine uygun bir aktarım ise metnin akıcılığına katkı sağlar. Bu çalışmada iki çeviriden örneklerle söz konusu kavramlar irdelenecek ve çeviri bilimi açısından sonuçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Çeviribilim, Lawrence Venuti, çevirmenin görünürlüğü, Hamlet

### Hamlet in Turkish in the context of the translator's visibility

#### Abstract

Translator Bülent Bozkurt is a graduate of Ankara University, Faculty of Language and History-Geography, Department of English Language and Literature. Bozkurt, who also has a doctorate on Shakespeare, is a name who examines Shakespeare holistically in the context of his Works and art. As a matter of fact, in addition to the translations he made in various years, he also translated Park Honan's Shakespeare: A Life. Another important translator of Hamlet, Orhan Burian, graduated from Cambridge University, Department of English Literature. Continuing his academic life at DTCF, Burian also took a place in Turkish literature with his critic and essayist identities. In his study, Hamlet translations made by both translators on different dates will be discussed and evaluated comparatively in the context of the concept of "translator's visibility". Venuti, the theorist who first introduced the concept of visibility, tests whether the translated text is faithful to the original. A translation in which the translator is visible is close to the source language and culture, while a text where the translator is invisible presents a context familiar to the reader of the target language. This is a factor that directly affects the fluency of the text. While alienating translation disrupts the fluency of the text, a transfer in accordance with the localizing translation strategy contributes to the fluency

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Rektörlük Birimi (Ankara, Türkiye), feyzademir37@gmail.com, ORCID ID: 0009-0002-3960-1375 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346640]

of the text. In this study, the concepts in question will be examined with examples from two translations and it will be tried to reach results in terms of translation science.

**Keywords:** Translation Studies, Lawrence Venuti, translator's visibility, Hamlet

## Giriş

Çeviri dili, kültürü ve insani yaşamla ilgili pek çok unsurla bağlantılı bir faaliyettir. Çeviri faaliyetine salt bir dil aktarımı olarak bakmak ve onu tek boyutlu değerlendirmek bu bakımdan yanlış olacaktır. Çeviri kuramları, çevirinin çok boyutluluğuna ilişkin tezlerinde kaynak ve erek dili, yazarı, çevirmeni ve her iki kültürü de içerisine alan bir yaklaşım geliştirmektedirler. Bunların her biri ayrı bir bileşen olarak nihayetinde meydana gelen ürün üzerinde belirleyici olmaktadır. Çeviri eyleminin yarattığı bağlam eserin ortaya çıkmasıyla da sona ermez. Bu eserin veya faaliyetin tümünün erek kültür üzerinde meydana getirdiği güncel veya devam eden etki alanı da ayrıca çeviri çalışmalarının üzerine dikkatle eğildiği inceleme alanlarındandır. Çünkü çeviri kültürel etkilenme, dönüşüm ve değişim kavramlarıyla/süreçleriyle çok yakından ilişkilidir. “Farklı kültürlerin birbirlerini tanımasına köprü olan çeviri etkinliği, toplumların kültürel hareketliliğinde de önemli bir dönüm noktası olmuştur” (Çoruk vd., 2016:116). Nitekim son dönem Osmanlı modernleşmesinin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin başlangıç yıllarında yaşanan dönüşümün önemli ayaklarından biri çeviri faaliyeti olmuştur.

Osmanlı döneminde bireysel faaliyetlerin yanında Batı medeniyetinden geri kalmama düşüncesiyle çevirinin devlet eliyle de resmî kanaldan sürdürülmesi söz konusudur. Bu bağlamda 1832'de Tercüme Odası kurulmuş, öncelikle yazışmaların koordinasyonunda rol oynayan bu kurumun zamanla eğitim ve teknik alanlardaki çeviri faaliyetlerine giriştiği görülmüştür. Ancak hem eğitim hem de edebî alanda “İlgili dönemde yapılan çeviriler yönetsel açıdan öykünme şeklinde ve günümüzde tercih edilmeyen ikinci dilden çeviriler olarak nitelendirilmektedir.” (Vural Kara, 2010: 97) Bu dönemde sosyo-kültürel alanda Fransızcanın yoğun bir etkisi vardır. Kültürel yetkinliğin lisanı olarak kabul edilen Fransızca, modernleşmenin ilk aşamalarından itibaren en çok aktarım yapılan dillerin başında gelmektedir. Bu etkinin yakın dönemlere kadar sürdüğünü söylemek mümkündür. Edebî alanda bu bakımdan Fransız edebiyatından doğrudan yapılan çeviriler kadar başka dillerden Fransızcaya aktarılan eserlerin çevirisi de söz konusu dönemde yoğun şekilde devam eder. Bunda çevirmenlerin diğer dilleri bilmemeleri ve gerek Avrupa'da gerekse Türkiye'de Fransızcanın baskın rolü etkili olur. Nitekim Shakespeare'nin ilk çevirmenlerinden biri olan Mehmet Nâdir, Hamlet oyunundan çevirdiği üç pasajı aslı dilinden değil Fransızcadan aktarmıştır. (bkz. Şengel, 2008) Hamlet'in bu çevirisi tam değildir, ilk tam çevirisi ise 20. Yüzyılın hemen başında Abdullah Cevdet tarafından yapılmıştır. (Paker, 1986: 20)

1940'lara gelene kadar eserin hem çevrildiğini hem de sahnelendiğini söylemek mümkündür. (bkz. Araboğlu, 2019) 1941 yılında ise hem çeviri tarihi hem de edebiyat tarihi açısından dikkate değer bir diğer çevirisi karşımıza çıkar. Halide Edip, Vahit Turhan ile birlikte Hamlet'in Türkçeye aktarmış böylelikle Shakespeare bir yazar-akademisyenin aracılığıyla bir kez daha Türk okuruyla buluşmuştur.

“1940 yılından sonra İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları olarak Shakespeare eserleri düzenli olarak çevirmeye başlanır. Halide Edib Adıvar; Vahit Turan ile 1941 yılında *Hamlet: Danimarka Prensi (The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark)*, 1943 yılında Vahit Turan ile *Nasıl Hoşunuza Giderse (As You Like It)*, 1945 yılında Vahit Turan ile *Coriolanus (The Tragedy of Coriolanus)*, 1949 yılında ise Mina Urgan'la *Antonius ve Kleopatra'yı (The Tragedy of Antony and Cleopatra)* çevirir. 1941 yılında yapılan Hamlet çevirisinin -ilk sözünde de bahsedildiği üzere İstanbul



Üniversitesi İngiliz Edebiyatı Şubesi seminer mesaisinin büyük bir kısmını İngilizce şaheserleri Türkçeye çevirmeye ayıracağı ve ilk olarak bu işe Shakespeare'in eserlerini çevirmekle başlanacağı bilgisi verilmektedir. Hamlet eserinin günümüzde birçok çevirisi mevcuttur. Ancak 1941 yılında bir külliyat şeklinde hazırlanan çeviri eserde, sadece Shakespeare'in bir tiyatro eseri olan Hamlet'inin Türkçeye kazandırılması gibi bir amaç güdülmüştür. Aynı zamanda İngiliz Edebiyatı ve Shakespeare hakkında okuru bilgilendirme amacı da çeviri eserde güdülmektedir denebilir." (Araboğlu, 2019: 992)

Hamlet'in bu yıllardaki bir diğer sanatçı çevirmeni ise 1965 tarihli çevirisiyle Sabahattin Eyüboğlu'dur. Çevirilerin yoğunluğu ve dağılımı göz önüne alındığında Türkiye'de yıllar içerisinde, Shakespeare ve Hamlet'e okuyucu ve seyirci açısından düzenli ve kayda değer bir ilgi görülmektedir. Bu çalışmada ise iki farklı Hamlet çevirmeninin tutumları "çevirmenin görünürlüğü" kavramı açısından ele alınacaktır. "Görünürlük ve görünmezlik kavramları kuramsal olarak ilk önce Schleiermacher, Levy ve sonrasında Venuti tarafından çeviribilimsel açıdan ele alınmış ve çevirmenin hangi durumlarda görünür olduğu hangi durumlarda görünmez olduğu farklı örneklerle farklı zaman aralıklarında açıklanmıştır" (Odacıoğlu, 2020:126). Görünürlük/görünmezlik kavramlarının Venuti bağlamındaki izdüşümlerini irdeleyerek bu kavramlara yeni açılımlar getiren Göksenin Abdal, makalesinde şu tespitini dile getirir: "Dolayısıyla, çevirmenin kaynak ve erek dil, kültür ve yazın dizgeleri arasındaki "yeğni" konumunun (görünürlük/görünmezlik), erek metnin erek okur üzerindeki etkisi (yerlileştirici/yabancılaştırıcı) ve erek okurun erek metne dair algısı (akıcı/şeffaf) ile yakından bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu açıdan, çevirmenin görünürlüğü/görünmezliğini belirleyen bu iki kavram çiftini merkeze alan bir çözümleme yaklaşımı çeviri kararlarının altında yatan dilsel, kültürel ve toplumsal katmanların anlaşılır hale getirilmesinde anahtar bir rol oynar" (Abdal, 2021: 193).

Venuti'nin çevirmenin konumunu sorgulayarak başladığı çalışmasında birkaç amaç odaklı hareket ettiği görülür. Öncelikle, kültürel üretim faaliyeti bağlamında tarihsel süreç içerisinde çevirmenin, başlangıçtan günümüze değişmeyen bir konumunun olduğunu vurgulamaktadır. Görünmezlik olgusuyla bağdaştırdığı bu konum çevirmenin, maddi ve manevi haksızlıklara uğramasına işaret etmektedir. Bir yandan da Schleiermacher'den mühlhem metin içerisinde çevirmenin, metne müdahale etmesine bağlı olarak görünür ve görünmez olduğu alanlara da açıklık getirmektedir. Akıcı çeviri beklentisinin, metni kaynak dilden ve kültürden uzaklaştıran olumsuz bir durum olduğunun altını çizer. Çevirmenin görünür olduğu anlarda ise çeviri kaynak dile ve kültüre ilkinde nazaran yakındır ve çevirmen asıl metne sadık bir çeviri yapmaktadır. Bu karşılığın okur nazarında bir ikilem oluşturduğunu ve çevirmeni bir karar eşiğinde bıraktığını ifade eden Venuti, çeviri eserlerde bu ilişkinin ortaya konulması gerektiği düşüncesini de savunur. (bkz. Venuti, 2008)

### Hamlet çevirilerinde görünürlük

Özgün adı *The Tragical History of Hamlet, Prince of Denmark* olan Hamlet trajedisi 1500'lü yılların sonunda Shakespeare tarafından kaleme alınmıştır. Sahnelendiğinden bu yana insanların ilgisini hiç yitirmemiş bir eser olma özelliğini taşır. Ayrıca Shakespeare'in kaleme aldığı en uzun oyun olma unvanını da elinde bulundurur. Shakespeare, bu oyun için uzun bir giriş kaleme almıştır. Asıl karakterlerin oyuna dahil olmasından önce gizemli bir atmosfer yaratılmıştır. Seyirci bu kısımda, ilerleyen bölümlerde karşı karşıya geleceği olaylara dair ipucu elde etmeye başlar. Bu makalede seyirciyi/okuyucuyu oyuna hazırlayan I. Perde I. Sahne ele alınmıştır.

Karşılaştırması yapılan çeviriler Bülent Bozkurt ve Orhan Burian'a aittir. Bülent Bozkurt eserin ikinci basımı için kaleme aldığı önsözde çeviri tutumuna dair açıklamalarda bulunur. İlk basım sonrası çevirisinde değişiklikler yaptığının altını çizen Bozkurt yen, çalışmanın daha doğru, aslına daha sadık ve daha akıcı olduğu düşüncesindedir. “Ancak ikinci basımda da benim için öncelik, “oyunların oyunu” Hamlet’i “Türkçe söylemek,” yani oyunu Türk okurunun daha kolay anlayabileceği, Türk kültürüne, Türk dilinin özelliklerine daha yakın bir şekle sokmak değildir. Asıl çabam akıcılık ve anlaşılabilirlik sağlamaktan çok, Hamlet’i değiştirmeme ve çarpıtmama yönünde oldu. Bu uğurda zaman zaman yadırganabilecek üslup, ifade ve terimler kullanmaktan çekinmedim” (Shakespeare, 2007). Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere Bozkurt okuyucuyu yazara yaklaştırmayı yani yabancılaştırıcı çeviri stratejisi kullanmayı tercih etmiştir. Orhan Burian çevirisinde uzunca bir ön söz bulunmasına rağmen usta kalemin çeviriye dair tutumunu ortaya koyacak bir açıklama bu ön sözde bulunmamaktadır.

Hamlet	
“Bernardo: Nöbetin sakın geçti mi? Francisco: Fare kıpırdamadı.” (I. Perde I. Sahne, s. 38)	“Bernardo: Nöbetinde bir şey olmadı ya? Francisco: Çıt bile olmadı.” (Perde I, Sahne I, s. 6)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	Not a mouse stirring. (A.I, SC.I, P.3)

Hamlet trajedisinin I. Perde I. Sahne’sinden alınan bu diyalogda iki Bernardo ve Francisco adında iki askerin nöbet değişimi yapmakta olduğu anlaşılmaktadır. Arkadaşına nöbetinde sorun yaşanıp yaşanmadığını soran Bernardo’ya, Francesco’nun cevabı “Bir fare bile kıpırdamıyor” şeklinde çevrilebilecek “Not a mouse stirring” (A.I, SC.I, P.3) ifadesi olmuştur. Çalışmamıza kaynak teşkil eden iki çeviriye baktığımızda Bülent Bozkurt çevirisinde birebir çeviri yapıldığı görülürken Orhan Burian çevirisinde Türkçede daha çok kullanılan bir ifadenin tercih edildiği görülmektedir. Bu seçim Burian’ın yerlileştirici çevirinin bir örneğini sergilediği şeklinde yorumlanabilir.

Hamlet	
“Francisco: Sağ ol beni kurtardığın için. Burası buz gibi ayaz. Üstelik hiç iyi değilim. Yüreğim katılıyor.” (I. Perde I. Sahne, s. 37)	“Francisco: Nöbetten kurtulmak çok makbule geçti: hava müthiş ayaz, dondum.” (Perde I, Sahne I, s. 5)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	For this relief much thanks: ‘tis bitter cold, And I’m sick at heart. (A.I, SC.I, P.3)

Yukarıdaki diyalogda Francisco, soğuk havada nöbeti devralan arkadaşına duyduğu şükranı dile getirir. Özgün metinde “For this relief much thanks: ‘tis bitter cold, And I’m sick at heart” (A.I, SC.I, P.3) şeklinde verilen ifade iki Türkçe çeviride de farklı şekilde çevrilmiştir. Merriam-Webster online sözlüğe göre *sick at heart* ifadesi çok üzgün, perişan anlamına gelir ve Francisco moralinin bozuk olduğunu anlatmaktadır. Oyun karakterinin soğuktan yakınmanın yanı sıra keyifsiz olduğunu da dile getirmesi seyircinin/okuyucunun zihninde soru işareti oluşturur. Zira *bitter cold* ifadesi iliklere işleyen soğuğu

anlatmak için kullanılır. Seyirci/okuyucu dikkat kesilerek bu duruma neden olan olayı sorgulamaya başlar ve meraklanır. Bülent Bozkurt bu cümleyi “Üstelik hiç iyi değilim. Yüreğim katılıyor” (I. Perde I. Sahne, s. 37) şeklinde çevirmiştir. Yüreği katılmak deyimini Türkçe Güncel Sözlük’te “ağlamaktan veya soğuktan nefesi tutulmak” (<https://sozluk.gov.tr> erişim tarihi 20.07.2023) olarak açıklanır. İfade durumun şiddetini vurgulamaya yönelik kullanılmıştır. Ayrıca gelecek olaylara üstü kapalı bir ima da içermektedir. Bu deyimın yanı sıra “Üstelik hiç iyi değilim” (I. Perde I. Sahne, s. 37) cümlesinin eklenmesiyle vurgu artmıştır. Diğer taraftan Burian çevirisine baktığımızda *sick at heart* ifadesine karşılık “dondum” (Perde I, Sahne I, s. 5) kelimesinin kullanıldığını görürüz. Bozkurt’a göre daha yalın olan bu çeviri ilk çevirideki imayı içermez. “*For this relief*” ifadesi de bu rahatla(t)ma, yardım için şeklinde çevrilebilecek bir anlatımdır.

Hamlet	
“Barnardo: Kim o? Horation sen misin? Horatio: Yarı yarıya.” Perde I. Sahne, s. 38)	“Bernardo: Ne var? Oradaki Horatio mu? Horatio: Bir parçası. <sup>6</sup> <sup>6</sup> Horatio üniversitede okumuş bir aydındır. Renaissance, böylelerinin çoğunun, belenmiş kanaatlere şüpheyle baktıklarını göstermişti. Horatio’nun şüpheliği, karanlıkta iyi seçilmediğini anlayınca şaka olarak verdiği bu cevapta da kendini gösteriyor.” (Perde I, Sahne I, s. 6)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin:	Bernardo: What, is Horatio there? Horatio: A piece of him. (A.I, SC.I, P.4)

Oyundaki tartışmalı ifadelerden birisi de Horatio’nun “A piece of him” (A.I, SC.I, P.4) cevabıdır. Bülent Bozkurt “Yarı yarıya” şeklinde çevirerek okuyucunun ilk seferde anlamlandıramayabileceği bir ifade sunmuştur. Burian ise birebir çevirmiş ancak verdiği bir dipnotla okuyucuyu aydınlatma yoluna gitmiştir. Dipnotta, Horatio’nun çağının şüphelilerine uygun bir cevap verdiğini belirtir. Alireza Mahdipour ve Pyeaam Abbasi’nin Hamlet’teki dilbilimsel sorunları ele alan makalesi “More than kin and less than kind”: Hamlet and His (Linguistic) Problems”ta bu ifadeyi ele alır. “*A piece of him*” cümlesini “Kuşku ve belirsizlik, oyunun ve karakterlerin temel kaygılarıdır ve onların başlıca arayışı birbirini tanımaktır” (Mahdipour, A., Abbasi, P., 2018: 4) şeklinde açıklar. Bu yönüyle Orhan Burian’ın tespitine yakın bir açıklamadır.

Hamlet	
“Horatio: Bu toprağın dostları.” Perde I. Sahne, s. 38)	(I. “Horatio: Bu ülkenin dostları. <sup>5</sup> <sup>5</sup> Daha sonra görüleceği üzere Horatio Kırılın değil, eski kırılın oğlunun dostudur. Bu cevap o bakımdan manalıdır.” (Perde I, Sahne I, s. 5)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	Horatius: Friends to this ground. (A.I, SC.I, P.4)

Yukarıdaki örnekten de anlaşılacağı gibi Bülent Bozkurt aslına en yakın ifadeyi çevirisine alırken, Burian yakın anlam kullanmış ve ayrıca bir dipnotla okuyucuyu aydınlatma yoluna gitmiştir. Bu seçiminden yola çıkarak Bozkurt’un yabancılaştırıcı çeviri stratejisine uygun hareket ettiği görülmektedir.

Hamlet	
“Marcellus: Horatio’ya göre biz hayal görüyormuşuz.” Perde I. Sahne, s. 39)	“Marcellus: Horatio bunu kuruntumuza veriyor.” (Perde I, Sahne I, s. 7)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	Marcellus: Horatio says ‘tis our fantasy. (A.I, SC.I, P.4)

“Horatio, bunun bizim fantezimiz olduğunu söylüyor” şeklinde çevrilebilecek olan “Horatio says ‘tis our fantasy” (A.I, SC.I, P.4) cümlesini Bülent Bozkurt “Horatio’ya göre biz hayal görüyormuşuz” (I. Perde I. Sahne, s. 39) diyerek aslına oldukça yakın bir çeviri yapmıştır. Bu açıdan, daha önceki örneklerde de değindiğimiz gibi tercihini yabancılaştırıcı çeviriden yana kullanmıştır. Öte yandan Orhan Burian birebir karşılık gelecek kelimeler seçmektense, daha esnek bir tercih yaparak “Horatio bunu kuruntumuza veriyor” (Perde I, Sahne I, s. 7) şeklinde çevirmiştir. Burian’ın bu tutumu yerleştirici çeviri stratejisine örnektir.

Hamlet	
“Marcellus: Horatio, sen okumuş adamsın. Hadi konuş onunla.” (I. Perde I. Sahne, s. 39)	“Marcellus: Siz okumuş bir adamsınız, ona hitabedin, Horatio. <sup>7</sup> <sup>7</sup> Kötü ruhları kovmak, iyi ruhları çağırmak için kilise dili, yani Lâtince konuşacak biri varsa o da üniversitede okuduğuna göre, Horatio’dur.” (Perde I, Sahne I, s. 7)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	Marcellus: Thou art a scholar; speak to it, Horatio. (A.I, SC.I, P.5)

“Thou art a scholar; speak to it, Horatio” (A.I, SC.I, P.5) cümlesi Türkçeye her iki çevirmen tarafından benzer şekilde aktarılmıştır. Ancak Burian çevirisinde bir dipnot bulunur ve hayaletle konuşma işinin neden Horatio’ya verilmesi gerektiği açıklanır.

Hamlet	
“Barnardo: Bak konuşalım istiyor.” (I.Perde I. Sahne, s. 40)	“Bernardo: Kendisine söz söylenmesini bekliyor. <sup>8</sup> <sup>8</sup> Eskiden inanıldığına göre, hortlayan ruhlara hitap edilmeyince konuşulmazmış.” (Perde I, Sahne I, s. 8)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	Bernardo: It would be spoke to. (A.I, SC.I, P.5)

Bir önceki örneğe benzer şekilde İngilizce metin Türkçeye yakın anlamlarla aktarılmış olsa da Burian çevirisine eklenen dipnot, okuyucunun aydınlatılmasına hizmet eder. Burian'ın sık sık kullandığı dipnotlar dikkat çekicidir. Oyunun bütününe bakıldığında kendisi her ne kadar çevirmeni görünmez kılan yerileştirici çeviri stratejisine ağırlık vermiş olsa da aynı zamanda kendisini görünür kılan dipnotları okuyucuya yol göstermek amacıyla paylaşmıştır. Bu çevirmen seçimlerinde bir tezat oluşturur.

Hamlet	
“Barnardo: Ne oldu Horatio. Titriyorsun. Rengin solmuş.” Perde I. Sahne, s. 40)	“Bernardo: Ne var, Horatio? Titriyorsunuz, renginiz de uçmuş.” (Perde I, Sahne I, s. 8)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	Bernardo: How now, Horatio! You tremble and look pale (A.I, SC.I, P.5)

Pale İngilizce bir sıfattır, Collins Cobuild sözlüğünde bu sığata ait ikinci tanımda “Eğer bir kişi solgun görünüyorsa, hastalık, korku ya da şok nedeniyle yüzleri olduğundan daha açık renkte demektir” (Erişim tarihi: 20.07.2023). Alıntılardan da görülebileceği gibi Bozkurt kelimenin sözlükte karşılaşılacak ilk karşılığını kullanırken, Burian bir deyim tercih etmiştir.

Hamlet	
“Bir ateşkes görüşmesinde, Savaş baltasını öfkeyle buzun üstüne indirdiğinde, Kaşlarını böyle çatmıştı.” (I. Perde I. Sahne, s. 41)	“Bir kere kızaklı Leh kiralını sert bir söyleşme arasında buza çarptığı zaman da kaşlarını böyle çatmıştı. <sup>9</sup> <sup>9</sup> Ölen kiralın hem güçlü kuvvetli hem de cenksever bir adam olduğunu, böylece, daha başlangıçta öğrenmiş oluyoruz.” (Perde I, Sahne I, s. 9)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	“So frown'd he once, when, in angry parle, He smote the sledded Polacks on the ice.” (A.I, SC.I, P.6)

Bozkurt, özgün eserde geçen kızaklı Polonyalılar yani “the sledded Polacks” (A.I, SC.I, P.6) ifadesini çeviri metinden çıkarırken, Burian yorumlamaya gitmiş ve Polonyalılar şeklinde çevrilebilecek olan ifadeyi Leh kiralı olarak aktarmıştır. Merriam-Webster online sözlüğe göre bu kelime “Polonya doğumlu

veya kökenli bir kişi için aşağılayıcı bir terimdir” (Erişim tarihi: 20.07.2023). Kelimenin bu şekilde kullanılması 19. Yüzyıla rastladığı için Shakespeare eserinde bu anlamda kullanıldığı düşünülemez. Dolayısıyla her iki metinde de buna dair bir ima bulunmamaktadır.

Hamlet	
“Ama bana öyle geliyor ki, Büyük bir felaket dolaşüyor ülkemizin üstünde.” (I. Perde I. Sahne, s. 41)	“ama, aklımın yettiğine göre bu hal devletimizin beklenmedik bir değişiklik geçireceğine alamettir.” (Perde I, Sahne I, s. 9)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	“But in the gross and scope of my opinion, This bodes some strange eruption top ur state.” (A.I, SC.I, P.6)

Zırhı içerisinde öfkeli bir şekilde insanlara görünen hayaletin ne anlama geldiğini bilmemekle beraber ülkesi için kötü sonuçlar doğuracağı hissinde olduğunu belirten Horatio'nun bu cümlesini Bozkurt, “Bana öyle geliyor ki (...)” şeklinde çevirmiştir. Burian ise “ama aklımın yettiğine göre (...)” deyimle karşılama yoluna gitmiştir.

Hamlet	
“Gelelim bugüne: Ölen Norveç Kralı'nın deli dolu, Kabına sığmaz oğlu Fortinbras” (I. Perde I. Sahne, s. 42)	“Şimdi efendim, tecrübe görüp uslanmamış, kanı kaynıyan genç Fortinbras” (Perde I, Sahne I, s. 9)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	“Now, sir, young Fortinbras, Of unimproved mettle hot and full” (A.I, SC.I, P.7)

Horatio genç Fortinbras'ı tanımlarken “Of unimproved mettle hot and full” (A.I, SC.I, P.7) sıfatlarını kullanmıştır. Fortinbras'la ilgili bu açıklama da *mettle* yani cesarete sahip olsa da bu cesaretinin sınanmadığı yani tecrübesiz olduğudur. *Unimproved* ifadesi ise bir sıfattır ve kınanmamış, uyarılmamış (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/unimproved>, erişim tarihi, 14.08.23) anlamlarına gelir. Bozkurt'un çevirisinde bu detaya rastlanmaz. Orhan Burian ise bu ifadeyi “tecrübe görüp uslanmamış” (Perde I, Sahne I, s. 9) şeklinde vermiştir.

Hamlet	
“Zihnin gözüne kaçmış bir toz zerresi bu.” <sup>1</sup> <sup>1</sup> Zihnin gözü: Bellek, hafıza. (I. Perde I. Sahne, s. 42)	“Zihni bulandıran bir şey.” (Perde I, Sahne I, s. 10)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	“A mote it is to trouble the mind's eye.” (A.I, SC.I, P.7)

I.Perde, I Sahne’de Horatio, Marcellus ve Bernardo, kralın zırhı içinde görülen hayaletle ilgili konuşmaktadırlar. Horatio durumdan rahatsız olmuştur ve ölen kralın bu şekilde görünmesinin bir uğursuzluğa işaret etmesinden çekinir. Bu nedenle “A mote it is to trouble the mind’s eye” (A.I, SC.I, P.7) yorumunda bulunur. Cümlelerin en yakın çevirisine Bülent Bozkurt ulaşmıştır. Ancak zihnin gözü ifadesi erek dilde anlam uyandırmadığı için bir dipnotla açıklama yapmıştır. Cümleyi yorumlamadan çevirmesi ve dipnot eklemesi yabancılaştırıcı çeviri uygulamasına bir örnektir. Karşı tarafta Orhan Burian cümlelerin bire bir eşdeğerini kullanmaktansa yorum geliştirmiş, Türkçe söyleyişe uygun bir ifade seçmiştir. Bu da yerlileştirici çeviri stratejisine uygun hareket ettiğini gösterir. Cümle içindeki ifadeleri anlamları bakımından teker teker ele alacak olursak: *mote*’un sözlükteki anlamının “küçük bir parçacık” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/mote>, erişim zamanı, 14.08.23) olduğunu, *trouble* ifadesinin “sıkıntı, rahatsızlık veya zorluk hali” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/trouble>, erişim zamanı: 14.08.23) anlamına geldiğini, *mind’s eye*’in ise “hayali veya hatırlanan sahneleri tasavvur etme zihinsel yetisi” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/mind's%20eye>, erişim zamanı, 14.08.23) için kullandığı görmekteyiz.

Hamlet	
“Ulu, palmiyeli Roma devletini düşün <sup>2</sup> <sup>2</sup> Palmiyeli: Palmiye: Zafer ve savaş simgesi” (I. Perde I. Sahne, s. 42)	“Roma’nın en yüksek, en şerefli devrinde” (Perde I, Sahne I, s. 10)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	“In the most high and palmy state of Rome” (A.I, SC.I, P.7)

Horatio, hayaletle gözleriyle şahit olduktan sonra korku ve endişeye kapılmıştır. Bunun nedeni sadece hayalet görmüş olması değil, bu durumun başka sorunlara, kötü sonuçlara bir işaret niteliğinde oluşudur. Roma en güçlü dönemindeyken, Sezar’ın ölümünün hemen öncesinde de ölümlerin mezarlarını terk edip sokaklarda dolaştığını hatırlatır. Danimarka’yı da benzer sonun beklediğinden çekinmektedir. Özgün metinde “palmy state of Rome” ifadesini Bülent Bozkurt, “palmiyeli Roma devleti” şeklinde çevirir ki bu çeviri erek kültürde çağrışım yapmaz. Okuyucuyu düşündürmeye, belki araştırmaya yöneltecek bu tarz bir kullanım yabancılaştırıcı çeviri uygulamasına bir örnektir. Kitabın sonunda yer alan açıklamalar kısmında palmy sözcüğünün anlamı verilmiştir. Çevirmenin metne müdahalesi sayılabilecek bu ekleme yabancılaştırıcı çeviri tutumuna ayrıca katkı sağlamıştır. Öte yandan Orhan Burian, kelimeyi Türk okuyucusunun anlayabileceği şekilde verir. Burian’ın seçimi yerlileştirici çeviriden yana olmuştur.

Hamlet	
“Neptün’ün imparatorluğunu <sup>3</sup> etkileyen Nemli yıldız <sup>4</sup> gelince; önu kapanmış, Sanki kıyamete kadar solmuştu rengi. <sup>3</sup> Neptün’ün imparatorluğu: Deniz. Neptün: Roma mitolojisinde denizler tanrısı <sup>4</sup> Nemli Yıldız: Ay. Gelgit (med-cezir) olayında suları “çekip bıraktığı” için “nemli” (I. Perde I. Sahne, s. 42)	“Deniz saltanatı emrinde olan ay da tutulmuş, kıyamet günü gelip çatmış gibi kapkaranlık olmuştu <sup>11</sup> <sup>11</sup> Julius Caesar’ın hayatını anlatırken Plutarkhos’un söylediğine göre, Caesar’ın ölümünden az sonra gökte ateşler görünmüş, kuyruklu yıldızlar peyda olmuş, geceleri sokaklarda ruhlar dolaşmış, güneç ışık ve sıcaklık vermez olmuş.” (Perde I, Sahne I, s. 10)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian

Kaynak Metin	“(…) and the moist star, Upon whose influence Neptune’s empire stands, Was sick almost to doomsday with eclipse:” (A.I, SC.I, P.8)
--------------	--

İngilizce metinde “(…) and the moist star, upon whose influence Neptune’s empire stands, (A.I, SC.I, P.8)” şeklinde geçen bölüm Bozkurt çevirisinde neredeyse bire bir aktarılırken, Orhan Burian bu ifadedeki yabancı unsurları törpüleyerek adeta özetleme yoluna gitmiştir. Ayrıca anlam belirsizliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle özgün metinde var olan sanatlı söyleyiş çeviri metinde yoktur. Cümleyi, üzerinde yorumlama yapmadan vermesi ve dipnot eklemesi sebebiyle Bozkurt’un yabancılaştırıcı çeviri stratejisinden faydalandığı görülmektedir. *Moist* İngilizce sözlükte “hafif veya orta derecede ıslak: nemli” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/moist>, erişim zamanı 13.08.23), *empire* “tek bir egemen otorite altında büyük bir alana veya bir dizi bölgeye veya halka sahip büyük bir siyasi birim” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/empire>, erişim zamanı 13.08.23) yani imparatorluk anlamlarına gelir. *Stand* kelimesi bir eylemdir ve durmak, doğrulmak anlamında kullanılır. *Neptune* ise iki anlama sahiptir. Bunlardan ilki “Romalılarda deniz tanrısına verilen isim, ikincisi ise Güneş’ten itibaren sekizinci gezegenin adıdır” (bkz: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Neptune>, erişim zamanı 13.08.23).

Hamlet	
“Şiddet gösterisine kalkışmamalıydık. Tıpkı hava gibi, yaralanmaz o da. Boşu boşuna kılıç savurmamız Kötü bir pandomimdi yalnızca.” (I. Perde I. Sahne, s. 44)	“Öyle hükümdarca dururken ona karşı taşkınlık göstermekle fena ettik. Çünkü o hava gibidir, yaralanmaz; bizim boş kılıç savurmamız densizliktir.” (Perde I, Sahne I, s. 12)
Bülent Bozkurt	Orhan Burian
Kaynak Metin	“We do it wrong, being so majestic, To offer it the show of violence; For it is, as the air, invulnerable, And our vain blows malicious mockery.” (A.I, SC.I, P.9)

Bu alıntıda “malicious mockery” (A.I, SC.I, P.9) ifadesinin her iki çevirmen tarafından yorumlanarak aktarıldığı görülmektedir. Bülent Bozkurt bunun için “kötü bir pandomim” karşılığını kullanmıştır. Bu noktada pandomimin ne olduğuna değinmek gerekir: “(…) pandomim, sözcük ya da ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramdır. Ancak hareketler öylesine belirgin olmalıdır ki, eğer pandomimle dikiş dikmeyi anlatıyorsanız karşınızdaki kişi iğneyle ipliği görüyormuş gibi hissetmelidir” (Çalışkan, N., Karadağ, E., 2005: 109). Bülent Bozkurt bu bölümün çevirisinde yorumlama yoluna gitmiş ve bir hayalet saldırmanın pantomimden öteye gitmeyecek bir davranış olduğu sonucuna varmıştır. Bu iki eylem arasında benzerlik kurmuş ve diğer seçimlerinden farklı olarak bire bir çeviri uygulamasının dışına çıkmıştır. *Mockery* Türkçede “aşağılayıcı eylem veya konuşma” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/mockery>, erişim zamanı, 21.07.23), *malicious* ise “birine zarar verme arzusuna sahip olmak veya bunu göstermek” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/malicious>, erişim zamanı, 13.08.23) anlamına gelir ve Burian’ın densizlikti ifadesi, anlam bakımından daha yakın bir karşılık olmuştur.



## Sonuç

Bu çalışmada Hamlet'in iki farklı Türkçe çevirisini, çevirmenin tutumu bağlamında ele aldık. Kuramsal yaklaşımımız ise Lawrence Venuti'nin çevirmenin görünürlüğü/ görünmezliği, yerileştirici/ yabancılaştırıcı çeviri kavramları üzerine kurulmuştur. Bu çalışmalardan ilki Bülent Bozkurt'un Hamlet çevirisidir. Bozkurt, çalışmasının ikinci baskısına yazdığı ön sözde Hamlet'i Türkçe söylemek kaygısında olmadığını, onu Türkçeleştirmek istemediğini aksine aslına sadık bir çeviriden yana olduğunu belirtmiştir. Bu açıklaması bir anlamda Venuti'nin yabancılaştırıcı çeviri stratejisinin tanımıyla örtüşür. Bozkurt, Schleiermacher ve Venuti'den bahsetmez ancak onların bakış açısına uygun bir çeviri tutumu ortaya koyar. Çevirmenin, amacıyla seçimlerinin hangi noktalarda örtüştüğü örnekler üzerinden tespit edilmiştir. Bozkurt, Türk okuyucusuna yabancı gelebilecek ifadeleri bire bir çevirerek gerekli gördüğü noktalarda dipnot vermiştir. Çeviriye eklenen dipnotlar çevirmenin görünürlüğüne arttıran öğelerdir. Orhan Burian'ın çevirisine baktığımızda çevirisini Türkçe söyleyişe yakınlaştıracak seçimlerde bulunduğunu, bununla beraber sık sık dipnot vererek okuyucuya açıklama sunduğunu görebiliriz. Çevirisinde Türk okuyucuya yakın gelecek ifadelere ağırlık vermesi, yazarı okuyucuya yaklaştırdığı yani yerileştirici çeviri stratejisinden yana tutum sergilediği sonucunu doğurur. Ancak çevirmenin sık sık başvurduğu bir yöntem de dipnotlar vererek okuyucuya ek açıklama sunmaktır. Bu iki tutum birbiriyle çelişkilidir. Bu çelişki bizi, Burian'ın tek bir stratejiye bağlı kalmaksızın çeviri yaptığını göstermektedir.

## Kaynakça

- Abdal, G. (2021). Çeviride Distopya/Distopyanın Çevirisi: *Swastika Geceleri* Örneği, *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (8), 186-216.
- Araboğlu, A. (2019). Halide Edib'in –Hamletli: İngiliz Edebiyatı Seminer Mesaisinden Shakespeare Külliyyatı, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18 (3), 990-1003, Submission Date: 30.11.2018, Acceptance Date:01.07.2019. Araştırma Makalesi.
- Çalışkan, N., Karadağ, E., (2005). Dramada Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 103-113.
- Çoruk, F.J.G; Güler, S. B.; Kayalı, Y. (2016), "Çeviride Kültürel Aktarım Sorunu: Karamazov Kardeşler Örneği", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 9, S. 42.
- KARA, Sergül Vural (2010). "Tarihsel Değerlendirmeler Işığında Türkiye'de Çeviri Etkinliği" *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, Haziran, ss. 94-101.
- Mahdipour, A., Abbasi, P. (2018). "More than kin and less than kind": Hamlet and His (Linguistic) Problems". *Kata*, 20 (1), s. 1-8.
- Odacıoğlu, Mehmet Cem (2020) Çeviri Teknolojileri Bağlamında Çevirmenin Görünürlüğü, *Çeviride Teknoloji: Süreç ve Uygulama 1*, Grafiker Yayınları.
- Paker, S. (1988). Türkçede İlk Hamlet Çevirileri. *Metis Çeviri*. 2(20) (G. Özkan, Çev.) İstanbul: Gümüş Matbaası.
- Şengel, D. (2008), "Shakespeare'den Türkçeye İlk Çeviri (1881): Mehmed Nâdir Ve Hamlet'ten Üç Pasaj, *Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: X, Sayı 1, Haziran 2008* .
- Shakespeare, W. (2007). *Hamlet*. Remzi Kitabevi.
- Shakespeare, W. (1995). *Hamlet*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Venuti, L. (2008), *The Translator's Invisibility, A History of Translation, Second Edition*, Routledge.
- <https://www.merriam-webster.com/dictionary>
- <https://sozluk.gov.tr>

## 97. Enjambment as a complicated concept in poetry translation

Kadir SARIASLAN<sup>1</sup>

**APA:** Sariaslan, K. (2023). Enjambment as a complicated concept in poetry translation. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1576-1588. DOI: 10.29000/rumelide.1346641.

### Abstract

Translating poetry has always been a challenge for translators. Peculiar poetic devices such as enjambment add to the difficulty of such an endeavour. However, there has not been much analysis of the effect of enjambment in the translation of poetry. The two types of enjambment, prospective and retrospective, are analyzed in this study, and special attention is paid to how translators deal with these issues in order to illustrate how poems with unfinished lines are treated. For this purpose, Orhan Veli Kanık's poem *Dedikodu* and the first stanza of William Blake's *The Tyger* are studied, along with their translations by two different translators. Based on a comparative assessment, the study shows that a wider and deeper understanding needs to be developed for the proper comprehension of the functions of the enjambment use. Given that enjambment is an intentional act, it has been observed that any attempt to violate or ignore the concept essentially destroys the original poet's voice. The study has clearly shown that the overall sound aesthetics and the deliberately formulated volume of the lines are disrupted, and these lines are replaced either by lines that are combined into a single line or by clarified lines that say much more and take up much more space in the line. Except for the linguistic necessities, the study proposes to preserve the effect of enjambment as much as possible to echo the macro-frame of the poem, which represents a vertical unity in which several lines are both morphologically and syntactically linked.

**Keywords:** Poetry translation, enjambment, poetic sound, volume of lines, vertical unity

### Şiir çevirisinde karmaşık bir kavram olarak ulantı

#### Öz

Şiir çevirisi yapmak çevirmenler için her zaman zorlu bir iş olmuştur. Ulantı gibi kendine özgü şiirsel araçlar, böyle bir çabanın zorluğunu daha da artırmaktadır. Bununla birlikte, şiir çevirisinde ulantının etkisi üzerine çok fazla analiz yapılmamıştır. Bu çalışmada, ileriye dönük ve geriye dönük olmak üzere iki ulantı türü incelenmekte ve yarım kalmış dizelere sahip şiirlerin nasıl ele alındığını göstermek için çevirmenlerin bu konuları nasıl ele aldıklarına özellikle dikkat çekilmektedir. Bu amaçla, Orhan Veli Kanık'ın *Dedikodu* şiiri ve William Blake'in *The Tyger* adlı şiirinin ilk dördüğü, iki farklı çevirmen tarafından yapılan çevirileriyle birlikte incelenmiştir. Karşılaştırmalı bir değerlendirmeye dayanan çalışma, ulantı kullanımının işlevlerinin doğru bir şekilde anlaşılması için daha geniş ve daha derin bir anlayışın geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ulantının kasıtlı bir eylem olduğu göz önüne alındığında, kavramı ihlal etmeye veya görmezden gelmeye yönelik herhangi bir girişimin esasen orijinal şairin sesini yok ettiği gözlemlenmiştir. Çalışma, genel ses estetiğinin ve satırların bilinçli olarak formüle edilmiş hacminin bozulduğunu ve bu satırların yerini ya tek bir satırda birleştirilen satırların ya da çok daha fazlasını söyleyen ve satırda çok daha fazla yer kaplayan

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Yalova Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Yalova, Türkiye), kadir.sariaslan@yalova.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3575-8319 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346641]

açıklığa kavuşturulmuş satırların aldığını açıkça göstermiştir. Çalışma, dilbilimsel gereklilikler dışında, birkaç dizenin hem morfolojik hem de szdzimsel olarak birbirine bağlandığı dikey bir btnliği temsil eden şiirin makro çerçevesini yansıtma için mümkün olduğunca ulantı etkisini korumayı nermektedir.

**Anahtar kelimeler:** şiir çevirisi, ulantı, şiirsel ses, mısra hacmi, dikey btnlik

## Introduction

The classic dichotomy of whether poetry is translatable or untranslatable has not yet been resolved. The many human theories and/or the recent growing capabilities of artificial intelligence have yet to prove decisive in resolving this long-debated issue. Assessing the translation of poetry from a linguistic or functional perspective is unlikely and insufficient to provide accurate assumptions about whether a source poem can retain its unique content, style and rhythm when translated into a target language. The jarring opinions have mainly dwelt on the topics of the foreignness of the languages (Benjamin, 2000), intra and intertextual and inter-discourses idiosyncrasies (Venuti, 2011), the voice of the poet (Berk, 1978), rhythm, meter, repetitions, puns, deviations and proper nouns (Altay, 2001), polysemy and culture dependency (Rifat in Alova, 2007).

Esteban (2001, p. 331) observes that the translation of poetry does not depend solely on the linguistic analysis of the source poem and is therefore not merely an interlingual endeavor. The poetic discourse moves away from the prose style, with its full iconic expressiveness. The words and phrases scattered across the lines are potentially capable of making implicit and explicit references to external concrete objects and abstract concepts. Opinions differ on this point. Halman (2004) claims that modern poetry can be successfully translated provided it does not adhere to a strict form or contain a significant amount of heavy rhyming or excessive onomatopoeia. Perhaps this goes against Robert Frost's famous dictum that "poetry is what gets lost in translation" (Halman, 2004, p. 43). Similarly, Berk (1978) claims that the main obstacle in translating poetry is the poet's own voice, which is unique to him or her.

Contrary to the traditional concept of poetry, which is technically formulated around the trilogy of meter, rhyme and content, modern poetry increasingly presents us with new expressive styles, one of which is the concept of enjambment, which is actually a classical technique dating back to ancient times. Defined by Greene et al (2012, p. 435) as "the continuation of a syntactic unit from one to the next without a major break or pause", enjambment is a purposeful poetic act that can have multiple effects on the reader. Zhiming and Luwen (2013, p. 264-65) illustrate the concept of enjambment as a common technique in poetry, especially in free verse, which "offends the grammatical sensibility of the reader in different ways". The typical expectation from a poetic line, which is to convey a specific meaning with that line, is often not fulfilled when the lines are enjambed over the following ones, because the message was intended to be spread over the following two or more numbers of connected lines. Therefore, single-sentence units do not stand for independent representations or references unless the whole is grasped holistically, a notion like the Gestalt theory, in which "the whole is a system that determines the character of its parts; the different wholes bestow different characters on the same parts" (Tsur, 2015, p. 38). The Gestalt analogy is particularly apt in this sense because enjambed lines are not syntactically complete, requiring a constant flow through the verses. In addition, Agamben (1995, p. 40) notes that enjambment "reveals a mismatch, a disconnection between the metrical and syntactic elements, between sounding rhythm and meaning, such that [...] poetry lives [...] only in their inner disagreement".

Enguidanos (1985, p. 457) states that a poet can use enjambment to create a slow and swelling continuity by slowing down the tempo, creating a sense of melancholic monotony. The intended effect of a poem of enjambed lines may not be immediately apparent. Unlike traditional metrical systems such as iambic meter, in which an unstressed syllable follows a stressed one in a predominantly ten-syllable formation, or pentameter, which indicates a five-foot line, enjambment evokes a sense of complexity, chaos and curiosity in the reader. Bal (2021) claims that by distorting the predictability of lines, enjambment increases the reader's anticipation, which in turn speeds up the pace of the poem and adds complexity.

Jakobson regards poetry as a basically untranslatable genre noting that “only creative transposition is possible: either intralingual transposition—from one poetic shape into another, or interlingual transposition—from one language into another” (Venuti, 2000, p. 118). The creativity factor that Jakobson points at is nothing but all the stylistic choices of the poets. Given the peculiarities of the use of enjambment, it can be emphasized that the decision on the position of enjambment words or concepts during the translation process is highly critical, because each enjambment line has its own intended rhythm, which has already been decided and implemented by the creator of that poem.

Analyzing poems from English and Turkish through a comparative methodology, this study basically examines the concept of enjambment in poetry translation through a comparative approach. It examines the recently re-emerging and spreading poetic trend of enjambment and the various ways of dealing with it in translation. The main goal is to identify the translator attitudes towards the tricky enjambment effect and evaluate whether the sound effect existing in the source text/poem is or can be preserved in the target text/poem. The study also intends to discuss certain suggestions that may raise translator awareness of both preserving the overall sound/beat characteristics of poems and not rendering the translation of enjambment as a mere structural linguistic equivalence effort.

The analysis takes into account the concepts of body rhythm and internal rhyme proposed by Bly (1982), without too much concern for meter qualifications and rhyming features. In doing so, the study prioritizes the holistic and vertical assessment of poetic sound rather than horizontal, content and linguistic similarity. Technically, this approach in the study is rooted in the simple view that enjambment requires the reader to either constantly bend down to the next line or turn back to the previous one, which is due to the fragmented style of poetry embellished with pauses and half-splits.

To this end, the volume of each line and the location of the enjambment are of great importance, given our thesis that poems which are wholly or partly full of prospective or retrospective enjambments present tiny pieces of tension scattered over certain endings. On the other hand, the present study accepts the fact that there may be some deviations in the use of language throughout the translation work, but the linguistic deviations do not threaten the course of the study unless they shift the sound focus from one point to another.

## **1. Literature review**

A mystical and perhaps the neglected side of poetry, enjambment seems to have been implemented as a poetic device in many different languages in different corners of the world. To begin with, the ancient literature of the Far East, the traditional Japanese poetry 'tanka', was not suited to the use of enjambment because it was an unbroken one-line poem with a strict metrical system. On the other hand, Chinese “*shi-poetry*” has selectively applied enjambment between lines (Raft, 2012, p. 89). Contrary to its eastern counterparts, English poetry, specifically and predominantly in the Elizabethan period in the

16<sup>th</sup> century, seems to have applied enjambment as a common poetic tool. Prior to its use in English poetry, French poets such as Jaufre Rudel in the 12<sup>th</sup> century used enjambment extensively in the Middle Ages. Alexander Pushkin, the inspiring Russian poet, is seen to have used enjambment in several poems in the 19<sup>th</sup> century, too. Moreover, according to Nikolai Gumilev's "Commandments for a Translator", the rendering of the character of enjambment is one of the priorities for Russian poetry, along with other important elements such as meter, vocabulary, alternation, character and number of rhymes, individual devices and changes in tonality (Gumilev, 1990, p. 74).

Similar to Western literatures including Russian poetry, Turkish poetry seems to have applied enjambment technique extensively upon its adoption from French literature. Yürek (2008, p. 183) explains the adoption process of enjambment in Turkish literature quoting; "The use of enjambment took place in Turkish poetry in the 'Tanzimat reform era' when there was a tendency towards the West in political, social and economic ways". However, the use of enjambment is claimed to have dated back earlier than the Tanzimat era, an assertion made by Ambros (2017), who stated that "*merhun beyit*", (i.e., merhun couplet in English) presented the first examples of enjambment in Turkish Divan literature (between 11<sup>th</sup> century and 19<sup>th</sup> century). Dilin (1983, p. 102) defines the term *merhun* as "a couplet whose meaning is completed via another couplet", which functions similarly to the concept of enjambment known and applied in modern poetry.

Given the distinctive characteristics of languages, enjambment analysis has a lot to do with the morphological and syntactic structures, which seems contradictory to the spirit of poetry, though. However, it remains to be a vital step that needs to be taken because the sound effect is basically created splitting lines from each other at certain spots designated and decided all by the poet himself. Hence, a linguistic analysis is redeemed a prima facie requisite. For instance, the typical syntactic order in English differs from that of Turkish, which can also be observed in creating enjambment in poems. Ambros (2017, p. 29) discusses the ways to enjamb lines in *merhun* couplets in Turkish stating that the verb may either be used at the ending of a line where nouns and adjectives are too many or be used at the very beginning of the line in an inverted style. Thus, soon after the exposition of enjambment characteristics at a linguistic conception, the sound/beat effect is to be spotted with a holistic approach connecting the first line to the following lines. The poem should then be read as an intact whole and in constant continuity, always bearing in mind that in this kind of poetry even a tiny particle stands for everything.

Several strategies have been claimed to be appropriate for poetry translation. Lefever (1975) suggested seven translation procedures, each of which is of importance in grabbing the poetic idiosyncrasy, which are as follows; phonemic, literal, metrical, verse to prose, rhymed, blank/free verse and interpretation. The verse to prose sounds to be useful in creating an example of how a prose is attained out of a versified line, which is at the center of discussion at this study. The enjambment lines are naturally at odds with metrical system in end-stopped lines, which is because the beat effect may be created not on single end-stopped lines over which certain metrical and rhythmic words are poured, but on straddled pieces in different lines.

Likewise, Bly (1982) puts forth his taxonomy with a compilation of eight stages, most of which bear similarities to those of Lefever (1975) such as literal translation in the first place, then a lexical analysis to delve into the connotations and implied meanings, adaptation into the target linguistic codes and uncovering the energy added by the spoken language, carrying the mood of the poet and assessing the original tone, paying attention to the sound and rhythm effect by memorizing and saying the poem to

yourself or to the air, asking a native speaker to go over your translated version and at last creating the final draft by making the final adjustments.

The primary concern of Bly's taxonomy seems to cover the practical side of creating a poetic diction in the target language, which is particularly clear in his recommendation to say the poem to yourself or to the air in order to catch and go with the flow of sound or beat. This method is particularly useful in enjambed lines, where there is an acoustic divergence, and the sound or beat is freely exercised within the poem.

Cachey Jr. (1996) reviews the book named "*The Inferno of Dante: A New Verse Translation*" and analyzes how two styles of translations differ referring to the translations made by Laurence Binyon and Robert Pinsky. Apart from the differences such as expansions of the lines, alternation of rhymes and prosodic varieties, the other critical translation difference is related to the enjambment uses at Pinsky's translation. Stating that Pinsky's enjambments show capacity for visualization, Cachey Jr. (1996) quotes:

"the narrative and imagistic space of the poem is sculpted on the page by a combination of enjambments and caesuras... within tercets and between tercets, enjambments fix the reader's attention...driving the narrative forward... highlighting expressions or images, giving them a greater plastic relief than they had in the original" (p. 137).

Pinsky's translation of Dante's masterpiece seems to have gained itself a discernible poetic diction and narrative, providing the reader with more time to render expressions or images. Cachey Jr. (1996, p. 137) indicate that Pinsky has applied enjambment effectively in another work *Ulysses*, where he subtly varies enjambments with end-stopped lines to bolster dramatic side and add more pathos, all of which has clearly made the work more 'readable'. In this case, the use of enjambment, which is illustrated as a device "rebellious to the norms of syntax and evenness of tone that activates language and meaning" (Enguidanos, 1985, p. 453), seems to add more iconicity and rhythm to this translation of *Ulysses* (Cachey, 1996, p. 137). Therefore, the principles of enjambment translation need to be thought repeatedly and then specified to decide on the right tactical implementations during the process.

Another example of how enjambment is handled by a translator is from Ambros (2017, p. 25) who translated the poem '*Le cor*' by Alfred de Vigny from French to Turkish:

"Tranquilles cependant, Charlemagne et ses preux  
Descendaient la montagne et se parlaient entre eux.  
Bu arada sakin sakin Şarlman ile yiğitleri  
Dağdan iniyor ve birbirleriyle konuşuyordu."

Ambros (2017) explained her methodology of translation and asked the reader's forgiveness, believing that she could have done a better job if she had translated the poem in free translation, which did not happen because she had to go hand in hand with the enjambment style of the source. Even if Ambros wanted to have a more flexible way of dealing with the enjambed line, it is clear from her statement that she enjambed the lines exactly where the original line was enjambed (*preux-yiğitleri*) in order to achieve the same enjambment effect. It is also clear that she could not preserve the rhyme that was present in the words 'preux- eux' in the source, as she allowed herself to give the meaning first and foremost.

## 2. Enjambment typology

Several types of enjambments are observed in poems across the world literatures, but the systematics of how to and where to use it is not an issue people agree on. Tsur(2015, p. 35) states that “in prose, the lines run from one margin of the page to the other; in poetry, it is the poet who decides where the line ends”. The poet always has the upper hand and uses it freely with his own way of writing. Related to the topic, Enguidanos (1985, p. 455) is of the opinion that dramatic craftsman<sup>s</sup>hip is confirmed by the usage of enjambment. On the other hand, it would be hard to come up with a sharp categorization of enjambment techniques considering the limitations posed by an infinite number of expression schemata.

In a pure poet-dependency, poetry is based on several rules when it follows certain methodology such as meter and rhyme. However, enjambments in meter-free poems in particular present a variety of difficulties for both the performers of the poems and the literary analysts. The normal beat is ceased or suspended, and the performer usually gets eager to move on. For instance, Lucille Clifton’s poem “*Daughters*” challenges performers of the poem to keep moving forward to make the sense of the previous lines; “*woman who shines at the head / of my grandmother's bed, / brilliant woman, i like to think / you whispered into her ear / instructions I like to think / you are the oddness in us, / you are the arrow / that pierced our plain skin / and made us fancy women*” (Clifton, 2008). This fragment illustrates the need for the readers to lean forward, otherwise the meaning cannot be formulated due to the obvious syntactic disorganization.

The poem above contains two categories of enjambment. The first category is prospective enjambment, which is clearly seen in the end of the first line, which is linked to the second line by a noun phrase split in half, ‘the head of my grandmother's bed’. Prospective enjambment is illustrated by Jagt, Dorlein, Hoeks, and Hendriks (2014) as an easy expectation to spill over into the next line due to the apparent incompleteness of the words. The second type of enjambment is retrospective enjambment, which on the one hand is analogous to standard lines in terms of syntactic completeness, and on the other hand is bound to the previous line in terms of semantic requirements (Jagt et al, 2014, p. 5).

For instance, the line ‘*you are the arrow*’ seems to be syntactically complete but is incomplete when accompanied by the next line ‘*that pierced our plain skin*’. The following line definitively adds content to the previous line and represents a poetic extension. In the light of this example, it is possible to see both types of enjambments in a single poem, but their use represents different styles of expression.

Despite the innate linguistic differences between English and Turkish, it is still necessary to analyse which words, phrases or particles are at the heart of enjambment in order to specify the peculiarity of the poetic sound created through the use of enjambment. Depending on generative linguistics, Zhiming and Luwen (2013, p. 266) suggest three types of categories to study enjambment: functional constituents such as complementizers like who and that, determiners like a and the, and particles like up and in, lexical constituents such as verbs, nouns and adjectives and the phrasal constituents like noun or verb phrases and sentences for the third category. The deliberate acts of giving pauses or a never-ending continuity between the lines is all materialized through the use of the particles stated above. However, translating one enjambed line from English to Turkish or vice versa would not be utterly possible, specifically in structural-linguistics terms. Nevertheless, the sound network is to be created if the goal is to have a similar enjambment style in the target. However, this does not necessarily guarantee that functionally created enjambments would produce the intended sound effect throughout the poem. It is

therefore necessary to carry out an analysis, either prospectively or retrospectively, of specific translations of poems characterized by the use of enjambment.

### 3. Data Analysis

#### 3.1 The Tyger

William Blake's famous poem *The Tyger* contains several questions showing the awe the poet feels for the magnificence of creation. God's marvelous act of creation is illustrated over a tiger, which is a clear representation of the beauty of God's work. Composed of six stanzas in total, the current study only deals with the first stanza. One of the translators, Ecrin Korkmaz writes and publishes her own poems on internet and translates poems from English to Turkish. The other translator, Selahattin Özpabıyıklar is also a poet who has worked as writer editor and publisher at several magazines. Özpabıyıklar has translated works from prominent artists such as Jose Luis Borges, Anna Kavan, William Blake and Paul Neruda.

Given Ambros's assertion that a freer approach would be more useful in poetry translation, possibly in terms of efforts to create a near-equivalent of a source poem in the target world, the use of enjambment is an obstacle that cannot be overlooked. In the two translations of William Blake's '*The Tyger*' into Turkish, there is a clear difference between two approaches to translation. This section examines the first stanza of the poem as an example of an English poem translated into Turkish. The stanza goes as follows: *Tyger Tyger, burning bright, / In the forests of the night; / What immortal hand or eye, / Could frame thy fearful symmetry?* The poem has a regular metric structure of 'aabb' even if the last word of the last line 'symmetry' rhymes as 'c'. The trochees, one stressed and one unstressed syllable basically formulates the poetic aura. In terms of enjambment, it has the prospective style as could be observed from the interconnected line endings and beginnings such as the first and second lines; bright/in the.. and the third lines; eye/ could frame.

The first translation is made by Selahattin Özpabıyıklar: *Kaplan! Kaplan! gecenin ormanında / Işıl ışıl yanan parlak yalaza, / Hangi ölümsüz el ya da göz, hangi, / Kurabildi o korkunç simetrini?* Due to the linguistic disorientation between the languages, the first and the second line are intertwined, yet prospective style is intended to be kept. It is evident that the translator cares to preserve the pause effect of the enjambment, which is specifically seen in the third line by the repeated use of the question word 'hangi' (what). By doing that, the translator acts like he draws a bow and then takes the shot in the last line, revealing the striking force of the enjambment in there. In addition to this pause effect, the metric structure 'aabb' resembles that of the source poem, producing a similar sound effect. The enjambment carried over to Turkish takes place basically around the aesthetics of poetry through the sound effect, so faithfulness is a tricky concept, not to mention the poetic attitude of the translator, which is potentially to show up itself anytime anywhere during the translating work.

The second translation of the poem is by Ecrin Korkmaz: *Kaplan! Kaplan! gecenin ormanında / Işıl ışıl bir parıltı yanında / Hangi ölümsüz el hangi göz kurdu / Bur korkunç uyumu, bu korkunç yurdu?* It seems that the 'aabb' rhyme is kept across the translation, so the sound effect created upon rhyming is preserved. However, in this version, the translator walks away from the source as regards the focal point of the poem. The translator seems to apply more repetitions of words and phrases such as 'hangi' and 'bu korkunç', therefore, the poem is peaked through these repeated words, unlike the simplicity of the language in the original poem. These two translations stress the need for an elasticity of language use,



on the one hand abiding by the source form and on the other escaping it within short distances, but not at the level of threatening and overshadowing the designating role of enjambment in the poem.

When analyzed grammatically, the translations are composed of lines that syntactically represent separate phrases or standalone sentences. For instance, the second line '*İşil ışıl yanan parlak yalaza*' and '*İşil ışıl bir parıltı yanında*' are noun phrases that are attempted to say something but with an expectation to see the rest. However, the third line in the second translation '*Hangi lmsz el hangi gz kurdu*' seems to ignore one-noun phrase rule set in the previous line and include the verb of the last line in itself, which results in one noun phrase plus one verb that breaks away from the source enjambment style. That manifests a clear intervention of the translator who is apparently in the effort of sounding poetic as he makes up for the lessening number of the last line's words through repetition of one expression '*bu korkunç*'.

### 3.2 Dedikodu

Enjambment is a device by which a poem is realized, so that it cannot be overlooked and skipped. The use of enjambment is often found in the famous Turkish poet, Orhan Veli Kanık (1914-1950), who is one of the three founders of the '*Garip movement*' in Turkish poetry along with Malih Cevdet Anday (1915-2002) and Oktay Rifat (1914-1988). Kanık defines the movement as an attempt to strip poetry of its classic boundaries (Fuat, 2015, p. 254). Garip movement, which has been dominant from the 1940s to the present day, has been most favoured for its inclusion of everyday language in contemporary poetic narratives and for reaching out to ordinary people with less intellectual capacity (Behramoğlu, 1993, p. 12).

The following poem by Kanık, '*Dedikodu*' contains both prospective and retrospective styles of enjambment inside. It has been translated into English by M. Nemet Nejat and Talat Sait Halman. Nemet Nejat is an essayist, a poet and a translator. Among his famous publications are *Eda: An Anthology of Contemporary Turkish Poetry* (Talisman Publishers, 2004), *The Spiritual Life of Replicants* (Talisman Publishers, 2011) and also the translation of Seyhan Erozcelik's *Rosestrikes and Coffee Grinds* (Talisman Publishers, 2010). The other translator of *Dedikodu* is Talat Sait Halman. Halman has a lot of publications including original essays, articles, books and book translations. Working as the chief editor of the Journal of Turkish Literature, the first scientific Turkish journal published in English, Halman was also the first minister of culture of Türkiye. Additionally, he lectured at many universities both in United States of America and Türkiye within the fields of social sciences, literatures and languages.

The analysis here is not concerned with classical interlinear equality, but with the sound effect acquired by the pauses at the end and beginning of each enjambed line. For these reasons, the grammatical analysis is only taken into account when it projects a sound shift or spill onto the next line, except in cases of linguistic variation between languages.

<i>Dedikodu</i> by Orhan Veli Kanık	<i>Rumours</i> by M. Nemet Nejat	<i>Gossip</i> by Tâlat Sait Halman
1 Kim söylemiş beni 2 Süheyla'ya vurulmuşum diye? 3 Kim görmüş ama kim, 4 Eleni'yi öptüğümü, 5 Yüksekaldırımında, güpegündüz? 6 Melahat'ı almışım da sonra 7 Alemdara gitmişim, öyle mi? 8 Onu sonra anlatırım fakat 9 Kimin bacağına sıkılmışım tramvayda? 10 Güya bir de Galata'ya dadanmışız; 11 Kafaları çekip çekip 12 Orada ahyormuşuz soluğu; 13 Geç bunları, anam babam, geç; 14 Geç bunları bir kalem; 15 Bilirim ben yaptığımı. 16 Ya o, Mualla'yı sandala atıp, 17 Ruhumda hicranın'ı söyletme hikâyesi?	1 Who says 2 I've fallen for Süheyla? 3 Who saw me, who 4 Kissing Eleni 5 On the sidewalk in the middle of the day? 6 And they saw I took Melahat 7 To Alemdar 8 Is that so? 9 I'll tell you about it later, 10 But whose knee did I squeeze on the streetcar? 11 Supposedly, I've developed a taste for the fleshpots of Galata 12 I drink get drunk, 13 Then take myself there. 14 Forget about these guys, 15 Forget, forget about them. 16 I know what I'm doing. 17 And what about me 18 Supposedly putting Mualla on a rowboat 19 And making her sing out loud "My soul is yearning for you..." 20 In the middle of the harbour.	1 Who started the rumor 2 That I have a crush on Süheyla? 3 I dare you to tell who saw me 4 Kissing Eleni 5 On the Winding Steps in broad daylight? 6 Do they say I grabbed Melahat and took her to Alemdar, 7 Is that what they are saying? 8 Well, I'll explain that later, but 9 Whose bottom do they claim I pinched on the streetcar? 10 And what's the one about the Galata brothels, 11 That I took loaded, the liquor goes to my head 12 And I rush down there? 13 Come off it, man? 14 Never mind all that, 15 I know what I'm doing. 16 And what's that story about my getting Mualla into a rowboat 17 And making her sing "Your grief is in my heart"?

Table 1. *Dedikodu* and the two translations

### 3.2.1 Rumours by M. Nemet Nejat

The first line *Who says / I've fallen for Süheyla?* seems to be missing the object pronoun *'beni'*, the word that draws the sound frame and sets the tone for the rest of the poem. Its omission creates a lacuna and the need to move on to the next line becomes more urgent. The translated line hosts a more direct prospective style of enjambment because the question *'Who says'* does not stand for a meaning unless it is accompanied by an object. However, the original line *'Kim söylemiş beni'*, when translated literally as *'Who says that I'* would sound more appropriate as it would preserve the sound effect created by the word *'beni'* which has no serious semantic function in the poem, but is an apparent poetic necessity added by the poet himself probably for sound concerns. The deletion of the word *'beni'* has a negative effect on the rhythm of the poem as a whole, as very few words in one line and many more in the second distort the balance and create a hard entry into the poem. The opening of the poem is important because it sets the tempo that is echoed throughout the rest of the poem.

The second point about enjambment is observed in the third and fourth lines; *Kim görmüş ama kim, / Eleni'yi öptüğümü*, where we witness not an exact linguistic equivalence but a similar sound effect in the translated version *Who saw me, who / Kissing Eleni*. The coordinating conjunction *'ama'* (but) seems to be omitted, yet the sound effect is preserved with the repetition of the question word *'who'* and a comma (,) before it as a sign of a natural pause. This pause is in keeping with the original mode of expression, as both create a growing curiosity in the minds of the readers, which justifies the fragmented narrative of the enjambment.

Another example of enjambment can be seen in the sixth and seventh lines; *Melahat'ı almışım da sonra / Alemdara gitmişim, öyle mi?*. The sixth line ends with the temporal expression 'sonra' (later), which seems to be omitted in the translation which reads; *And they saw I took Melahat / To Alemdar*. Apart from the lexical reduction, the translation does not reflect the balanced division of words that creates the sound link and the sense of interdependence between the lines. In this way, the enjambment effect is not properly realized, since the latter line, the seventh, does not create as much of a curiosity as in the previous examples. It is as if the former line, the sixth, is intended to be complete in meaning, indicating the shift from prospective to retrospective enjambment. However, the shift in enjambment creates a rigid break in the rhyme scheme at this point. In addition, the temporal expression 'sonra' signals a clear anticipation to be followed by a predicate in the next line, which shows a rising tone resulting from this particular application of enjambment.

The other use of enjambment can be seen in the tenth, eleventh and twelfth lines which read; *Güya bir de Galata'ya dadanmışız / Kafaları çekip çekip / Orada alıyormuşuz soluğu*. The three lines form an interlinked phrase that represents one sentence with the main verb in the tenth line 'dadanmışız' and the other following words all standing as subordinate clauses. This trilateral unity manifests the retrospective style of enjambment, which supports the poet's general expressive style, which can be defined as saying the main clause in the opening line and adding a subordinate clause afterwards. The first four lines are a good example of this poetic idiosyncrasy; 1 *Kim söylemiş beni* (main clause) / 2 *Süheyla'ya vurulmuşum diye?* (subordinate clause) / 3 *Kim görmüş ama kim,* (main clause) / 4 *Eleni'yi öptüğümü,* (subordinate clause).

Nejat translates the trilateral combination in the tenth, eleventh and twelfth lines as; *Supposedly, I've developed a taste for the fleshpots of Galata / I drink get drunk / Then take myself there*. The translation of the tenth line seems to show the translator's intention to explain the difficult to grasp cultural reference of 'Galata'ya dadanmışız' with the explicit choice of words; 'developed a taste for the fleshpots of Galata' instead of a shorter but semantically equivalent word. This effort distorts not only the overall poetic style but also the retrospective characteristic of the lines, i.e. the sense of interconnectedness. As a result, the volume of the line is stretched and thus the line breaks away from the rest of the lines, violating the tempo.

### 3.2.2 Gossip by Tâlat Sait Halman

In contrast to M. Nemet Nejat's translation, Halman seems more concerned with content equivalence with the source, which raises the question of the volume of each line. The translation, *Who started the rumour / That I have a crush on Süheyla*, seems to outnumber the source lines, but a strict linguistic equivalence based on the number of words would not be sufficient to evaluate the enjambment effect. However, the volume of the sentences, regardless of the number of particles they contain, is important in giving the poem a certain poetic sound. The volume of lines is crucial because every single enjambed line creates a sense of tension in the reader's mind, guided by the endlessness of those lines. Therefore, since Turkish is a more agglutinative language and English is less so, there is no risk unless the volume of each line is equal or almost equal.

The first and second lines appear to be equal to the source, even if there is no literal equivalence. The issue of volume is apparent in the next lines three and four: *I dare you to tell who saw me / kissing Eleni*. Although the third line appears to be louder than the source, it continues the entry tempo established in the first two lines. Therefore, the tempo creating the aura of the line is partly connected

to the volume of the enjambed lines. On the other hand, Halman seems to combine the sixth and seventh lines into one; *Do they say I grabbed Melahat and took her to Alemdar*, destroying the whole enjambment effect. The fragmented expressiveness of the source does not appear here, which indicates that the translator is strictly in search of 'equivalence in translation'. This search for equivalence, however, is a substantive rather than an aesthetic one, and thus does not respond dynamically to the deliberate acts of pausing through enjambment.

Another example that manifests the matter of volume as a critical element in terms of enjambment is observed in the tenth, eleventh and twelfth lines, *Güya bir de Galata'ya dadanmışız; / Kafaları çekip çekip / Orada ahyormuşuz soluğu*, which has been translated as; *And what's the one about the Galata brothels / That I took loaded, the liquor goes to my head / And I rush down there?*. The retrospective style of enjambment between the tenth and the eleventh lines seems to be preserved with the use of the noun clause '*that I took loaded...*' On the other hand, the translator ignores the fluency and tempo created by the reduplication of the word '*çekip çekip*' and instead intends to clarify the reduplicative effect not with an equivalent one but with an extra sentence that sounds more like prose. Furthermore, the prospective enjambment relationship between the eleventh and the twelfth lines disappears completely with the end-stopped sentence "*that I took loaded, the liquor goes to my head*". Apart from the enjambment shift, the translator's clarification of this line adds volume to the poem and makes the reading of the eleventh line longer than it should be, thus violating the volume balance of the source lines.

#### 4. Discussion and conclusion

The study concludes that enjambment poses a methodological problem for the analysis of poetry. The concepts of voice and volume are critical elements in the assumption of enjambment. The fragmented narrative style of the prospective or retrospective enjambment is the basic and essential spirit of enjambed lines. This spirit can only be uncovered through revealing the unique and specific characteristics of poems, one of which is the concept of enjambment, rather than a search for a linguistic or functional equivalence.

Voice is a metatextual quest that refers to the general 'tone', 'harmony' and 'tempo' of the poem, formed by the effect of enjambment, rather than an attempt to reproduce in the target text the poetic features used in the source poem, such as alliteration or assonance. Volume, on the other hand, is the general feature of the poem, such as harmony, meter and tempo, which as a whole constitutes and fills the unique voice of the poem and its poet and determines the interval of time in which images are formed in the reader. If a long line is set in an enjambment relationship with another long line, and meaning is created in this way, then the aim is to establish this relationship in the target text.

Enjambment is a purposeful act. This purpose is not fulfilled by an intra-textual, i.e. strictly semantic or content-related functionality, but by an external one directly related to the surrounding textual envelope. Therefore, the analysis of enjambment requires the analysis of the length of each line regardless of the metrical features. Therefore, the analysis of enjambment requires the analysis of the length of each line, regardless of its intra-textual and language-specific characteristics. Lines are connected and a whole is formulated under the effect of the tempo, which begins at the very beginning and continues throughout the poem.

The two translations of the *Dedikodu* show that the translators do not strictly adhere to the aesthetic concerns arising from the effect of enjambment but impose their own poetic style. In some places, the translators depart from the original tempo and rhythmic flow of the lines and tend to explain and clarify culturally specific phrases, expressions and local places with specific references. This kind of explicit translation increases the overall volume of the lines and destroys the purposeful act of enjambment to create tension, curiosity and continuity. All in all, it's been found that translating enjambment is a challenge for translators for some reasons.

The first reason is that translators act to sound poetic, which leads to lines that violate the enjambment style and replace the focus of the enjambment that is deliberately placed in certain lines. The fact that prospective style is replaced by retrospective style, or vice versa, risks altering the poet's deliberate choice of expressiveness, resulting in a complete change in the tempo characteristics adopted and implemented throughout the poem.

The second factor that makes enjambment difficult to deal with is that translators may tend to clarify some source concepts and cultural elements on the assumption that these expressions may not be well understood by the target audience if treated literally. Such a translation choice leads to an increase in the volume of the lines, which creates a gap between the previous and following lines and deviates from the intended enjambment effect. This intention is basically to decorate the whole poem with lines that are scattered in certain places and connected both upwards and downwards. It has been observed from the examples presented at this study that this vertical connection and unity is broken by translators' end-stopped lines.

### References

- Agamben, G. (1995). *Idea of Prose*, Trans. Michael Sullivan and Sam Whitsitt. Albany: State University of New York Press,
- Alova, E. (2007). "Bir İstandollu'nun Notları". *Sözcükler*. Mart-Nisan, İstanbul, s. 44-57.
- Altay, A. (2001). "Şiir evirisinde evrilemeyenler". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi Dergisi*. Ankara, cilt 18, sayı 1: 29-43.
- Ambros, E. G. (2017). "Osmanlı Divan Şairleri 19. Yüzyıldan Önce Anjambman (Enjambement) Tekniğini Kullanmış mıdır?", *Klasik Edebiyatımızın Dili (Bildiriler)*. Nazım ve Nesir (Haz: Mustafa İsen), Ankara: Atatürk Kóltür Merkezi Yayını, 23-39.
- Bal, D. (2021). *Enjambment example & purpose|what is the effect of enjambment in poetry?* <https://study.com/learn/lesson/enjambment-in-poetry.html>
- Behramoğlu, A. (1993). *Büyük Türk Şiiri Antolojisi 1*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Berk, İ. (1978). "eviride Şiir Dili". *Türk Dili: eviri Sorunları Özel Sayısı*. Ankara, Sayı 322.
- Bly, R. (1982) The Eight Stages of Translation Reviewed work(s): Source: *The Kenyon Review*, New Series, Vol. 4, No. 2 (Spring, 1982), pp. 68-89 Published by: Kenyon College Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4335270>. Accessed: 25/03/2012 00:49
- Cachey, T. J. Jr. (1996). The Inferno of Dante: A New Verse Translation by Robert Pinsky, Michael Mazur, Nicole Pinsky and John Freccero. *Lectura Dantis, No. 18/19* (SPRING-FALL 1996), pp. 134-138
- Dilin, C. (1983). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi: Ölçüler – Uyak – Nazım Biçimleri – Söz Sanatları*, Ankara, TDK Yayınları
- Enguıdanos, M. R. C. (1985) Enjambment in Quevedo's Poetry: An Existential Device and Other Uses. *Hispania*, Sep., Vol. 68, No. 3 pp. 452-460. Published by: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/342438>

- Esteban, C. (2001). Poetry and Translation. *Sites: The Journal of Twentieth Century/Contemporary French Studies Revue d'études Françaises*, 5(2), 331- 340. DOI: 10.1080/10260210108456082
- Fuat, M. (2015). *Çağdaş Türk Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Halman, T. S. (2004). Translation Turkish Literature and Cultranslation. *Translation Review Special Issues: Turkish Literature and Its Translation* (S. Wade, Ed.), 68, 43-46.
- Greene, Roland, et al. eds. (2012). *The Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*. Princeton: Princeton UP,.
- <http://matterpattern.blogspot.com/2008/02/daughters-by-lucille-clifton.html>. accessed in Jan. 2023.
- Lefevre, A. (1975). *Translating Poetry. Seven Strategies and a Blueprint*. Amsterdam: Van Gorcum.
- Nikolai Gumilev, (1990). "Perevody stikhotvornye," in *Pisma o russkoi poezii* (Moscow: Sovremennik), 74.
- Raft, Z. (2012), *The Limits of Translation: Method in Arthur Waley's Translations of Chinese Poetry. Asia Major*. 2012, THIRD SERIES, Vol. 25, No. 2 pp. 79-128 Published by: Academia Sinica
- Tsur, R. (2015). Free Verse, Enjambment, Irony A Case Study. *Style*, Vol. 49, No. 1, The Pennsylvania State University, University Park, PA
- Venuti, L. (2000). *The Translation Studies Reader*. London & New York: Routledge.
- Venuti, L. (2011). Introduction. *Translation Studies*, 4(2), 127-132. DOI: 10.1080/14781700.2011.560014
- Yürek, H. (2008) *Sihir-i Helâl ile Anjambman Teknikleri Üzerine Mukayeseli Bir Çalışma*, *bilig, Yaz / sayı 46*: 179-192 © Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı
- Zhiming, B. & Luwen, C. (2013). Enjambment in Thumboo's Poem "Evening by Batok Town". *Asiatic*, Vol. 7, No. 2, December

## 98. Translating and interpreting in the Metaverse: potential opportunities and challenges

Tuğçe Elif TAşDAN DOğAN<sup>1</sup>

**APA:** Taşdan Doğan, T. E. (2023). Translating and interpreting in the Metaverse: potential opportunities and challenges. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1589-1604. DOI: 10.29000/rumelide.1346642.

### Abstract

The concept of the Metaverse has started to be studied by scholars from different disciplines after the evolution of the idea of building a virtual 3D universe reflecting the real world in digital platforms. Since the impacts of such a digital universe will be enormous, it is beneficial to understand the main motives for developing such a system, the basic features of the Metaverse, its operational steps, and its possible impacts on different disciplines. When the literature is analyzed to find resources about the Metaverse, it has been seen that there are only a limited number of studies in the literature since the Metaverse is a relatively new concept in the sense that we know it today. The relationship between the Metaverse and the profession of translation and interpreting is one of the latest issues; therefore, only a few studies have been found in the literature associating somehow the Metaverse with translation, and the scope of these studies is quite limited. Therefore, the present study is innovative research elaborating on the potential advantages and disadvantages of the Metaverse in the field of translation and interpreting by referring to the studies in the literature. After a detailed analysis of the data and comprehensive interpretation of possible impacts of the Metaverse on the profession, it has been concluded that the Metaverse offers many advantages for translators, interpreters, and educators. It is also noted that such a digital environment fully integrated into people's lives may result in social, mental, and physical problems.

**Keywords:** Metaverse, translation and interpreting, artificial intelligence, avatar, advantages and disadvantages

### Metaverse'te yazılı ve sözlü çeviri: olası imkanlar ve sorunlar

#### Öz

Gerçek dünyayı dijital platformlarda yansıtan sanal bir 3 boyutlu evren inşa etme fikrinin ortaya çıkmasının ardından Metaverse kavramı farklı disiplinler üzerine çalışan akademisyenler tarafından incelenmeye başlanmıştır. Böyle bir dijital evrenin boyutları ve etkileri çok büyük olacağından, bahsi geçen sanal evrenin geliştirilmesindeki temel amaçları, Metaverse'in başlıca özelliklerini, işleyiş adımlarını ve sistemin gerçek dünyadaki farklı disiplinler ve uygulama alanları üzerindeki olası etkilerini anlamakta fayda vardır. Bahsi geçen bakış açısını dikkate alarak Metaverse'e ilişkin kaynakları tespit etmek amacıyla literatür incelendiğinde, Metaverse'in bugün bildiğimiz anlamda nispeten yeni bir kavram olması nedeniyle literatürde sınırlı sayıda çalışmanın mevcut olduğu görülmüştür. Metaverse ile mütercim tercümanlık mesleği arasındaki ilişki ise ele alınan en yeni konulardan biridir; dolayısıyla literatürde Metaverse'ü bir şekilde çeviriyle ilişkilendiren sadece birkaç çalışmaya rastlanmıştır ve bu çalışmaların kapsamı da oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla mevcut

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD, (Samsun, Türkiye), elif.tasdan@samsun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4777-3575 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1346642]

çalışma, literatürde yapılan araştırmalara atıfta bulunarak Metaverse'ün mütercim tercümanlık alanındaki potansiyel avantaj ve dezavantajlarını detaylandıran yenilikçi bir araştırmadır. Verilerin detaylı bir şekilde analiz edilmesinin ve Metaverse'ün mütercim tercümanlık mesleği üzerindeki olası etkilerinin kapsamlı bir şekilde yorumlanmasının ardından, Metaverse'in yazılı çevirmenler, sözlü çevirmenler ve eğitmenler için birçok avantaj sunduğu ve mesleki gelişime katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan, insanların hayatına tamamen entegre olan böylesi bir dijital ortamın sosyal, zihinsel ve fiziksel sorunlara yol açabileceği de belirtilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Metaverse, mütercim tercümanlık, yapay zeka, avatar, avantaj ve dezavantajlar

## 1. Introduction

The Metaverse is one of the newest technological terms -in the sense that we are using today- which refers to a simulation of the real world in the virtual space through the combination of various gadgets, data, platforms, software, and hardware. Although the anticipated global Metaverse has not been developed yet, the term itself has drawn the attention of numerous scholars all over the world as of 2021 when Mark Zuckerberg changed the name of his company from Facebook to Meta to develop a global and multifunctional Metaverse (Rodriguez, 2021). Other reasons for this interest in the Metaverse are the effective integration of different 3D virtual platforms and the questions arising from the prominent use of technological tools in almost all stages of daily life. Smartphones, artificial intelligence, electronic tools for data collection and storage, high-quality computers, portable electronic devices with different functions, and many other technological gadgets, hardware, or software have assumed a central position in societies, and this centrality leads to the transformations and alterations in the definition and interpretation of the social, professional and operational norms that we have been referring to for centuries. Such impacts of technology have urged all actors in society to reconsider and reevaluate these norms by focusing on the possible advantages and disadvantages of newly developed technologies. The Metaverse, on the other hand, has significantly broadened this perspective because it offers a complex and multifaceted combination of enormous databases, multilayered virtual spaces, different forms of avatars, reconfiguration of the physical world in the virtual environment, multifunctional artificial intelligence, and many other numerical and data-based tools and software. Since the Metaverse is not about the development of a single technological gadget or software but instead the creation of a whole universe in the digital platform, it has become a must to investigate the social, professional, ethical, and sanitary implications of this new technology expected to be developed for the foreseeable future.

The functionality, operability, and acceptability of the Metaverse have constituted the main theme of numerous studies in the literature analyzing this global and digital platform from different perspectives (Ball, 2022; Duran et al., 2022; Fan & Chen, 2023; Kalaivani & Devaki, 2022, 2022; Novak, 2022; Önay Dogan & Gül Ünlü, 2019; Popova, 2023; Ullah et al., 2022; Yoo & Chun, 2021; Zhang et al., 2022). This list is not exhaustive although the variety and comprehensiveness of these studies are limited to specific points of view due to the novelty of the Metaverse concept. When these studies have been analyzed in terms of their contents, it is seen that they have focused on the design and functions of the digital universe and that they have interpreted the concept of the global Metaverse from the perspective of computational properties, social implications, education, and economic aspects. The descriptions, explanations, and predictions about the function and characteristics of the Metaverse in these studies have revealed that this virtual universe will have significant impacts on the professions and professional qualities, educational methods and training, economic concepts, assets and transactions, social and



political issues, and interactions among people. For this reason, it is crucial to analyze the Metaverse within the scope of different research fields so that we can be prepared for the possible consequences, advantages, and disadvantages of this virtual system once it is entirely developed.

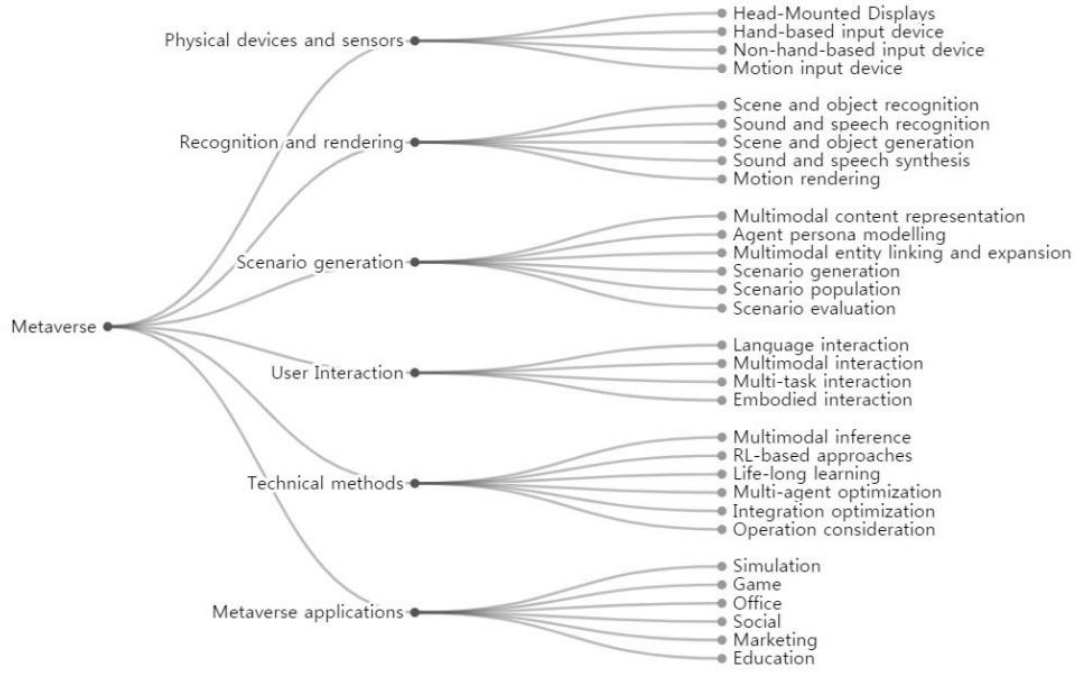
As illustrated in the academic studies on the Metaverse, this new platform is to be designed as a virtual representation of the physical world which includes similar social, political, economic, and professional aspects of the real world. For this reason, it is evident that verbal and written communication will play a crucial role in the Metaverse since the system can only be effective with the participation of the societies. The importance of communication and language in the Metaverse has already been underlined by numerous system developers one of whom is Mark Zuckerberg. The CEO of Meta has stated that the company is in the process of building a translation tool that can translate every language in the world including dialects (Roettgers, 2022). This initiative has underlined the significance of communication problems in the Metaverse community consisting of people from different societies and cultural and educational backgrounds. Such language-based issues urge us to think about the future of translators, interpreters, and linguists since machine-assisted translation tools based on artificial intelligence have yielded better results in the translation process when compared to their previous performances. Although all these developments seem to cause a decrease in the demand for human translators and interpreters, recent studies have shown that human translators and interpreters continue to be employed due to the multifunctional use of languages including the utilization of dialects, implications, connotations, irony, hidden messages, metaphors, and many other types of expressions (Fan & Chen, 2023; González Vallejo, 2023; Nwakanma et al., 2022; P. Smith, 2022; S. Wang & Zhu, 2023). On the other hand, it is also quite important to get ready for the transformation of the profession of translation and interpreting in line with the extensive use of computer-assisted translation tools (CAT Tools), machine-assisted translation tools (MAT Tools), computer-assisted interpretation tools (CAI Tools), and machine-assisted interpretation tools (MAI Tools) in the era of the Metaverse. When the literature has been analyzed from this perspective, it has been seen that only a few studies are focusing on the possible impacts of the Metaverse on the translation process. These limited studies have generally elaborated on the profession of translation from a single perspective, and they have mostly analyzed the quality of machine translations that are expected to be used in the Metaverse. Only one study is directly related to the future of the translation profession in the Metaverse Era (S. Wang & Zhu, 2023). The article investigates “the possible impacts of digital technologies on the translation practice in the Metaverse” (S. Wang & Zhu, 2023, p. 1); therefore, the researchers have analyzed the practical aspects of the translation profession. The field of interpreting and education and training of translators and interpreters have not been included in the study. Accordingly, it is observed that no study in the literature has illustrated the relationship between the Metaverse and translation and interpreting, education, and practice. To fill this gap in the literature, the present study aims to demonstrate the potential opportunities and challenges of the Metaverse for the profession of translation and interpreting and the education of translators/interpreters. For this purpose, the following section will give detailed and technical information about the Metaverse so that the importance of translation and interpreting services in this digital platform can be fully grasped. After the analysis of the Metaverse through the detailed literature review, the potential advantages and disadvantages of the Metaverse for the profession will be analyzed in line with the data presented in numerous scientific studies on the characteristics of the Metaverse to be built in a near future.

## 2. Metaverse as a virtual universe

The Metaverse is a recent issue that the computational sciences and many other fields are significantly interested in due to its potential and economic advantages; however, the term itself is not newly developed in the 21<sup>st</sup> century. The term “Metaverse” was first used by Neal Stephenson in his science-fiction novel entitled *Snow Crash* published in 1992, and it represents a digital universe in a dystopic world (Stephenson, 2008). This fact illustrates that the idea behind a virtual platform including all stages of real life has emerged even before the invention of smartphones, artificial intelligence, and similar technologies. Accordingly, it can be stated that the idea of the invention is nourished before the emergence of necessary technologies, which gives us room to be prepared for the possible outcomes of the relevant novelty.

Although the term was used in the 1990s, it is obvious that the dimensions and characteristics of the Metaverse have been crucially changed compared to the digital world depicted in the novel with the analysis of the existing technologies in the period. Cryptocurrencies, 3D video games, virtual reality, artificial intelligence, mixed reality, augmented reality, and new gadgets have started to pave the way for the establishment of the global Metaverse, which excludes the term from the category of science fiction and transforms it into a technical and academic issue to be studied and depicted (Zagalo et al., 2012). For this reason, numerous academicians from different disciplines have defined the Metaverse according to the data and information that they have gathered. Dionisio et al. defined the term as “a fully immersive three-dimensional digital environment in contrast to the more inclusive concept of cyberspace that reflects the totality of shared online space across all dimensions of representation” (Dionisio et al., 2013, p. 7). Cunningham focused on the components of the digital universe by referring to the roots of the term, and he defined it as “a compound word of meta and universe, meaning beyond, a temporal-spatial aspect where the real world and the virtual world are mixed” (Cunningham, 2014). Owens et al., on the other hand, explained this concept as “an immersive three-dimensional virtual world in which people interact with each other and their environment, using real-world metaphors but without physical limitations” (Owens et al., 2011). There are numerous definitions of the term; however, the definitions given above can be considered as a summary of all definitions. As seen in these remarks, the Metaverse is the combination of digital 3D simulations of the real world having specific digital characteristics, equipped with various gadgets, protected via software, and enabling people to exist in it together. The interest in creating such a digital universe has significantly increased after the success of 3D digital games such as “Pokémon Go, Second Life, Fortnite, Minecraft, and Roblox” (Clemens, 2022).

The main mindset behind the Metaverse is the creation of a connected digital network just like the World Wide Web, and the basic difference between these two platforms is the use of 3D technology, augmented reality, cryptocurrency, and digital simulations (Clemens, 2022). Although the Metaverse is based on the specific technologies that are being used today such as augmented reality and virtual reality, it also differs from them due to its multifaceted and multifunctional properties. It is not just about the creation of physical reactions in the digital world; in fact, it focuses on the “social” reality rather than the virtual one. Moreover, the Metaverse is not limited to 3D technologies; other technological platforms are planned to be actively used in this virtual universe. It offers a virtual environment where every person in the world can take action, interact with other people, and establish a digital network according to his/her preferences and qualifications (Park & Kim, 2022). Park and Kim have illustrated the taxonomy of the Metaverse in a figure to demonstrate its operating system. This figure is given below:



**Figure 1.** Taxonomy of the Metaverse (Park & Kim, 2022).

As seen in the figure given above, the Metaverse is the combination of different technologies, and it includes all parameters of the real world by creating alternative digital versions for each phenomenon. When the applications and interfaces that will be used in the construction of the Metaverse are taken into consideration, it is seen that the reality of the physical world is also questionable in this era when people use the Internet for shopping, entertainment, education, professional development, communication, and transactions (Sipper, 2022). There is another significant point that should be emphasized here: the misleading perception about the exact simulation of the physical world in the digital environment. The similarities between the real world and the Metaverse will be prominent but limited anyway since there are no borders or physical laws in the digital world, which will give the Metaverse enormous flexibility and increased operability. Besides, the Metaverse does not represent a single universe, it consists of personal metaverses designed for each person in the world and a common platform that connects all these metaverses. These personalized metaverses can be considered the home pages of people in the global Metaverse designed according to their preferences, and they include numerous activities, opportunities, and personal information that can only be seen and activated by the account holder himself/herself (Terry & Keeney, 2022). This function of the Metaverse urges us to think about the security and privacy of personal data recorded in the system and it leads to suspicions whether the powerful companies of technology will hold ownership of the system and will control everything that happens in this digital world. These possibilities can be overcome through a decentralized policy determined to operate the system in which each person is responsible for his/her own metaverse and s/he is the only one that can control and reach the data entered into the system.

To overcome such digital problems in the Metaverse, Rijmenam has determined six main principles: “interoperability, decentralization, persistency, spatiality, community-driven, and self-sovereignty” (Rijmenam, 2022). Interoperability represents the capacity of carrying out multiple transactions and operations on multiple platforms and obtaining financial gains from these activities. At that point, the protection of digital assets gains great importance so that the Metaverse can guarantee a safe and sound

digital environment where the financial resources of each user are effectively protected against cyber threats. Therefore, the Metaverse is planned to use blockchain systems to ensure the safety of digital resources. Blockchain is defined as “a distributed ledger, or database, shared across a public or private computing network in which every piece of information is mathematically encrypted and added as a new “block” to the chain of historical records” (Ma & Huang, 2022). With the use of the blockchain system, the Metaverse becomes a reliable universe in which people can have the freedom to make investments and transactions (Yang et al., 2022).

The second principle is decentralization which means that the control of the system is not under the authority of leading companies of technology or a group of people. Instead, every person in the world will have the authority to design his/her own metaverse, and this digital universe will ensure the privacy of the users. Whereas persistency will guarantee the continuity of the digital experiences whether it has 3D functions or not, spatiality enables users to experience a sustainable digital platform where they can use their five senses and which has similarities with the physical world. In this way, the perception of reality in people will not be damaged, and the operations can be carried out in a continuous manner. One of the key components of the Metaverse is the community because this virtual world will be meaningless if it cannot be used by groups of people. Therefore, the system is predicted to meet the demands of all communities by creating a common platform to act in it. The last principle, which is self-sovereignty, is characterized by decentralization since the system is designed to have open sources which are not under the control of technology experts. In case these six principles can be fully and openly integrated into the global Metaverse, then this new world will be a preferable place to act for people.

As explained above, the Metaverse welcomes the communities so that it can offer all advantages and opportunities for which it has been designed. For this reason, human interaction and production are crucial for the very existence and continuity of the Metaverse. In the process of this interaction and production, there is a significant point to be considered: property rights. As seen in the 3D games or software that are used separately today, the Metaverse includes non-fungible tokens (NFT) to protect the property rights of its users. Non-fungible token (NFT) is defined as “a digital file, image, artwork, etc. that is referred to as a “token” and has its ownership tracked and recorded through the use of blockchain technology” (Scheidig, 2022). With the use of NFTs, users will enjoy the digital production process knowing that their rights are recorded and protected in the system. Since NFTs and blockchain technology are effectively utilized in digital games today, their potential and capabilities have already been observed and approved.

After explaining the technical features of the Metaverse, it would be beneficial to give information about the presence, form, and movement of people in the virtual world. The users benefit from the system by designing their own avatars that represent them on digital platforms. Avatars are also known as the 3D digital twins of the users that assume the social role in the Metaverse on their behalf (Moretti & Schlemmer, 2012). Users are not obliged to create avatars representing their physical features as identically as possible. They may design their avatars in any form that they want. The key point here is not the resemblance between the user and his/her avatar, it is the identity that the avatar represents. With the opportunity of free design, users feel more flexible and comfortable since the concerns about their physical appearances are completely eliminated. With all the characteristics explained above, the Metaverse is the digital version of the real world with no limitations in which the avatars are socially present and available on behalf of their users wishing to educate or get educated, work, make transactions, play games, visit 3D touristic locations, benefit from healthcare services, and connect to any person in the world. In this enormous universe exclusive of all physical limitations of the real world

and consisting of people from different nationalities, what is the role of translators and interpreters? Which alterations are expected to be seen in translation and interpreting practices? How will be the education and training of future translators and interpreters integrated into the virtual universe and what kind of changes are supposed to be seen from the educational perspective? The following section of the study strives to answer these questions by referring to the studies carried out on the impacts of the Metaverse on different disciplines and fields in the literature.

### **3. Translation and Interpreting in the Metaverse from an applied and educational perspective**

Language is one of the key components of the Metaverse since the social functions of the system can only be accomplished on condition that effective communication is established among users from different nationalities. For this reason, the issue of translation, interpreting, and digital tools for translation/interpretation should be addressed effectively so that all actors in the process can get prepared for new technological developments. Today, the translational quality of machine-assisted translation tools such as Google Translate or DeepL has significantly increased thanks to the use of artificial intelligence for ensuring context-based translations rather than word-based transfers. Machine-assisted Interpreting Tools (MAI Tools) and Computer-assisted Interpreting Tools, on the other hand, are not still completely acknowledged and integrated into real-time interpreting practices because of numerous limitations such as time-based problems, misunderstandings due to different dialects, distractions in the process of interpreting, and so on. Although these tools do not provide yielding results today, many laypeople use different interpreting tools to establish basic communication in a foreign language. Even these technological developments have led to the emergence of different concerns and questions in the sector of translation and interpreting about the future of the profession. When the Metaverse is evaluated from this perspective, it is evident that new questions and problems are on the way because the system is based on the interconnectedness among people all over the world. Therefore, it is crucial to understand the advantages and disadvantages of this new virtual world to restructure the practical and educational dimensions of the profession in a way that human resources can be efficiently canalized in the Metaverse.

When the literature is analyzed in terms of the impacts of the Metaverse on translation and interpreting practices, it is seen that only a few studies have focused on the relationship between the Metaverse and translation. Syafrony and Kusuma have elaborated on the possibility of developing a machine translation and interpreting system that includes all languages and dialects used in the world (Syafrony & Kusuma, 2022). By taking into consideration the remarks of Mark Zuckerberg about the universal translation tool to be integrated into the Metaverse, they have investigated the capacity of an artificial intelligence-based universal translation system in terms of providing translation services all around the world in all languages and dialects. Their research has illustrated that it is nearly impossible to develop a system translating all language and dialect pairs in different contexts and with different connotations (Syafrony & Kusuma, 2022, p. 94). This initiative becomes much more challenging when the interpreting services are in question because of the oral nature of the profession. Therefore, they have concluded that machine translation and interpreting tools would assist translators and interpreters in the virtual universe; however, it would not be possible to completely rely on these tools due to their limited capabilities in terms of contexts, implications, irony, hidden messages, and so on (Syafrony & Kusuma, 2022). Ullah et al. have studied the capacity of neural machine translation tools in translating from Urdu to English in the Metaverse and they have found that such tools distort the structure and syntax of the sentences, which is the main cause of translation errors (Ullah et al., 2022). These findings

demonstrate that machine translation tools do not still provide the best results in translation although they are deeply supported by artificial intelligence. Nwakanma et al. and Vallejo have compared machine-assisted translation tools (Google Translate, DeepL, etc.) in terms of their capabilities and qualifications, and they have reported that there are significant limitations in these tools such as “the number of languages encoded into the system, limited capacity to analyze linguistic structures, loss of context or message, interpretation, the categorization of genres for more effective treatment of the text, the homogenization of terminology or the different jargons”, etc. (González Vallejo, 2023; Nwakanma et al., 2022). Wang and Zhu have conducted the most comprehensive study in the literature on the possible impacts of technological developments on translation practices and education; however, since the article has been written in Chinese, the data illustrated in the study cannot be read and interpreted (S. Wang & Zhu, 2023). Although this article provides a detailed perspective on the future of the profession of translation – as understood from the English abstract-, it does not elaborate on the future of interpreting and does not include any reference to the education and career planning of interpreters. There are also several articles in online webpages elaborating on the dimensions of translation in the Metaverse, and in all these articles, the researchers have remarked that human translation will always be needed even though the performance of machine-assisted translation tools have been significantly ameliorated with the integration of artificial intelligence (Demetrio, 2023; S. Smith, 2022; Tirosh, 2022).

As seen in the above-mentioned articles and after a detailed analysis of the literature for reaching all sources focusing on the Metaverse and translation and interpreting, it has been found that there is no study elaborating on the future of the profession of translation and interpreting in the virtual universe by focusing on the potential advantages and disadvantages. Besides, almost all studies on translation and the Metaverse focus on machine-assisted tools, and they do not take the positions of human translators and interpreters into consideration. Due to these reasons, the following sub-sections focus on the potential advantages (opportunities) and disadvantages (challenges) of the Metaverse for the profession of translation and interpreting.

### **3.1. Opportunities to be offered in the Metaverse for Translators, Interpreters, and Educators**

The Metaverse may offer numerous advantages and opportunities for translators, interpreters, and educators working in the field of translation and interpreting. These advantages are explained in the paragraphs below:

The Metaverse is designed to use MAT tools integrated into the system. When the efficiency level of these tools is taken into account, it is seen that they demonstrate relatively successful performance in certain text types, especially in technical texts. Therefore, the job description is expected to change from translator to editor who corrects the mistakes of the machine-assisted tools by using his/her linguistic competencies. Benefitting from CAT and MAT tools in the Metaverse, translators can enhance their translation capacities since they will only use their advanced linguistic skills to correct the machine translations according to the context, the message of the author, the implications in the text, and the norms of the target society. Apart from the use of CAT and MAT tools, translators can also enjoy the personalized digital environment provided by the Metaverse and in which all the data, translations, terminology lists, contexts, and many other resources are stored for the use of the owner. In this personalized environment, the translation product of each translator is protected through a blockchain system, and non-fungible tokens (NFT) are assigned to the translations saved in the personalized

metaverse. In this way, possible fraud or plagiarism is prevented (Scheidig, 2022). In addition to the personal data storage and reuse systems, the Metaverse also encourages interactions and communications among people. Accordingly, the interaction platforms enable the translators to check their translations by consulting native speakers of the target language, which offers a positive outcome in translation practices similar to the one determined by Zhang et al. in education (Zhang et al., 2022).

Another advantage of the Metaverse for translators is the significant decrease in the number of translation offices in the real world because translation offices and companies are to be transferred to the virtual world. With the use of 3D offices, cryptocurrencies, personal avatars whose identities are confirmed via security systems, and numerous ways to reach qualified translators and interpreters, translation offices and companies will work and cooperate with other stakeholders in the process within the realm of the Metaverse. This transfer from the physical environment to the digital one provides numerous advantages for company managers and owners since they will not be obliged to provide any physical and material sources such as computers, internet systems, a place to work, items of furniture, etc. Besides, they will not pay rent for physical locations; instead, they may make payments to work in the Metaverse. These opportunities are expected to create significant impacts on the expenses of the companies. In addition, the interactive platforms enable employers and employees to be available and ready to participate in any event by using their avatars, which will give the actors of the sector a place to perform effectively and freely without being exposed to the physical limitations of the real world.

The advantages of the Metaverse for the profession of translations are not limited to the points explained above. Fair and equal opportunity of employment is one of the most important advantages of the Metaverse. Physical borders in the real world (such as the translator's not being able to leave the city or country where s/he lives or frequent change of locations due to professional occasions) significantly affect the quality of translation and interpreting services although the use of the Internet has become a solution to this problem to some extent. Although today's online sources have already started to eliminate the physical barriers in the employment process, it is still observed that large companies desire to communicate with the candidate translator in person and to employ him/her in their physical headquarters or offices. The global use of the Metaverse may terminate this problem by providing digital locations, headquarters, and tools to work actively in the virtual platform. Through these global advantages, it will become easier for translators and interpreters to prove their skills in the field and get a position in highly-qualified international companies. Discrimination is another critical barrier to fair employment. Races, genders, political views, religion, lifestyle, and many other issues result in the impossibility of ensuring a transparent employment system. Although these parameters continue to influence the course of events in the Metaverse, a significant step can be taken to solve this problem or reduce the impact factor of it by using avatars in the digital world. In her study, Patriann Smith has underlined "the role of racism in language-related challenges in the United States" (P. Smith, 2022), and she has remarked:

"The ability to make meaning beyond language can potentially eliminate how such racialized individuals initially position themselves based on power and race relationships steeped in language mastery, language approximations guided by Eurocentric norms, and thus perceived privileging of any one language. This ability to choose how they reveal their identities through language does not erase their race in a global metaverse. Rather, it allows them to choose when and how they introduce their race while also transforming how racialization was previously used in power relations that often positioned them as superior in relation to other Black peers and peers of color, and superior in relation to white peers" (P. Smith, 2022, p. 114).

As understood from this quotation, the avatars to be used in the Metaverse can eliminate discrimination among people since they can design their avatars in any form that they desire. In this way, a smooth professional process can be conducted regardless of ideologies, appearances, or lifestyles.

Content and context are two highly significant parameters in the process of translation and interpreting since they are the main reasons for demanding and educating human translators and interpreters despite the intensive and rapid technological developments. The translation process begins with understanding the source content and knowing the context. Therefore, it is crucial for translators and interpreters to have information about these two parameters so that they can effectively transfer the meaning and message in the source text to the target audience. In certain cases, on the other hand, translators and interpreters may not have the chance to understand field-specific names or terms defining observable objects such as medical microorganisms, organs, technological gadgets, different planets or galaxies, specific locations in the world, etc. In such conditions, errors may occur due to a limited understanding of the content or not grasping the context. Although such problems are observed in the physical world, the Metaverse can overcome these problems by providing virtual 3D illustrations of all the objects unknown to the translator or interpreter. “Owing to the modeling and rendering technologies, the resources can be visualized in the metaverse, especially for the invisible or abstract concepts, items, or events in the physical world” (Zhang et al., 2022); in this way, translators and interpreters have access to the technical information that they seek in the form of 3D illustrations, which makes their jobs quite easier. This technique can also be used in the process of translating or interpreting a text about a historical event, a natural disaster, or a space exploration by visualizing the event in 3D. This opportunity paves the way for translators and interpreters to have excessive information about the content just in seconds.

The digital tools for interpreting practices (CAI Tools or MAI Tools) have limited capacity today since the act of interpreting requires the use of verbal skills at the moment of original speech or just after it and interpreters generally do not have time to use such tools while they are striving to convey the message most correctly and coherently. Accordingly, interpreting plays a significant role in the Metaverse because of the limited capacity of MAI tools. In line with this reality, it may be stated that interpreters have a crucial role in establishing international communication between system users. In return, the Metaverse offers a pleasant and accessible working environment for interpreters and their employers, which is not easily found in the real world. In this virtual universe, there is no need for a booth of simultaneous interpreting and technical equipment used in the process because the act of interpreting is performed in the virtual environment in which all necessary connections, tools, and 3D illustrations are provided. Apart from these, the use of avatars will reduce the anxiety of the act of interpreting since studies have revealed that students and employees feel more confident when they are represented by a virtual image compared to the actual performance in the real world (Yoo & Chun, 2021). Besides, employers will enjoy the opportunity to eliminate the expenses of traveling and accommodation of the interpreters. The problem of finding well-qualified interpreters in smaller cities or provinces is solved since it will be possible to get in touch with a selected interpreter from anywhere in the world. Moreover, interpreters will also have the chance to work for global companies, which is not an easy position to get in the real world due to locational limitations. To sum up, the Metaverse reduces the costs of interpreting whereas it enhances the availability and professionalism of interpreters.

The Metaverse provides optimal conditions for community interpreting practices, as well. Community interpreting is defined as “the act of interpreting in public service institutions and differs from other types of interpreting in a number of aspects (e.g., mode of delivery, interaction situation, level of



formality/orality present, level of interpreter involvement, status and roles of the participants, level of professionalization, and power asymmetries” (Pöllabauer, 2012). This type of interpreting plays a significant role in social settings since it aims to establish communication between foreigners and local authorities of a country. Contrary to this important mission, numerous problems are generally experienced at the moment of need for community interpreting in public institutions such as hospitals, police stations, or courts because community interpreters do not work in those institutions in permanent status and they are called to the scene in case of emergency. Therefore, officials in those institutions try to find temporary solutions such as finding a bilingual person to translate content that s/he is not familiar with at all or using machine-assisted translation tools to understand the foreigner. These solutions lead to serious communication problems in critical or even life-threatening situations. The Metaverse has the potential to overcome these problems by eliminating time and location-related barriers. In this virtual world, officials in public institutions can easily reach community interpreters in case of emergency, and with the help of 3D technology and avatars, they can simulate the current situation in the relevant institution (such as simulating the medical condition of a patient and showing available medical tools to be used so that interpreter can feel as if s/he were with them in the hospital) (G. Wang et al., 2022). Besides, interpreters can use their personalized metaverse to reach relevant jargon, technical terms, and specific expressions easily. Such advantages of the Metaverse will significantly enhance the quality of interpretation; as a result, the risks of misunderstandings and the problems related to this lack of communication (such as misdiagnosis or unnecessary use of medical sources to diagnose and treat the patient) can be eliminated. In this way, the quality of interpretation will positively influence the performances of officials in public institutions.

The benefits of the Metaverse are not limited to the practices of translation and interpreting. It also contributes to the development of educational programs designed for translators and interpreters. The educational programs offered in the Metaverse are different from the ones applied through online education during the Covid-19 pandemic. The Metaverse simulates the physical classrooms and laboratories in the digital environment, which enables the students to get applied training just like they have done in their classrooms in the real world. Augmented reality and mixed reality help students understand the relevant topics by directly observing phenomena or making applied exercises through different gadgets (Dahan et al., 2022). When these opportunities are evaluated from the perspective of translation and interpreting, it can be stated that students can simulate a task of interpreting that they will have to deal with in their professional lives. Especially at the universities where necessary equipment for consecutive and simultaneous interpreting (booths, speakers, headphones, laboratories, etc.) is not available, the students will have the opportunity to make practices without spending huge amounts of money for establishing a laboratory of simultaneous interpreting. Moreover, students can interact with qualified professionals in the field whom they cannot communicate with in the real world (Karabulut, 2023). Since training requires the active participation of students, the outcomes of such practices will be better than other methods of online training (Akkaya & şengül, 2022). The use of avatars in digital classrooms will reduce the anxiety of the students; hence, the Metaverse yields a better learning environment for students of translation and interpreting. Last but not least, students will have the opportunity to communicate with native speakers on all digital platforms in the Metaverse such as stores, public institutions, games, cafes, etc. In this way, they will have the opportunity to develop their speaking skills and enrich their vocabulary.

### 3.2. Challenges for Translators, Interpreters, and Educators in the Metaverse

Although it is evident that the Metaverse will provide lots of advantages for translators, interpreters, and educators, numerous challenges can also be observed in the realm of the Metaverse. The potential challenges are explained in the paragraphs below:

Although blockchain technology helps to protect personal data, digital resources, files, documents, and digital assets, it is well-known that digital platforms can be exposed to cyber-attacks which result in serious problems for the account holder. Blockchain is currently in use in the platforms using cryptocurrencies; however, people still suffer from the consequences of fraud and corruption in the digital world. No matter how perfectly a user has secured his/her account in the Metaverse, the users of the “Dark Web” may find a way to hack the account. In such conditions, apart from the digital assets that translators and interpreters have gained in the Metaverse, their files, documents, terminology lists, and similar resources have been stolen or destroyed by hackers, which means the loss of all efforts and struggles of a translator/interpreter. Besides, the privacy of the users may be violated, which may result in serious outcomes. In the study carried out by Scheiding, it has been reported that the users of digital platforms have serious concerns about data security “with the implementation of the metaverse using block-chain and other potentially destructive technologies” (Scheiding, 2022). For this reason, it is advisable to store all files and documents in separate gadgets and software and to guarantee the safety and security of digital assets by using different software and hardware.

Another problem that might be encountered in the Metaverse is access to technology in the real world. The world is an unequal place in which the means and opportunities of each person vary. Just as we have seen in the days of the Covid-19 pandemic, some people cannot have access to the Internet or have the necessary gadgets to use for educational and professional purposes. When the entire world is transferred into the digital platform and all organizations, works, transactions, and training are conducted in the virtual universe, the ones who cannot have the means to actively participate in the digital world will be in a disadvantaged position. This issue may increase the inequalities among people and may result in a process in which rich people and large companies take control of the Metaverse and use it for their own good. Such power of wealthy groups is already evident and prominent in the real world, but in a universe that is controlled by human beings, this authority may increase the potential of threats. In this case, not every translator or interpreter can have equal sources; therefore, the ones in better condition in terms of financial opportunities will have more chances to find good positions in global companies.

The Metaverse urges translators and interpreters to use CAT tools and MAT tools in the translation and interpretation process, and as stated in subsection 3.1., these tools help translators and interpreters increase the quality of their products and finish the tasks in a shorter time. However, persistent use of these tools may result in overdependence of translators and interpreters on machine translation, which will have negative impacts on their linguistic skills due to the long-term passiveness in translation and interpreting. Moreover, the use of these tools may cause ethical problems because their operational system is based on the acquisition of information via artificial intelligence from the sources available on the Internet. Therefore, in case translators and interpreters do not control the content and make necessary changes and corrections, plagiarism may be seen in the target text, which is a serious issue to be dealt with cautiously.

The final disadvantage to be mentioned in this study is the most evident and well-experienced challenge for everyone in the world: health issues and social problems arising from the extensive use of digital tools. The Metaverse is planned to be a global platform in which all kinds of activities can be performed. Although this characteristic of the system seems to be exciting and is expected to facilitate the lives of people, the risks of addiction and anti-socialization cause great concerns in the world. Even today, social media enslaves people by offering joy and entertainment in a way that people lose track of time. The Metaverse will influence our lives more profoundly since it will be used not only for entertainment but also for education, professional purposes, shopping, communication, and so on. Such comprehensiveness of the Metaverse may lead to serious social problems in individuals by causing them to be introverted, ignore their physical environment, health, and social relations, and lose their perception of reality by totally being consumed in the digital universe. Sonvilla-Weiss has addressed this problem in his book, and he has mentioned an experiment made for determining the borders of self-perception in the brain. In this experiment, scientists placed rubber hands on the shirts of the subjects, hid their hands in a place where the subjects could not see them, and instructed them to concentrate on these fake hands. The scientists manipulated the perception of the brain through the use of the five senses; after a while, the subjects started to feel the rubber hands as their original organs and they felt every motion applied to the fake hands although no stimulant was given to the real hands (Sonvilla-Weiss, 2008). This experiment demonstrates that it is possible to deceive the brain about the realities of the physical world, and it illustrates the extent of the threats posed by the Metaverse. Accordingly, translators and interpreters using the Metaverse for professional purposes as well as entertainment are at risk of serious mental and physical problems arising from excessive use of digital tools.

#### 4. Conclusion

The concept of the Metaverse illustrates the future of humanity since we are becoming dependent on technology each passing day. Although it is not certain that such a virtual universe can be fully developed as foreseen by researchers and entrepreneurs, it should be acknowledged that 3D virtual reality-based programs are already in use and that it is quite possible to integrate this technology into all parts of our lives. This possibility urges us to be ready for the potential outcomes of the use of such a virtual universe enriched with 3D technology, virtual reality, augmented reality, avatars, NFTs, and blockchain. For this very reason, the present study has evaluated the potential positive and negative impacts of the Metaverse on the profession of translation and interpreting by referring to the recent studies carried out by scholars from different research fields. By gathering detailed information about the features, operating systems, software, and programs of the Metaverse from these studies, the above-mentioned positive and negative impacts have been discussed in detail to provide a resource for translators and interpreters to get prepared for the technological developments to be seen in the future. In light of the presumptions made in the literature about the Metaverse, it has been observed that the Metaverse can be quite beneficial to translators and interpreters by providing a virtual environment to work and study, reducing the costs of translation offices and companies, ensuring fair and equal employment, eliminating discrimination, training on interpreting without a need for laboratories and equipment, offering a chance to make practices more efficiently through simulations, and eliminating the anxiety in translators, interpreters, and students.

On the other hand, it has also been found that there might be negative impacts of the Metaverse on translators and interpreters due to the digital and technical features of the system. Data security is a significant problem to be taken into account despite numerous precautions taken for guaranteeing the privacy of the users. Inequality of access to technological sources and devices may deteriorate the gap

between the rich and poor by strengthening the power of the financially advantageous groups. Moreover, the excessive use of CAT and MAT tools may result in the deterioration of the linguistic skills of translators and interpreters and it may pave the way for plagiarizing. Lastly, the use of digital platforms for all kinds of activities in our lives will obviously lead to social, mental, and physical problems in the users due to their addiction to technology.

To overcome these challenges, it can be recommended that the developers of the Metaverse pay extra attention to the protection of the data in the system by creating multi-layered protection systems that are based on strict rules. The accessibility of technology is a significant question to be handled; at that point, governments and NGOs may take the initiative to provide necessary technological tools and gadgets so that all people have access to the Metaverse. In terms of the excessive use of CAT and MAT Tools, specific restrictions may be imposed upon the translators and interpreters in a way that they do not become overdependent on the system. Especially for highly confidential documents, the use of online tools should be prohibited to guarantee data security. In this way, translators and interpreters will trust their own capabilities and linguistic capacities while translating or interpreting in the Metaverse. To eliminate the last challenge indicating the physical and psychological damages caused by the technology, specific restrictions should be made in the use of the Metaverse. These restrictions may include the limitation of the active time in the Metaverse and the measurement of the vitals of the users for whom the system will be automatically turned off once they are in need of physical exercises. Psychological problems can be overcome through the employment of qualified psychologists and psychiatrists in the system and the limitation of use for people with psychological problems.

Through all these arguments, the present article has aimed to be a significant resource to be referred to by translators and interpreters getting information about the dimensions of the virtual universe and the future of their profession because no study focusing on the potential advantages and disadvantages of the Metaverse in the field of translation and interpreting has been found in the detailed literature review. Since the resources on the Metaverse have been published recently and the Metaverse has not been developed yet, the advantages and disadvantages mentioned in this study are based on the well-grounded presumptions supported by the findings of other studies on the subject. The potential opportunities and challenges of the Metaverse should be reevaluated in terms of the profession of translation and interpreting once the system is developed and started to be used.

### References

- Akkaya, N., & Şengül, L. (2022). Metaverse ve Dil Eğitimi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 314–326. <https://doi.org/10.52974/jena.1194504>
- Ball, M. (2022). *The metaverse: And how it will revolutionize everything* (First edition). Liveright Publishing Corporation, a division of W.W. Norton & Company.
- Clemens, A. (2022). *Metaverse For Beginners A Guide To Help You Learn About Metaverse, Virtual Reality And Investing In NFTs*. Independently Published.
- Cunningham, T. C. (2014). *Marching toward the metaverse: Strategic communication through the new media*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dahan, N. A., Al-Razgan, M., Al-Laith, A., Alsoufi, M. A., Al-Asaly, M. S., & Alfakih, T. (2022). Metaverse Framework: A Case Study on E-Learning Environment (ELEM). *Electronics*, 11(10), 1616. <https://doi.org/10.3390/electronics11101616>
- Demetrio, R. (2023). *Metaverse: Is it possible to Translate?* Bureauworks.Com. <https://www.bureauworks.com/blog/metaverse-content-localization-translation>

- Dionisio, J. D. N., Iii, W. G. B., & Gilbert, R. (2013). 3D Virtual worlds and the metaverse: Current status and future possibilities. *ACM Computing Surveys*, 45(3), 1–38. <https://doi.org/10.1145/2480741.2480751>
- Duran, G., Kanıgür, S., & Hassan, A. (2022). Gri Gergedan Metaforu Bağlamında Metaverse'ün Turizm Sektörü Açısından İncelenmesi. *Journal of New Tourism Trends*, 3(2), 160–176.
- Fan, L., & Chen, S. (2023). Cognitive Effort and Communication Model in Terminology Translation: Translation, Communication and Knowledge Transfer of “Metaverse” in China. *China Terminology*, 25(2), 78–84. <https://doi.org/10.12339/j.issn.1673-8578.2023.02.011>
- González Vallejo, R. (2023). Metaverse and translation studies: Analysis of machine translation. *Metaverse Basic and Applied Research*, 38. <https://doi.org/10.56294/mr202338>
- Kalaivani, P., & Devaki, N. (2022). Digital Literacy Skills to Learn and Live in the World of Metaverse Era. In *A New Perspective of Digital Knowledge in Academic*. Krishna Publication House.
- Karabulut, H. (2023). Deprem Sonrası Kaygı Bozukluğu ile Mücadele Teknolojik Yaklaşımlar—Metaverse, Dijital Oyun ve ChatGPT Uygulamaları. In *Eğitim Alanında Güncel Bilimsel Araştırmalar II* (1st ed., pp. 73–96). İksad Yayınevi.
- Ma, W., & Huang, K. (2022). *Blockchain and Web3: Building the cryptocurrency, privacy, and security foundations of the metaverse*. Wiley.
- Moretti, G., & Schlemmer, E. (2012). Virtual Learning Communities of Practice in Metaverse. In *Virtual Worlds and Metaverse Platforms: New Communication and Identity Paradigms*. IGI Global.
- Novak, K. (2022). Introducing the Metaverse, Again! *TechTrends*, 66(5), 737–739. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00767-0>
- Nwakanma, C. I., Njoku, J. N., & Kim, D.-S. (2022). Evaluation of Language Translator Module for Metaverse Virtual Assistant. *Korean Institute of Communications and Information Sciences*, 78.
- Önay Dogan, B., & Gül Ünlü, D. (Eds.). (2019). *Handbook of Research on Examining Cultural Policies Through Digital Communication*: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6998-5>
- Owens, D., Mitchell, A., Khazanchi, D., & Zlgurs, I. (2011). An empirical investigation of virtual world projects and metaverse technology capabilities. *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 42(1), 74–101. <https://doi.org/10.1145/1952712.1952717>
- Park, S.-M., & Kim, Y.-G. (2022). A Metaverse: Taxonomy, Components, Applications, and Open Challenges. *IEEE Access*, 10, 4209–4251. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3140175>
- Pöllabauer, S. (2012). Community Interpreting. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. wbeal0159). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0159>
- Popova, B. (2023). Embracing the Metaverse: The Future of Islamic Teaching and Learning. *2023 20th Learning and Technology Conference (L&T)*, 1–7. <https://doi.org/10.1109/LT58159.2023.10092367>
- Rijmenam, M. van. (2022). *Step into the Metaverse*. John Wiley and Sons.
- Rodriguez, S. (2021, October 28). Facebook changes company name to Meta. *CNBC*. <https://www.cnbc.com/2021/10/28/facebook-changes-company-name-to-meta.html>
- Roettgers, J. (2022, February 23). Meta is building an AI Babelfish to translate every language. *Protocol*. <https://www.protocol.com/bulletins/meta-ai-translation-metaverse-babelfish>
- Scheiding, R. (2022). Designing the Future? The Metaverse, NFTs, & the Future as Defined by Unity Users. *Games and Culture*, 155541202211392. <https://doi.org/10.1177/15554120221139218>
- Sipper, J. A. (2022). *The cyber meta-reality: Beyond the metaverse*. Lexington Books.
- Smith, P. (2022). Black immigrants in the United States: Transraciolinguistic justice for imagined futures in a global metaverse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 109–118. <https://doi.org/10.1017/S0267190522000046>

- Smith, S. (2022, January 31). *Language in the Metaverse: Predictions for Translating and Interpreting in the Metaverse*. DayTranslationsblog. <https://www.daytranslations.com/blog/language-in-the-metaverse-predictions-for-translating-and-interpreting-in-the-metaverse/>
- Sonvilla-Weiss, S. (2008). *(In)visible: Learning to act in the metaverse*. Springer.
- Stephenson, N. (2008). *Snow crash*. Bantam Books.
- Syafrony, A., & Kusuma, V. A. (2022). Universal Language Translator: Is This the Future or the Doom of Language Learning? *Jurnal Humaya: Jurnal Hukum, Humaniora, Masyarakat, Dan Budaya*, 2(2), 92–100. <https://doi.org/10.33830/humayafhisip.v2i2.4107>
- Terry, Q., & Keeney, S. (2022). *The Metaverse Handbook: Innovating for the internet's next tectonic shift* (1st ed.). John Wiley and Sons.
- Tirosh, O. (2022, July 13). *The Impact of the Metaverse in the Translation Industry*. Tomedes.Com. <https://www.tomedes.com/translator-hub/metaverse-impact-translation-industry>
- Ullah, Z., Alam, M. F., & Ihsan, W. (2022). Juxtaposing Urdu to English Captions of Facebook/Metaverse: A Neural Machine Translation Study. *Global Language Review*, VII(II), 55–66. [https://doi.org/10.31703/blr.2022\(VII-II\).05](https://doi.org/10.31703/blr.2022(VII-II).05)
- Wang, G., Badal, A., Jia, X., Maltz, J. S., Mueller, K., Myers, K. J., Niu, C., Vannier, M., Yan, P., Yu, Z., & Zeng, R. (2022). Development of metaverse for intelligent healthcare. *Nature Machine Intelligence*, 4(11), 922–929. <https://doi.org/10.1038/s42256-022-00549-6>
- Wang, S., & Zhu, Y. (2023). When Translation Meets the Metaverse: An Exploration of the Translation Practice Landscape in the Digital Society. *Journal of Beijing International Studies University*, 45(2), 33–47. <https://doi.org/10.12002/j.bisu.439>
- Yang, Q., Zhao, Y., Huang, H., Xiong, Z., Kang, J., & Zheng, Z. (2022). Fusing Blockchain and AI With Metaverse: A Survey. *IEEE Open Journal of the Computer Society*, 3, 122–136. <https://doi.org/10.1109/OJCS.2022.3188249>
- Yoo, G.-S., & Chun, K. (2021). A Study on The Development of A Game-type Language Education Service Platform Based on Metaverse. *Journal of Digital Contents Society*, 22(9), 1377–1386. <https://doi.org/10.9728/dcs.2021.22.9.1377>
- Zagalo, N., Morgado, L., & Boa-Ventura, A. (Eds.). (2012). *Virtual worlds and metaverse platforms: New communication and identity paradigms*. Information Science Reference.
- Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., & Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Frontiers in Psychology*, 13, 1016300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016300>

## 99. Criticizing the Turkish translation of the English poems in *The Sun and Her Flowers* by Rupı Kaur based on Dryden's translation types

Gülşen KOCAEVLİ-REZGUI<sup>1</sup>

Ayşe Selmin SÖYLEMEZ<sup>2</sup>

**APA:** Kocaevli-Rezgui, G. & Söylemez, A. S. (2023). Criticizing the Turkish translation of the English poems in *The Sun and Her Flowers* by Rupı Kaur based on Dryden's translation types. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1605-1619. DOI: 10.29000/rumelide.1347324.

### Abstract

The Canadian poet Rupı Kaur, a child of an immigrant family, is a rising figure in contemporary poetry which particularly focuses on immigration and womanhood. The English poems in the "rooting" chapter of her book *The Sun and Her Flowers* (2017a) reflect what she has experienced as a first-generation female immigrant. To analyze this experience in the target culture, this study concentrates on the poems translated into Turkish in *Güneş ve Onun Çiçekleri* (2017b) by Gizem Aldoğan in the "rooting" chapter. The study follows an eclectic method. The theoretical framework is based on John Dryden's three translation types (1992): Metaphrase, paraphrase and imitation. For the data analysis, the original and the translated poems are classified in terms of Hewson's macro-micro-macro methodological design (2011). Interrater reliability is ensured with the participation of three field experts during the data analysis. The macro-level analysis represents the final agreement of the field experts on the overall type of the translated poems in the defined chapter. The micro-level analysis, on the other hand, aims at finding out any unusual lines within a specific poem that fits into a translation type different from its macro-level type. The findings of the study show that the Turkish translations of Kaur's poems hold 100% paraphrastic translation style on the macro-level while there is a slight deviation on the micro-level.

**Keywords:** Translation criticism, poetry translation, Dryden's translation types, Rupı Kaur, *The Sun and Her Flowers*

## Dryden'in çeviri türleri bağlamında Rupı Kaur'un *The Sun and Her Flowers* adlı kitabındaki İngilizce şiirlerin Türkçeye çevirisine eleştirel bir bakış

### Öz

Göçmen bir ailenin çocuğu olan Kanadalı şair Rupı Kaur, özellikle göç ve kadınlığa odaklanan çağdaş şiirde yükselen bir figürdür. *The Sun and Her Flowers* (2017a) adlı kitabın "rooting" bölümündeki İngilizce şiirler, yazarın birinci nesil kadın bir göçmen olarak yaşadıklarının bir yansımasını sunuyor. Bu çalışma, hedef kültürdeki bu deneyimi çözümlenmek amacıyla Gizem Aldoğan'ın Türkçeye çevirdiği *Güneş ve Onun Çiçekleri* (2017b) içinde yer alan "köklenmek" bölümündeki şiirler üzerinde duracaktır. İzlenen eklektik yöntem kapsamında çalışmanın kuramsal çerçevesi John Dryden'in (1992) üç çeviri türüne dayanacaktır: Sözcüğü sözcüğüne çeviri (metaphrase), açıklama (paraphrase) ve taklit (imitation). Kaynak ve hedef metinlerdeki şiirlerin veri analizi ise Hewson'un (2011) makro-

<sup>1</sup> Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), gulsen.kocaevli@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1494-9906 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 20.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1347324]

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (Ankara, Türkiye), ylcev1401@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7231-7523

mikro-makro metodolojisi temel alınarak sınıflandırılacaktır. Alanda yetkin üç uzmanın verilerin analizi için çalışmaya katılımı, kodlayıcılar arası güvenilirliği temin etmiştir. Makro düzeydeki analiz, tanımlanan bölümde çevrilen şiirlerin genel türü konusunda alan uzmanlarının nihai kararını temsil edecektir. Mikro düzeydeki analiz ise belirli bir şiirde makro düzeydeki türünden farklı bir çeviri türüne uyan istisnai satırları bulmayı amaçlar. Çalışmanın bulguları, Kaur'un şiirlerinin Türkçe çevirilerinin makro düzeyde %100 açmılayıcı çeviri türüne sahip olduğunu, mikro düzeyde ise bu oranda hafif bir sapma olduğunu göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Çeviri eleştirisi, şiir çevirisi, Dryden'in çeviri türleri, Rupı Kaur, *The Sun and Her Flowers*

## 1. Introduction

This paper aims to analyze and criticize the Turkish translation of the English poems in *The Sun and Her Flowers* (2017a) written by the Canadian poet Rupı Kaur. Even though criticizing translated poetry seems rather challenging, the guidelines constituting the theoretical and methodological design of this study will be quite helpful in the evaluative process. In this respect, the analysis will be carried out by taking into consideration Dryden's three translation types (1992) which consist of metaphrase, paraphrase and imitation, and the macro-micro-macro methodological design (Hewson, 2011). The poems translated into Turkish in *Güneş ve Onun Çiçekleri* (2017b) by Gizem Aldoğan in the "rooting" chapter will be classified by three interraters based on their translation type on the macro- and micro-levels. The macro-level will form the final agreement of interraters on the type of the translated poem as a whole. On the other hand, the micro-level is targeted at finding out any distinct lines within the poem that fit into another translation type, unlike its macro type. The study aims to answer the questions of which and to what extent translation types of Dryden are applied by the translator on macro- and micro-levels, and the agreement rate of the three interraters and to display them as numeric data. Additionally, the dominance of one of the translation types (metaphrase, paraphrase and imitation) will also be discussed upon the clarification of results.

## 2. Review of the literature

Even though most literature rest upon the first book of Rupı Kaur, *Milk and Honey* (2015), a limited number of reviews on *The Sun and Her Flowers* (2017a) also exist. In this regard, the book review by Imran (2018, p. 121) summarizes Kaur's poetry shaped around immigration, family, womanhood and language by stating that "feminism has always been a significant part of her writings". Jinny Menon (2018), on the other hand, shares her real-life experience in Kaur's poetry. Apart from these reviews, internet resources also debate whether Kaur's poems reflect true poetry or not.

Regarding poetry translation and translatability of poems, various scholars who have expressed their ideas on literary and poetic works are worth mentioning. Jakobson (1959), for instance, defines poetry as untranslatable. For him, only "creative transposition" is possible, and in this transposition, some values such as paronomastic value may be lost. For example, the punning effect in the saying "Traduttore, traditore." (IT) is lost when it is translated into English as in "The translator is a betrayer." (EN). Jakobson (1965, p. 34) also introduces poetic language with two influential factors in sound: (1) Selection, and (2) constellation of phonemes and constituents. These factors should also be taken into account while evaluating poetry and its translation. For Schopenhauer (2015, p. 509), poems cannot be translated either but can only be transposed. Therefore, he believes that translatability and equivalence



are not possible. He also defends the idea that transposition is only possible by embracing the culture of the foreign language in use. In contrast to Schopenhauer, Goethe (1992, pp. 60-63) also accepts the translatability of poetry and he goes on to suggest the following three types of translation: (1) Plain prose translation; where there is a neutralization of the formal characteristics of poetic art, the reader becomes familiar with foreign cultures, and the meaning is made simple, (2) Parodistic translation; which applies to all poetic works and involves the transference of foreign content with the help of the style of the translator. In this one, there is reconstruction and assimilation by the translator, which can be considered as domestication, (3) the Final phase; where the known and the unknown consequently come together to achieve a perfect identity with the original. It can be inferred from such categories once again that Goethe believes in the translatability of literary and poetic works.

Another scholar, Paz (1992), focuses on poetry translation in his *Translation: Literature and Letters*. For him, translation is a universal activity among all cultures. He suggests that the translator's activity is parallel to that of the poet, and the result of poetry translation is the reproduction of the original poem in another poem. Paz (1992) also thinks that poetry translation is difficult but not impossible, and poetry should be translated by poets, however, poets can rarely be good translators, therefore, a very qualified translator should translate poetry. Similarly, Nabokov (1992, pp. 130-131) does not think that poetic texts are easy to translate for the following characteristics of language and prosody that Russian poetry is particularly affected by: (1) number of rhymes, (2) length of words, (3) polysyllabic words, (4) all syllables are pronounced, (5) inversion (pyrrhicization), and (6) Russian poems having a larger number of modulated lines rather than iambic ones. For such reasons, Nabokov (1992, p. 134) does not call the act of translating "translation" but rather imitation, adaptation or parody. Ultimately, he (1992, pp. 130-131) believes that poetry can be translated but the readability will be lost in translation; therefore, poetry translation is only possible by a literal method.

### 3. Methodology

The theoretical framework of this paper is based on the translation types defined by Dryden (1992). He introduces three types of translation (1992, p. 17): Metaphrase (literal), paraphrase (sense-for-sense) and imitation (adaptation). Dryden chooses paraphrase as his ideal method. He negatively criticizes those who choose imitation as a way of translation. For the type of paraphrase, he says that the spirit of an author lies in the "transfusion", and it is not really lost (1992, p.21). Therefore, translation can be considered a sort of transfusion for him since a translator should not alter the characteristics of the work but make it similar to the original. Furthermore, a translator needs to transport the spirit that gives the work life to keep the character of the author. Over the years, he tends to use imitation, though. The theorist thinks that poetry is also translatable over time and suggests that translation is both an art and a spiritual 'transfusion' (1992, p. 17). Even though something will be lost in transfusion, Dryden believes that the sense will be kept; and moves from the prescriptive and normative approach to translation to the one with more latitude as well as indirectly involving culture within translation (1992, p. 17). In this study, by making use of Dryden's categories, the typology of Kaur's poems will be demonstrated in the final charts.

This research follows a qualitative method. In order to express the most used translation types, qualitative data will be quantified and revealed as numeric data. The qualitative data will be provided through the evaluation of the Turkish translation of English poems in the "rooting" chapter of *The Sun and Her Flowers* by Rupı Kaur (2017a). The analysis of the translation is limited only to the aforementioned chapter because the analysis of the whole book will exceed the borders of this study and

thus will be subject to further analysis. To ensure the reliability of the numeric data, 27 poems will be evaluated by three interraters (R1, R2 and R3) who are native in Turkish, highly competent in English, and working as academics in the field of translation studies. The number of the most frequently used translation types will be presented and discussed in percental charts. In this respect, the following questions will be addressed to the interraters for the evaluation of the poem translations into Turkish:

1. Which translation type of Dryden does this poem translation in Turkish fit into on the macro-level? Metaphrase (M), paraphrase (P) or imitation (I)?
2. Did you observe exceptional lines in the poem translation type you chose? In other words, do some of the lines of this translation fit into a different translation type on the micro-level, unlike the type on the macro-level? (Yes/No? If Yes, what is it?)

The analytical process of the translated poems will present an eclectic method in which evaluation criteria are based upon Dryden's categories and the assessment procedure will follow Hewson's (2011) methodological framework for translation criticism. Hewson (2011) divides the process of assessment into four major stages which are shortly composed of preliminary data, critical framework, micro- and meso-level analysis, and finally macro-level analysis. The preliminary data will cover the basic information about the original work and its translation as well as the author and the translator to give more insights about the author-translator profiles, the translation method used by the translator and the quality of the final product. The critical framework will include the identification of the poems to be analyzed with the purpose of determining the characteristics of the book, and also examining the interpretative aspects. This phase, in this regard, will mostly focus on the aspects of the source text. At the next micro- and meso- level analysis level, the source and target texts will be brought together, and the critic will analyze the choices taken by the translator and also give reflections on their potential effects. Some examples with a 100% interrater agreement rate among 27 translated poems in the "rooting (EN)" or "köklenmek (TR)" chapter will be randomly selected and evaluated while each poem translation with a lower agreement rate will be displayed and assessed in terms of its disagreed aspects along with the explanations of the interraters. Among the five chapters (wilting, falling, rooting, rising, and blooming) in total, the "rooting" chapter is randomly chosen for analysis. Lastly, the macro-level analysis will involve the results based on the classification of poetry translation by Dryden (1992). In the original methodological framework of Hewson (2011), he categorizes the translations in four sections as "divergent similarity", "relative divergence", "radical divergence" or "adaptation". However, this paper will make use of Dryden's categories to present a poetry-centred classification.

#### **4. Analysis**

In this analytical section, the design of translation criticism by Hewson (2011) will be applied. Accordingly, the preliminary data, critical framework, micro- and meso-level analysis, and macro-level analysis will be presented below as part of the analysis of the translations of 27 poems into Turkish in the "rooting" chapter of *The Sun and Her Flowers* by Kaur (2017a).

## Preliminary data

In this part, some basic information about the poet<sup>3</sup> and translator as well as the original work and its translation into Turkish will be given.

Kaur was born in India in 1992. At a very young age, she and her family migrated to Canada. During her early years in high school, she started writing and shared them later under her name on Tumblr. In this regard, her journey as a poet can be considered to have begun as a blogger at first. Then, she also started to publish her writings accompanied by her own line drawings on Instagram. She is thankful for social media<sup>4</sup> for her first published book *Milk and Honey* (2015), which has also become a New York Times Best-seller. The chapters of this book are also based on women and what they have been going through in life. It has been a worldwide popular book since it was translated into 25 other languages. This success is followed by her second book *The Sun and Her Flowers* (2017a) published by Andrews McMeel Publishing.

The information on the translator, Gizem Aldoğan, is limited to a networking website<sup>5</sup>, though. According to this online resource, the translator of *Güneş ve Onun Çiçekleri* (2017b) is a graduate of English Language and Literature from İstanbul University. She also completed her master's degree in Comparative Literature. She worked with several publishing houses as a translator until she finally settled in Pegasus Publishing House both as a translator and an editor. She is also the editor of Kaur's first book *Milk and Honey* (2015) also published by Pegasus. Her professional background and interest in literature are salient in most of the books she has translated up to now since they are usually poetic or artistic works. In this regard, the translator can be considered qualified for the translation of such a literary work.

## Critical framework

The original book has thematic chapters divided based on the life cycle of a flower: Wilting, falling, rooting, rising, and blooming. The themes are more related to femininity, love, motherhood, loss, healing and migration. The "rooting" chapter, the focus of this study, particularly emphasizes the concepts of migration, language, family and motherhood. In minds, it shoots a short movie of all the struggles that a migrating family undergoes on their journey from a distant land to a completely foreign one. It also talks about the cultural boundaries such as traditions and language that the first generation of immigrant families are exposed to. Kaur expresses in her own words in one of her Facebook posts<sup>6</sup> that her poems are written in lowercase to give equality to all letters as one more representation of her feminist side:

often i am asked why i only use lowercase letters and periods in my poetry. although i can read and understand my mother tongue (punjabi) i do not have the skill set to write poetry in it. to write punjabi means to use gurmukhi script. and within this script there are no uppercase or lowercase letters. all letters are treated the same. i enjoy how simple that is. how symmetrical and how absolutely straightforward. i also feel there is a level of equality this visuality brings to the work. a visual representation of what i want to see more of within the world: equalness. and the only punctuation that exists within gurmukhi script is a period. which is represented through the following symbol: |

<sup>3</sup> Biographical information about the poet, Rupî Kaur, has been received from the online resource <https://peoplepill.com/people/rupi-kaur/>.

<sup>4</sup> Please see <https://www.theguardian.com/books/2017/may/27/rupi-kaur-i-dont-fit-age-race-class-of-bestselling-poet-milk-and-honey> to read more about the news.

<sup>5</sup> See the professional website of the translator Gizem Aldoğan at <https://tr.linkedin.com/in/gizemaldogan>.

<sup>6</sup> See Kaur's Facebook post for the clarification of the lowercase use in her poetry: <https://www.facebook.com/rupikaurpoetry/photos/a.523823527711928/915967191830891/>

so in order to preserve these small details of my mother language i include them within this language. no case distinction and only periods. a world within a world. which is what i am as an immigrant. as a diasporic punjabi sikh woman. it is less about breaking the rules of english (although that's pretty fun) but more about tying in my own history and heritage within my work.

Her simple but meaningful drawings accompanying most of the poems also make her poetry easy to revive in minds. In short, through her poems, she tries to deconstruct the conventional societal understanding and approach to women. Stylistically, her poems are not bound to any rhythmic or metric structure, so she is using free verses in general. Apart from poems, she also writes prose from time to time. At the end of almost every poem, she writes in italics the content or the message she wants to give. It is also of significance to mention that the Turkish translation of the sourcebook completely preserves the original form. It can be inferred from this conservation of the form of the book covers, accompanying drawings, and even the page numbers that this translation could also be considered as the form-based text type defined by Reiss (2014).

### Micro- and meso-level analysis

This section is reserved for a closer analysis of some of the poems and their translations randomly selected from the “rooting” chapter. As mentioned under the methodological framework, it is important to note that three interraters have already been asked to analyze and categorize all 27 poems and their translations at macro- and micro-levels by considering the three translation types (metaphrase, paraphrase and imitation) defined by Dryden (1992). Hewson (2011, pp. 26-27) explains the micro- and meso-level analysis as the stages of examining translational choices by the critic and making “provisional notes about their potential effects” without an exhaustive analysis. In this respect, source texts (ST) and target texts (TT) will hereby be presented and evaluated on micro- and meso-levels. Translations with completely agreed translation types will be randomly and limitedly (in numerical terms) demonstrated hereby for evaluation. All translations on whose type the interraters could not agree by 100% will also be displayed under this section for the assessment of reasons given for disagreement. In this respect, the analysis begins with the following example:

ST-1 (Kaur, 2017a, p. 119)	TT-1 (Kaur, 2017b, p. 119)
they have no idea what it is like to lose home at the risk of never finding home again to have your entire life split between two lands and become the bridge between two countries	hiçbir fikirleri yok bir daha bulamama ihtimaliyle evden uzaklaşmanın ne demek olduğunun iki ülke arasında köprü olup iki kıtada bölünerek yaşamayı tüm hayatın
<i>-immigrant</i>	<i>-göçmen</i>

**Example 1**

The Turkish translation of this English poem is made in such a way that the meaning and the form of the original are completely kept in the TT. If one analyzes this poem line by line, s/he will see that there is no big deviation from the original meaning or the form. For this reason, all three interraters have accepted this translation type in the category of paraphrase both at macro- and micro-levels. The paraphrastic clues are observable in the way the translator changes the style of wording, for example, when the original lines “to lose home at the risk of / never finding home again” in ST-1 are translated as “bir daha bulamama ihtimaliyle / evden uzaklaşmanın ne demek olduğunu” [what it means to be away

from home at the risk of not finding home again] in TT-1. The meaning of “to lose home” [evini kaybetme] is paraphrased as “evden uzaklaşma” [to be away from home]. The following example also presents a fully agreed translation type:

ST-2 (Kaur, 2017a, p. 139)	TT-2 (Kaur, 2017b, p. 139)
my voice is the offspring of two countries colliding what is there to be ashamed of if English and my mother tongue made love my voice is her father's words and mother's accent what does it matter if my mouth carries two worlds  -accent	sesim çakışan iki ülkenin bir ürünü ingilizcem ve ana dilim sevişiyorsa utanılacak ne var sesim babamın sözlerinden ve annemin aksanından ibaret dudaklarım iki dünyayı taşısın ne zararı olur ki  -aksan

### Example 2

Similarly, the text in ST-2 keeps the exact form and meaning in its transfer into Turkish. It is observed that there is no concern by the translator to add more artistic or aesthetic effects in translation. For instance, some words such as “mouth” are translated as “dudaklar” [lips] to demonstrate paraphrastic features. As a result, all three interraters have again categorized this translation as paraphrase at macro- and micro-levels. However, the following examples will show some differences in terms of the disagreement among the interraters. These disagreements are only at the micro-level, though.

ST-3 (Kaur, 2017a, p. 124)	TT-3 (Kaur, 2017b, p. 124)
i wonder where she hid him. her brother who had died only a year before. as she sat in a costume of red silk and gold on her wedding day. she tells me it was the saddest day of her life. how she had not finished mourning yet. a year was not enough. there was no way to grieve that quick. it felt like a blink. a breath. before the news of his loss had sunk in the decor was already hung up. the guests had started strolling in. the small talk. the rush. all mirrored his funeral too much. it felt as though his body had just been carried away for the cremation when my father and his family arrived for the wedding celebrations.  -amrik singh (1959-1990)	merak ediyorum nereye sakladılar onu. erkek kardeşi öleli bir yıl oluyordu yalnızca. düğün günü kırmızı ve altın rengi ipekten gelinliğiyle oturuyordu. ömrümün en mutsuz günü bu dedi bana. yas tutuyordu hâlâ. bir yıl yetmemişti ona. kederin böyle hızlı dinmesi imkânsızdı. kaybının haberi duvara asılı süslemelere çöktüğünden beri. göz açıp kapayana kadar geçmişti sanki zaman. bir nefesti yalnızca. konuklar gelmeye başlamıştı. hoş beş ediyordu herkes. sanki cenazenin bir yansımasıydı bu. sanki babam ve onun ailesi düğüne katıldığında bedeni yakılmak üzere taşınıyor gibiydi.  -amrik singh (1959-1990)

### Example 3

This is one of the examples of the prose style of Rupî Kaur. The translator utilises a paraphrastic way to translate it into Turkish such as using positive wording “yas tutuyordu hâlâ.” [she was still mourning] in TT-3 for “how she had not finished mourning yet.” However, one of the interraters (R2) has disagreed with the two other interraters (R1 and R3) in terms of its type on the micro-level. R2 categorizes some

of the lines as imitation while the others see no difference with the macro-level type they accepted as paraphrase. The reason that R2 gives for this choice of imitation lies in the translation of “in a costume of red silk and gold” in ST-3 as “kırmızı ve altın rengi ipekten gelinliğiyle” in TT-3:

The ‘red silk and gold’ must have been interpreted by the translator as colours only, however, the original text might refer to both the goldwork on Indian traditional red wedding dresses and the golden jewellery traditionally worn by the Indian brides. At this point, the translator must have made an interpretative translational choice. The translation of ‘costume’ as ‘gelinlik’, bridal dress in Turkish, also gives the clue of adaptation to the target culture.

Given this explanation for choosing the relative line as imitation, an even more imitative attempt for the Turkish culture would have been “bindallı”, a traditional dress worn before the wedding day whose texture is usually red velvet and adorned with gold patterns. Another disagreement is displayed below:

ST-4 (Kaur, 2017a, p. 127)	TT-4 (Kaur, 2017b, p. 127)
<i>what if we get to their doors and they slam them shut i ask</i>	<i>ya oraya gittiğimizde diye soruyorum kapatırlarsa yüzümüze kapıları</i>
<i>what are doors she says when we've escaped the belly of the beast</i>	<i>mahpustan kaçıp geldik diyor bu kapılar mı yıldıracak bizi</i>

#### Example 4

Despite the categorization of this translation as paraphrase on the macro-level by all interraters, R3 detects imitative lines on the micro-level. It is noted that the italic form as well as the simple format in “i ask” and “she says” in ST-4 is transferred to TT-4 as it is. The reason that R3 gives for the line that contains imitation is “the lexical unit ‘mahpus’ in TT-4 which is a more local and dramatic use for ‘jail’ in Turkish for the translation of ‘the belly of the beast’ in ST-4”. However, the meaning is successfully kept in the translation of this poem at all levels.

ST-5 (Kaur, 2017a, pp. 133-135)	TT-5 (Kaur, 2017b, pp. 133-135)
<b>advice i would've given my mother on her wedding day</b>	<b>evlendiği gün anneme şunları söylemek isterdim</b>
1. you are allowed to say <i>no</i>	1. <i>hayır</i> deme hakkın da var
2. years ago his father beat the language of love out of your husband's back he will never know how to say it but his actions prove he loves you	2. yıllar önce babamın babası aşkın dilini zorla söküp almıştı ondan bir daha dile getiremeyecekti ama hareketleri gösteriyor seni sevdiğini
3. go with him when he enters your body and goes to that place sex is not dirty	3. sen de katıl ona bedeninde ve içinde olduğunda seks kirli değil
4. no matter how many times his family brings it up do not have the abortion just because i'm a girl lock the relatives out and swallow the key he will not hate you	4. ailesi defalarca üstüne gelse de bir kız olduğum için doğurmaktan vazgeçme beni kilitle kapını akrabalara ve yut anahtarını sevdiğin adam bu yüzden nefret etmeyecek senden

<p>5. take your journals and paintings across the ocean when you leave these will remind you who you are when you get lost amid new cities they will also remind your children you had an entire life before them</p> <p>6. when your husbands are off working at the factories make friends with all the other lonely women in the apartment complex this loneliness will cut a person in half you will need each other to stay alive</p> <p>7. your husband and children will take from your plate we will emotionally and mentally starve you all of it is wrong don't let us convince you that sacrificing yourself is how you must show love</p> <p>8. when your mother dies fly back for the funeral money comes and goes a mother is once in a lifetime</p> <p>9. you are allowed to spend a couple dollars on a coffee i know there was a time when we could not afford it but we are okay now. breathe.</p> <p>10. you can't speak english fluently or operate a computer or cell phone we did that to you. it is not your fault. you are not any less than the other mothers with their flashy phones and designer clothing we confined you to the four walls of this home and worked you to the bone you have not been your own property for decades</p> <p>11. there was no rule book for how to be the first woman in your lineage to raise a family on a strange land by yourself</p> <p>12. you are the person i look up to most</p>	<p>5. gitme vakti geldiğinde okyanus ötesine yanına al günlüklerini ve resimleri yeni şehirlerde kaybolduğunda kim olduğunu hatırlatacaklar çocuklarını hatırlatacaklar sana ve onlardan önce sahip olduğun hayatı</p> <p>6. eşin yanında olmadığında fabrikalarda çalıştığında senin gibi yalnız olan tüm kadınlarla dost ol yoksa bu yalnızlık parçalar seni güçlü kalmak için ihtiyacımız var birbirinize</p> <p>7. eşin ve çocukların ortak olarak sofrana duygusal ve zihinsel bir açlık yaratacağız sende tüm bunlar yalnızsa sana göre sevgini ispatlamanın kendini feda etmek olduğuna seni inandırmamıza izin verme</p> <p>8. anneni kaybettiğinde ülkene dön o son tören için para gelir gider ama bir kez veda edersin annene</p> <p>9. bir bardak kahve için birkaç kuruş harcayabilirsin biliyorum bazı zamanlar oldu buna gücümüzün yetmeyeceği rahat ol artık o günler geçti.</p> <p>10. ingilizceyi o kadar iyi konuşamayabilirsin cep telefonu ve bilgisayarını da bilmiyor olabilirsin bunun sorumlusu biziz. hata sende değil. gösterişli telefonları ve özel tasarım kıyafetleriyle diğer annelerden hiç de eksik değilsin. bu evin dört duvarına mahkûm ettik seni geceni gündüzüne kattın bizim için belki yıllardır olamadın içinden geldiği gibi</p> <p>11. yazılı kurallar yok Yabancı bir ülkede aileni var eden ailendeki ilk kadın olmak için</p> <p>12. en çok hayranlık duyduğum insan sensin</p> <p>13. tam dağılacak gibiyken</p>
---	---

13. when i am about to shatter i think of your strength and harden	senin gücünle ayakta kalıyorum
14. i think you are a magician	14. bir sihirbazsın benim için
15. i want to fill the rest of your life with ease	15. sıkıntısız yaşamamı istiyorum bundan sonraki günlerini
16. you are the hero of heroes the god of gods	16. kahramanların kahramanısın tanrıların tanrısı

Example 5

In this poem in a listing format, the translation type on the macro-level is accepted as paraphrase. The translation appears to have been conducted based on the explanatory/interpretative sense. For instance, when “his father” in the second paragraph is translated as “babamın babası” [the father of my father], there is an explanatory transfer observed in the TT. Similarly, the translation of “do not have abortion” in the fourth paragraph as “doğurmaktan vazgeçme” [do not give up on giving birth], “your husband and children will take from your plate” in the seventh paragraph as “eşin ve çocukların ortak olarak sofrana” [as your husband and children join your table] in TT-5 also serve as the paraphrastic features of the translation. The translator makes a translational choice of using positive connotations instead of negative ones by also keeping the sense. On the micro-level, on the other hand, R1 marks the translation of certain lines as imitation with the explanation as follows:

The translation of ‘you are allowed to spend/a couple dollars on a coffee’ in the ninth paragraph in ST-5 as ‘bir bardak kahve için/birkaç kuruş harcayabilirsin’ in TT-5 demonstrates imitative clues since there is a conversion in local currencies from dollars to kuruş. In other words, there is a visible adaptation to the target culture.

Even though the corresponding or the equivalent word for “dollar” in ST-5 could have been “lira” in TT-5, the translational choice is made for the equivalent of “cent”, which is “kuruş”, in TT-5. It gives this line a more Turkish context. In this sense, this micro-unit in this poem displays imitative tendencies, unlike its macro type. The next one is also another example of a longer poem:

ST-6 (Kaur, 2017a, pp. 149-151)	TT-6 (Kaur, 2017b, pp. 149-151)
<b>broken english</b>	<b>bozuk ingilizce</b>
i think about the way my father pulled the family out of poverty without knowing what a vowel was and my mother raised four children without being able to construct a perfect sentence in english a discombobulated couple who landed in the new world with hopes that left the bitter taste of rejection in their mouths no family no friends just man and wife	babamın bir harf bile bilmeden ailesini nasıl sefaletten kurtardığımı düşünüyorum ve annem dört çocuk büyüttü doğru dürüst bir ingilizce cümle kurmayı beceremezken çaresiz bir karı koca ağızlarında reddedilmenin acı tadıyla umutlarla dolu bir ülkeye yerleşen ne bir aile ne de dostlar yalnızca bir karı koca



<p>two university degrees that meant nothing one mother tongue that was broken now one swollen belly with a baby inside a father worrying about jobs and rent cause no matter what this baby was coming and they thought to themselves for a split second <i>was it worth it to put all of our money into the dream of a country that is swallowing us whole</i></p> <p>papa looks at his woman's eyes and sees loneliness living where the iris was wants to give her a home in a country that looks at her with the word <i>visitor</i> wrapped around its tongue on their wedding day she left an entire village to be his wife now she left an entire country to be a warrior and when the winter came they had nothing but the heat of their own bodies to keep the coldness out</p> <p>like two brackets they faced one another to hold the dearest parts of them—their children— close they turned a suitcase full of clothes into a life and regular paychecks to make sure the children of immigrants wouldn't hate them for being the children of immigrants they worked too hard you can tell by their hands their eyes are begging for sleep but our mouths were begging to be fed and that is the most artistic thing i have ever seen it is poetry to these ears that have never heard what passion sounds like and my mouth is full of <i>likes</i> and <i>ums</i> when i look at their masterpiece cause there are no words in the english language that can articulate that kind of beauty i can't compact their existence into twenty-six letters and call it a description i tried once but the adjectives needed to describe them don't even exist so instead i ended up with pages and pages full of words followed by commas and more words and more commas</p>	<p>iki üniversite diplomasının geçerliliği yok bir ana dili yitip gitmiş artık ve karında doğmak üzere bir bebek baba yalnızca iş gücü kira derdinde bu bebeğin cinsiyeti ne olursa olsun bir an için düşündüler tabii <i>değer mi yatırmak tüm paramızı bizi tek seferde yutacak bir ülkenin hayaline</i> babam karısının gözlerine bakıyor ve gözbebeğinde yalnızlığı görüyor ona bir <i>misafir</i> diye bağırın bir ülkeyi mesken diye sunuyor evlendikleri gün annem onun eşi olmak için köyünden geçiyor şimdi ise ülkesini bırakıyor bir savaşçı olmak için kış kapıyı çaldığında sıcak tutmak için birbirlerinin bedenlerine muhtaçlaren candan parçalarını -evlatlarını- tutmak için yakında iki parantez gibi yüzleri dönük birbirlerine göçmen çocukları göçmen gibi hissedip onlardan nefret etmesin diye kıyafetlerle dolu bavulları ve maaş çeklerini yaşama çevirmek için çabalyorlar ellerinden belli ne çok çalıştıkları uykuya hasret gözleri bir lokmaya aç ağızları şu hayatta gördüğüm en büyük sanat bu tutku denen şeyin ne olduğunu hiç duymamış kulaklara bir şiir gibi gelir bu onların başyapıtına bakarken hayranlık sesleri çıkıyor dudaklarımdan çünkü hiçbir ingilizce sözcük ifade edemez böylesi bir güzelliği onların varlığını yirmi altı harfe sıkıştırıp tanım yaratamam denedim bir kez ama onları anlatacak sıfatlar var olmamış bile o yüzden virgüllerle bölünmüş sayfalar dolusu sözcükle baş başayım ve fark ediyorum ki nokta konmayacak pek çok şey var bu hayatta ne cüretle dalga geçersin öyleyse</p>
---	---

<p>only to realize there are some things in the world so infinite they could never use a full stop</p> <p>so how dare you mock your mother when she opens her mouth and broken english spills out don't be ashamed of the fact that she split through countries to be here so you wouldn't have to cross a shoreline her accent is thick like honey hold it with your life it's the only thing she has left of home don't you stomp on that richness instead hang it up on the walls of museums next to dali and van gogh her life is brilliant and tragic kiss the side of her tender cheek she already knows what it feels like to have an entire nation laugh when she speaks she is more than our punctuation and language we might be able to paint pictures and write stories but she made an entire world for herself</p> <p><i>how is that for art</i></p>	<p>annenin dudaklarından bozuk bir ingilizce döküldüğünde sakın utanma burada olmak için vatanından vazgeçtiyse aksanı bal kadar ağır tutun ona var gücünle toprağından kalan tek şey o bu zenginliği ezip geçme dali ve van gogh yanında müzedeki sergilenenecek kadar değerli büyüleyici ve trajik bir hayat öpülesi o güzel yanağı zaten çok iyi biliyor ağzını açtığında herkesi güldürdüğünü bu dilden ve vurgulardan çok daha öte o biz resmedip hikâye yazsak da kendi dünyasını var etti annem</p> <p><i>sanat değil mi bu</i></p>
--	--

### Example 6

The translation type on the macro-level is selected as paraphrase since it is easy to read and understand the form and meaning. The translation of the lines “a discombobulated couple” in ST-6 as “çaresiz bir karı koca” [a desperate husband and wife] in TT-6, “kiss the side of her tender cheek” in ST-6 as “öpülesi o güzel yanağı” [that beautiful cheek that is worth kissing] demonstrates paraphrastic aspects in the way the translator first interprets and fits them into the Turkish phrasal patterns. However, there is one interrater (R3) again who finds some of the lines that fit into imitation. The interrater gives the following explanation for categorizing certain lines as imitation:

What seems different for the imitative tendency to occur is the line that goes with ‘and my mouth is full of *likes* and *ums*’ in ST-6. The corresponding target line is displayed as ‘hayranlık sesleri çıkıyor dudaklarımdan’ [sounds of admiration come through my lips] in TT-6. At first glance, the literal equivalent of ‘*likes* and *ums*’ in Turkish does not correspond to the exact translation in TT-6. Nevertheless, the translator makes a choice of translating it as ‘hayranlık’ which means ‘admiration’ in its essence. Additionally, there is an omitted line observed in the translation of the lines ‘don’t be ashamed of the fact that / she split through countries to be here / so you wouldn’t have to cross a shoreline’ in ST-6 as ‘sakın utanma burada olmak için / vatanından vazgeçtiyse’ [Don’t be ashamed if she gave up on her homeland to be here] in TT-6. The meaning hidden in the third line ‘so you wouldn’t have to cross a shoreline’ is eliminated while translating into Turkish. Instead, the translator takes the initiative of focusing on the sacrifice the mother makes rather than mentioning the comfort of her offspring for not having to go through the same struggles. For such reasons, these lines display imitative features.

Given the explanation of R3, there is both stylistic and semantic loss in TT-6 considering particularly the omissions made in the above-mentioned lines while transferring the feeling of the original lines. Therefore, these comments lead to the existence of imitation on the micro-level of this poem.

The evaluations of the extracted poems above will be further discussed on the macro-level in the next section. The discussion will cover the poems categorized by the interraters based on Dryden's translation types.

### Macro-level analysis

It is observable in all the poems that the overall structure both in meaning and form encompasses a paraphrastic nature. Even though there are some slight differences detected by the interraters on the micro-level (a tendency of imitation), the overruling translation type in Kaur's poems in the "rooting" chapter of her book *The Sun and Her Flowers* (2017a) is found to be paraphrase. The form of the poems is also kept in the same position. The following section will present more numeric data about the final result of the assessment of all poems on both macro- and micro-levels.

## 5. Results and discussion

A total number of 27 poems in the chapter "rooting" of *The Sun and Her Flowers* (2017a) has been analyzed based on Dryden's translation types by three interraters. At the macro-level, all poems are found to be translated as paraphrase. However, only one poem has been categorized under imitation on the micro-level analysis. There are four poems on which there are certain disagreements among the interraters even though it is rather a weak difference. It is of importance to note that the interrater reliability proves high by 90% calculated based on the percent agreement formula<sup>7</sup> (2022). The results of the distribution of Dryden's translation types in the Turkish translation of Kaur's book (2017a) are demonstrated in percentages as follows:

Distribution of translation types on macro level

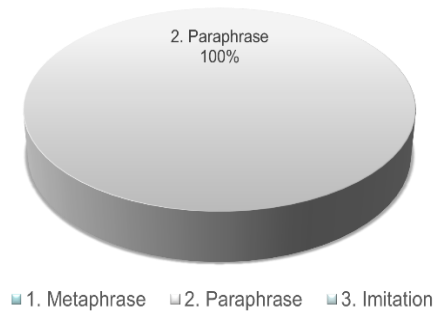


Figure 1

Presence of different translation types on micro level

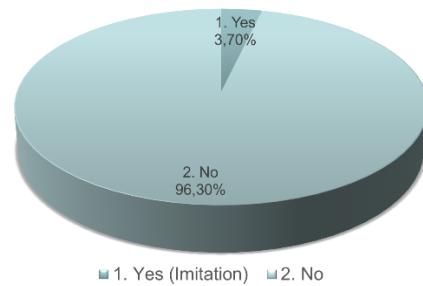


Figure 2

These figures can be interpreted in such a way that the translation type of paraphrase is, by no exception, the dominant type which shapes the translation of Kaur's poems. Metaphrase type is not observable in any of the levels. Therefore, these poems can be considered as meaning-based but imitation-deficit type. On the micro-level, the small percentage of imitative tendency (3,70%) shows that there are tiny deviations from the mainstream use of paraphrastic type just as Dryden would apply in his own

<sup>7</sup> See <https://www.statisticshowto.com/inter-rater-reliability/> for the calculation of interrater reliability.

translations. However, he favours the use of paraphrase as the dominant type in most of his poetry translations. This draws a correlation between Dryden's and the translator's choices in the translation of poems. Nevertheless, the possibility of the impositions by the publishing house on the translator for this particular choice should always be born in mind.

## 6. Conclusion

In the final evaluation of this research, it can be asserted that the Turkish translations of Kaur's poems in the "rooting" chapter of *The Sun and Her Flowers* (2017a) hold 100% of paraphrastic translation style on the macro-level while there is a slight difference on the micro-level. Some of the lines within the poems analyzed and criticized by the three interraters show that it is not under the category of paraphrase, but imitation. This translation type deviation on the micro-level is only by 3,70% in the entire poems under evaluation. The agreement rate of 90% also proves high reliability for the assessment of the poems by the experts (interraters) in the field.

The percentages in the final charts in this analysis of the book consequently affirm the ideal translation type, paraphrase, that Dryden had favoured and used particularly in his translations of poetry. Therefore, it can be concluded that the Turkish translator of *The Sun and Her Flowers* (2017a), like Dryden, has followed and adopted the paraphrastic way of translating poems from English to Turkish to a great extent.

## References

- Dryden, J. (1992). On Translation. In R. Schulte & J. Biguenet (Eds.), *Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida* (pp. 17-31). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Goethe, W. G. (1992). Translations. In R. Schulte & J. Biguenet (Eds.), *Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida* (pp. 60-63). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Hewson, L. (2011). *An Approach to Translation Criticism: Emma and Madame Bovary in Translation*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Imran, M. (2018). [Review of the Book *The Sun and Her Flowers*, by R. Kaur]. *Asian Women*, 34(4), 121-124. <https://doi.org/10.14431/aw.2018.12.34.4.121>
- Inter-rater Reliability IRR: Definition, Calculation. (2022, August). Retrieved from <https://www.statisticshowto.com/inter-rater-reliability/>
- Jakobson, R. (1959). On Linguistics Aspects of Translation. In R. A. Drawer (Ed.), *On Translation* (pp. 232-239). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jakobson, R. (1965). Quest for the Essence of Language. *Diogenes*, 13(51), 21-37. doi:10.1177/039219216501305103
- Menon, J. (2018). [Review of the book *The Sun and Her Flowers*, by R. Kaur]. *Artistic Pedagogies in Academia*, 10(1), 143-145. <https://doi.org/10.18733/cpi29396>
- Kaur, R. (2015). *Milk and Honey*. Kansas City, Missouri: Andrews McMeel Publishing.
- Kaur, R. (2017a). *The Sun and Her Flowers*. Kansas City, MO: Andrews McMeel Publishing.
- Kaur, R. (2017b). *Güneş ve Onun Çiçekleri* (G. Aldoğan, Trans.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Paz, O. (1992). Translation: Literature and Letters. In R. Schulte & J. Biguenet (Eds.), *Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida* (pp. 152-162). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Reiss, K. (2014). *Translation Criticism-Potentials and Limitations: Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Oxon & New York, England & USA: Routledge.

Schopenhauer, A. (2015). On Language and Words. In A. Del Caro & C. Janaway (Eds.), *Schopenhauer: Parerga and Paralipomena: Short Philosophical Essays* (The Cambridge Edition of the Works of Schopenhauer, pp. 506-519). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139016889.031

## T1. Melek Gedik'in "Çağdaş İran Çocuk Şiiri" Adlı Eseri Üzerine

Reşat DİLEK<sup>1</sup>

### 1. Melek Gedik'in Eğitim Hayatı<sup>2</sup>

Dr. Öğr. Üyesi Melek Gedik, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fars Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu (2004-2008). Araştırma görevlisi olarak Ardahan ve Ankara Üniversitesinde çalışmaya başladı (2010-2019). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans eğitimini (2011-2013), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde (2013 – 2019) doktorasını tamamladı. Hâlen Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde Doğu Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Fars Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır.



*Kitabın ön kapak görüntüsü*



*Dr. Öğretim Üyesi Melike GEDİK'e ait bir görüntü*

### 2. Eserleri

**Nâdir Nâdirpûr'xun Şiirlerinde Göç ve Nostalji** Doğu Göç Edebiyatı, Onur Kılıçer, Hatice Görgün, Editör, Demavend Yayınları, İstanbul, ss.100-112, 2017 .

**Işıkları Ben Söndürürüm ve Kuşum Romanlarındaki Unsurlar ve Kadın Karakterlerin İncelenmesi:** Çağdaş İran Edebiyatında Kadın, Editör: Hece Yayınları, Ankara, ss.377-395, 2018.

**Çağdaş İran Çocuk Şiiri:** Demavend Yayınları, İstanbul, 2021.

**The Role of Ottoman Rushdiyah Schools in The Formation of The Modern Education System in Iran:** Connectivities and Common Legacies in Central Asia, Afghanistan, Pakistan, Iran and Turkey (I), Mehmet Akif Kirecci, Gonca Biltekin, Editör, Economic Cooperation Organization Educational Isntitute, Ankara, ss.477-489, 2022.

<sup>1</sup> Uzman, MEB (Siirt, Türkiye), Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, resatdilek3@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6019-8707 [Tanıtma, Kayıt tarihi: 26.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1347332]

<sup>2</sup> Yazarın Eğitim hayatı, eserlerine dair bilgiler ve yazara ait görüntü <https://avesis.yyu.edu.tr> internet adresinden alınmıştır.

**Şekil, Dil ve Üslup Bağlamında İnan Masal İncelemeleri: Keçi, Konuşan Kuş ve Kırk Zülüf,** Doğu'dan Batı'ya Masalın Serüveni Dünya Masalları - Cilt 1, Prof. Dr. Fatma Ahsen Turan, Prof. Dr. Habibe Yazıcı Ersoy, Doç. Dr. Şengül Demirel, Editör, Nobel Kültür Yayınları, Ankara, ss.289-354, 2022.

İnceleme

"Çağdaş İnan Çocuk Şiiri" adlı bu eser, 352 sayfadan meydana gelmektedir. Şu bölümlerden oluşmaktadır:

**Birinci Bölüm:** İnan Çocuk Edebiyatı'nın Gelişim Dönemleri (s. 15 – 65).

**İkinci Bölüm:** Meşrutiyet Dönemi Çocuk Şiiri (1906-1925), (s.67-95).

**Üçüncü Bölüm:** Pehlevi Dönemi Çocuk Şiiri (1925-1979), (s.101-200).

**Dördüncü Bölüm:** İslam Devrimi Sonrası Çocuk Şiiri (1979- ), (s.207-332).

**Sonuç:** (s.337-339).

**Kaynakça:** (s.341-352).

"İnan Çocuk Edebiyatı'nın Gelişim Dönemleri" başlıklı **birinci bölüm** 5 ana başlık ve 23 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu bölümde Çağdaş İnan Çocuk Şiirinin gelişim çizgisinin belirlenişi, tarihsel bağlamda İnan çocuk edebiyatının ortaya çıkışı ve değişim süreçleri ele alınmıştır.

İslamiyet öncesi dönemde İnan çocuk edebiyatının kaynağını masal, destan, efsane ve ninni gibi halk edebiyatı ürünleri oluşturmaktadır. Klasik dönemlerde sözlü edebiyat ürünleri çocukların ilgisini çekerek onları eğlendirir ve gereksinimlerini karşıladı (s.15). Bu dönemde *enderznâme* denilen didaktik eserler dikkat çekicidir. Sade ve akıcı bir dile sahip olan enderznâmeler aynı zamanda nesilden nesile aktarılan sözlü edebiyat ürünlerinden sayılmaktadır. Pehlevi dilinde yazılmış enderznâmeler arasında en bilineni *Enderz-i Kûdekân* olup çocuklara gündelik yaşamın getirdiği sorumluluklar hakkında bilgiler vermektedir. Ayrıca *Kelile ve Dimne*, *Yûşt Feryan u Aht*, *Kârname-i Erdeşir-i Bâbekân*, *Enderz-i Husrev*, *Yâdgâr-i Zerîrân* ve *Dıraht-i Âsûrîk* gibi didaktik eserler yer almaktadır (s.16).

İnan'da İslamiyet'in kabulünden sonra çocukların eğitim kurumları mescitler olmuştur. Halk, çocuklarını Kur'an ve hadis öğrenmeleri için mescitlere gönderirdi. Çocuklar okula beş ve altı yaşları arasında başlardı. Mescitler dışında din ve edebiyat eğitimi veren bir diğer kurum da medreselerdi. Medreseler yüksek öğretim kurumlarıydı. Bu dönemde hikâye anlatıcılığı önem kazanmıştır. *Semek-i Ayyâr*, *Huseyn Kurd-i Őebisterî*, *Rumûz-i Hamza*, *Emîr Aslan* gibi eserler öne çıkmıştır (s. 17-19).

"*Meşrutiyet Dönemi Çocuk Şiiri*" başlıklı **ikinci bölüm** 4 ana başlık ve 5 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu bölümde İnan meşrutiyet dönemi çocuk Şiirinin belli başlı temsilcileri olan Şair ve işledikleri konular belirlenmiş, Şiirlerin konuları, izlekleri, dil ve anlatım özellikleri, birtakım sorular doğrultusunda değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu dönemde siyasal, toplumsal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimler çocuk edebiyatına da yansımıştır. Çocuk ve çocukluk kavramları üzerinde durulmuş, eğitim alanında gelişmeler yaşanmıştır. Meşrutiyet döneminde öğüt içerikli Şiirlerde ailevi değerler, çocuk ve gençlerin, özellikle kız çocuklarının eğitimi gibi konular önem arz etmiştir. İnan çocuk edebiyatı alanında edebi bir tür olarak çocuk Şiirinin ortaya çıkması aynı zamanda meşrutiyet dönemi Şiirinde yaşanan değerimlerin sonucu olmuştur (s.69)

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra şiirde yaşanan değişimler çocuk şiirine de yansımıştır. Batılı şiir tarzından ve halk edebiyatı bünyesinde yer alan teranelerden etkilenen İran çocuk şiiri, Meşrutiyet şiirinin etkisini yitirmeye başlaması, halk edebiyatını ön plana çıkarmıştır. Nesim-i Şimâl (1870-1934), İrec Mîrzâ (1874-1926), Mahmûd Hân Meliku'uş'arâ Sabâ (1813-1893), Muhammed Takî Bahâr (1886-1951) ve Dehhodâ (1879-1956) gibi şairler, şiirlerinde İran çocuk şiirinin temelini oluşturan ninni ve teranelerden faydalanmışlardır. Seyyîd Eşrefu'd-dîn Gilânî'nin (Nesim-i Şimâ) Lâlâ-yi Gehvâre (Beşik Ninnisi) adlı ninni şeklindeki şiiri bu duruma örnek olarak gösterilebilir (s.70).

Meşrutiyet dönemi çocuk şiirinin konu ve izlekleri şunlardır: Doğa, anne, eğitim, vatan, öğüt (s.73-87).

"*Pehlevi Dönemi Çocuk Şiiri*" başlıklı **üçüncü bölüm** 3 ana başlık ve 5 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu dönemde, Pehlevi dönemi çocuk şairleri ve bu şairlerin şiirlerinde işlenen konular, izlekler, dil ve anlatım özellikleri üzerinde durulmuştur.

Çocuk ve çocukluk dönemine ilişkin bakış açısının değişmesiyle birlikte, geçmişte yalnızca çocuğa öğüt vermek ve onu eğitmek için söylenen şiir, bu dönemden itibaren çocuğun eğlence ve oyun gereksinimine de karşılama başlamıştır. Şiir dili eski ve çocuğun zihninden uzak sözcüklerden arınmış, sadelik ve akıcılık kazanmıştır. Şiirin içeriğinde çocuğun anlam evrenine uygun kavramlara yer verilmiştir. Müzik açısından da klasik aruz vezninden sıyrılmıştır. Böylece çocuk şiirinde şekil, anlam ve ritim açısından bir bütünlük sağlamıştır (s. 101).

"*İslam Devrimi Sonrası Çocuk Şiiri*" başlıklı **dördüncü bölüm** ise 3 ana başlık ve 18 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu bölümde İslam devrimi sonrası İran çocuk şiirinde yaşanan değişimler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

İslam devriminin ilk yıllarında siyasal ve toplumsal şartların değişmesiyle birlikte çoğunlukla estetik değerden uzak, propaganda amaçlı şiirler kaleme alınmıştır. Bu dönemde yazılan çocuk şiirlerinin konularını devrim, özgürlük, savaş, şehitlik gibi kavramlar oluşturmaktadır. İslam devriminin etkisiyle birlikte, bu dönemde kaleme alınan çocuk şiirlerinde dini unsurlara da sıklıkla rastlanmaktadır (s.207).

Bu dönemde çocuk şiiri alanında eser veren şairler şunlardır: Cafer İbrâhîmî, Mustafa Rahmândûst, Nâsır Kîşâverz, Ruşd, Keyhân-i Beççehâ, Golek vb.(s.208).

**Sonuç bölümünde;** yapılan çalışmada İran meşrutiyet döneminden, İslam devrimine kadar olan dönemde yazılan çocuk şiirlerinin konu, izlek, dil ve anlatım açısından incelendiği ve bu inceleme sonucunda hangi yargılara ulaşıldığı ifade edilmiştir.

İran meşrutiyet dönemini kapsayan 1906-1921 yılları arasında İran'da siyasal, toplumsal ve kültürel olarak birtakım değişimlerin meydana geldiği belirtilmiştir. Bu dönem çocuk şiirlerinin dil ve anlatım bakımından daha öğretici içerikli ve şiirsellikten uzak bir ifade tarzına sahip olduğuna dikkat çekilmiştir.

Pehlevi dönemini kapsayan 1925-1979 yılları arasına gelindiğinde meşrutiyet dönemi çocuk şiiri için yapılan çalışmaların hız kazandığı görülmüştür. Bu dönemdeki çocuk şiirlerinde ağırlıklı olarak doğa konusunun işlendiği saptanmış, ideolojik ve siyasal söylemlere pek yer verilmediği görülmüştür. Şiirlerin dil ve anlatım bağlamında ise doğrudan öğreticiliği önceleyen kuru bir anlatımdan uzaklaştığı görülmüştür. Şairler edebi sanatlardan faydalanarak çocukların düş gücünü harekete geçiren şiirler kaleme almışlardır.



1979 yılında İslam devriminin ardından yaşanan rejim değişikliği ve savaşın etkilerinin çocuk edebiyatına yansıdağı görölmüştür. Bu dönemde çocuk Şairlerinin sayısında bir artış meydana gelmiştir. Devrim ve savaşın etkisiyle Şiirlerde dini unsurlar hissedilir derecede artmıştır. Bu dönemdeki çocuk Şiirlerinde dil ve anlatım açasından edebi sanatların ağırlıklı olarak kullanıldığına dikkat çekilmiştir.

2019 yılında doktora tezi olarak bilim dünyasına giren bu çalışma, ilerleyen süreçte kitap olarak basılmıştır. Tez formatından çıkarılan eser, böylece daha kapsamlı bir içeriğe kavuşmuştur.

Dr. Melek Gedik, akıcı ve güçlü kaleminin yanı sıra zengin bilgi birikimiyle titiz bir araştırma deseni olan bu eserini özgün anlatımıyla okuyucuların beğenisine sunmuştur. Yaptığı katkılardan ötürü kendisine Őükranlarımızı sunuyoruz.

### Kaynakça

Gedik, M. (2021). *Çağdaş İnan Şiiri*, İstanbul: Demavend Yayınları.

**T2. Delican, B., Esmer, B., Yılmaz, E., Salman, M., Şimşek, A. S., Kahraman, O., Bayındır, T., Polat, Ü., Temizkan, Ö. (2022). Yeni Okuryazarlıklar, Değişen Metin Algısı ve 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri. Ankara: Pegem Akademi**

**Tuğba ŞİMŞEK<sup>1</sup>**



Dünya her geçen saniye değişmeye ve kendini geliştirmeye bir adım daha yaklaşmaktadır. Bu gelişimin birçok temeli bulunmakla birlikte bu temellerden biri olan teknolojinin etkisinin büyük olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Teknolojinin hayatın içinde bu denli yer almaya başlaması ile okuryazarlıkta da yeni yaklaşımlar ve türler ortaya çıkmıştır. Görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, e-okuryazarlık gibi türlerin gelişen teknolojinin birer ürünleri olduğu ve Türkçe eğitiminde de bu yeniliklere uygun bir eğitim yolu izlenmesi gerektiği rahatlıkla söylenebilir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Kitap, editörlüğünü Hayati Akyol ve Burak Delican'ın üstlendiği çok yazarlı bir kaynaktır. 9 bölümden oluşmaktadır ve bölümler sırasıyla Burak Delican, Barış Esmer, Eyüp Yılmaz, Muhammed Salman, Ahmet Salih Şimşek, Olcay Kahraman, Tolga Bayındır, Ümit Polat, Ömer Temizkan tarafından yazılmıştır.

*“Okuma Yazma Becerileri ve 21. Yüzyılda Okuryazarlık”*

başlıklı ilk bölümde okumanın tanımından ve temel ilkelerinden bahsedilerek söze başlanmıştır. Dil becerilerinin okuma ile ilişkisinden bahsedilmiş ve ardından okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik görüşlerin farklı gelişim teorilerinin dil gelişimi açıklamalarından etkilendiği vurgulanmıştır. Bu düşünce, Crawford'un erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki eden görüşleri sınıflandırması örnek gösterilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde en olarak okuma-yazmanın anlatıldığı bir bölümde muhakkak yer verilmesi gereken okuryazarlık tanımı ve alfabe sistemlerinden de bahsedilmiştir. İlk alfabetik sistemlerden günümüz alfabetik sistemlerine kadar birçok alfabe sistemine değinilmiştir.

Bu bölümde önemli görülen yerlerden birisi okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farkın açıklandığı kısımdır. Bölüm yazarı okuma-yazma becerisine sahip olmayan bir bireyin okuryazar olabileceğinin mümkün olduğunu belirtmekte ve iki kavram arasındaki farkları açıklamaktadır. Devamında ise artık değişen okuma ortamlarının sonucu olarak yazının kâğıt/mürekkep formundan ekran/ışık formuna dönüşümünden bahsedilmiştir. Özellikle teknolojinin gelişimiyle birlikte taşınabilir bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi araçlar aracılığıyla metin ortamlarının da dönüşüme uğradığı belirtilmektedir.

*“Dijital Okuryazarlık”* başlıklı ikinci bölümde dijital okuryazarlığın tanımından ve ortaya çıkış sürecinden bahsedilmiştir. Dijital okuryazarlığın beraberinde getirdiği *dijital yerliler* ve *dijital göçmen* gibi kavramlardan da söz edilerek dijital okuryazarlığın boyutları anlatılmıştır. Dijital okuryazarlığın bileşenlerini açıklayan farklı modellerin açıklamalarına yer verilmiştir. Dijital okumaz yazmazlığın

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, simsektugba51@gmail.com, 0000-0002-5341-3090 [Tanıtma, Kayıt tarihi: 13.06.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1347338]

olumsuzluklar yaratan bir durum olduğu ve gelecek yeni neslin bu becerileri edinmesi için planlamalar yapması gerektiği fikri öne sürülmüştür. Dijital okuryazarlığın gelişiminin dijital yeterlikler ile başladığı öne sürülmüş ve 12 dijital yeterlik alanı açıklanmıştır. Bu alanlara bütünleştirici, uzmanlaşmış, hukuk ve etik, karar verme gibi alanlar örnek verilebilir. Dijital okuryazarlığın bireyin gelişim alanlarına yansımalarından, bireyin sahip olduğu yeni rollerden ve dijital kullanımın getirilerinden bahsedilmiştir. Vatandaşlık kavramının dijitalleşen dünyayla birlikte dijital vatandaşlık kavramını doğurduğu söylenmiş ve dijital vatandaşlık kavramı açıklanmıştır. Bölümün son kısımlarında ise dijital okuryazarlık becerisinin öğretim programına yansımalarından bahsedilmiş ve ilköğretim programı üzerinden açıklanmıştır. Dijital okuryazarlığın geliştirilmesi için öneriler verilerek bölüm sonlandırılmıştır.

“Yeni Medya Okuryazarlığı” başlıklı üçüncü bölümde medya okuryazarlık becerisi üzerinde durulmaktadır. Bölümde ilk olarak geleneksel ve yeni medya kavramlarından bahsedilmiş, ardından yeni medya ilkeleri sıralanmış ve açıklanmıştır. Yazar, yeni medya kavramının tam olarak anlaşılmadığını, bu durumu çözmek için ise yeni medya ilkelerinin tanımlanmasının yerinde olacağını belirtmiştir. Bunlar; sayısal gönderim ilkesi, modülerlik ilkesi, otomasyon ilkesi, değişebilirlik ilkesi ve kod çevrimi ilkesidir. Yazar, yeni medyanın kullanıcılara sunduğu kolaylıklar ve zorluklardan bahsetmiştir. Bireylerin gerektiği durumlarda uzaktan görüşme ve uzaktan eğitim için yeni medya araçlarını kullanmaları, yeni medyanın faydalarından birini oluşturur. Bilgi kirliliği ise yeni medyanın getirdiği, üzerinde önemle durulan olumsuz bir duruma örnektir. Yazar medya okuryazarı olmanın öneminden bahsetmiş ve günümüzde yaşanan bazı olaylardan da hareketle çocukların yetkin birer medya okuryazarı olarak yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Medya okuryazarlığının amaçları ve beş temel ilkesi açıklanmıştır. Sonrasında ise medya okuryazarlığında kare efektinden ve bilinçaltına gönderilen mesajlardan bahsedilmiş ve örneklendirmeler yapılmıştır. Örneklerin açıklanmasıyla birlikte sona eren bölümün genel özeti yapılmıştır.

“Bilimsel okuryazarlık” başlıklı dördüncü bölümde bilimsel okuryazarlığın tarihsel süreci anlatılmış ve ardından “bilim okuryazarlığı” ve “bilimsel okuryazarlık” kavramlarının ayırımından bahsedilmiştir. Bölümde, bilimsel okuryazarlığın tam anlamıyla okuryazarlığın özelliklerini taşıdığı, içerik alanı gözetmeksizin bilimsel olarak sağlam şekilde okuryazar olmayı ifade ettiği belirtilmektedir. Bu kavram karmaşasının açıklanmasının devamında bilimsel okuryazarlığın özellikleri sıralanmıştır. *Post-Truth (Hakikat Sonrası) Çağda Bilimsel Okuryazarlık* alt başlığında bilimsel bilginin ne olduğu, değişebilirliği ve önemi açıklanmış, ardından bilimsel okuryazarlığın öneminden bahsedilmiştir. Post-Truth çağın getirdiği durumlardan bahsedilmiş ve bilgi bozukluklarına değinilmiştir. Bunlar; yanlış bilgi, dezenformasyon ve kötü bilgi olarak üçe ayrılmaktadır. “Sınır Bilimle Çekirdek Bilim Arasında Bilimsel Okuryazarlık” adlı alt başlık altında ise çekirdek bilim ve sınır bilim kavramları örnekler yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bölümün sonunda bilimsel okuryazarlık ile ilgili okuma önerilerine yer verilmiştir.

Kitabın beşinci bölümü “Veri ve İstatistik Okuryazarlığı”dır. Yazar bölüme bilginin ne olduğundan, bilgi ve teknoloji ilişkisinden ve medyanın doğuşundan bahsederek başlamıştır. Bilgi üretiminin hızlandığı ve veri merkezlerinin işleyişinin yoğunluğundan söz edilmiştir. Yazar bu bilgiler ışığında “veri” ve “bilgi” kavramlarını örneklerle tanımlamıştır. Verilerin “geçerli” ve “güvenilir” olması gerektiğinden bahsedilmiş ve bu kavramlar bilimsel bilgi bağlamında açıklanmıştır. 21. yy’da en önemli bilgi edinme yöntemlerinden biri olarak nitelenen istatistiksel enformasyondan bahsedilmiştir. “Veri ve İstatistik Okuryazarlığı” alt başlığında istatistiksel enformasyon elde etme süreci anlatılmıştır. Bu süreç problemi tanımlama, veri toplama sürecini tasarlama, veri toplama ve verileri doğrulama, veri analizi ve istatistiksel çıktılar elde etme ve istatistiksel çıktılarının sunumu olmak üzere beş basamaktan oluşur.

Yazar bu basamakları detaylı bir şekilde açıklamıştır. “*Eğitimde Veri ve İstatistik Okuryazarlığı Becerisi*” alt başlığı altında veri ve istatistik okuryazarlığı becerisini kazandırmanın öneminden ve MEB öğretim programında ağırlıklı olarak matematik dersi altında bu beceriye yer verildiğinden bahsedilmiştir. ASA’nın (Amerikan İstatistik Kurumu) istatistik öğretimi için benimsetilmesi gereken altı temel ilkesinden bahsedilmiş, ardından “*Veri ve İstatistik Okuryazarlığı Becerisini Geliştirmek İçin Öneriler*” alt başlığı altında öneriler verilerek bölüm sonlandırılmıştır.

Kitabın altıncı bölümü “*Tarih Okuryazarlığı*”dır. Yazar tarih kavramının kökeninden, tarih eğitiminin nasıl olması gerektiğinden bahsetmiş ve ardından “*Tarih Okuryazarlığı Kavramı*” alt başlığı altında tarih okuryazarlığı kavramını açıklamıştır. Tarih okuryazarlığı kavramının doğuşundan ve kavramı kullanan teorisyenlerden bahsedilmiştir. Okuryazarlığın aslında farklı alanlarda yetkin olma anlamını nitelediğini söyleyen yazar, “*Tarih Okuryazarlığının Alt Becerileri*” başlığı altında tarih okuryazarlığının 12 alt becerisini sıralamıştır. Tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme becerisi, neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi, tarihsel dili anlama becerisi, tarihsel araştırma becerisi vb. beceriler sıralanmış, ardından tek tek açıklanmıştır. Bölüm, “*Tarih Okuryazarlığına Yönelik Derinlemesine Okuma Önerileri*” alt başlığı ile sonlandırılmıştır.

“*Kültürel Okuryazarlık*” başlıklı yedinci bölümde kültür, kültürel okuryazarlık, kültürel miras, kültürel bellek kavramlarından bahsedilmiş ve kültürel okuryazarlığın genel hatları çizilmiştir. Kültürel okuryazarlığın farklı tanımları aktarılmıştır. Kültürel okuryazarlık tanımları toplumsal hayatın ilişkilerini kavrayabilmesi ve bireyin kendi kültürünü ve farklı kültürleri tanıması çerçevesinde şekillenmiştir. Kültürel okuryazarlığın sanatla iç içe olduğu belirtilmiş ve tarihi süreç içinde artan yazılı ve görsel kaynakların takibinin zor olduğu söylenmiştir. Bu nedenle de kültürel okuryazarlığın sanat, ekonomi, görsel vb. alt başlıklarının oluştuğu ve çoklu okuryazarlık gerektiren bir eylem olduğu ifade edilmiştir.

Kitabın sekizinci bölümü “*21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen*” dir. Yazar 21. Yüzyıl becerilerinden bahsederek söze başlamış, ardından MEB öğretim yaklaşımı ve felsefesine atıfta bulunarak bu becerilerin öneminden bahsetmiştir. “*Öğrenme ve Yenilenme Becerileri*” alt başlığında beceriler yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği olmak üzere üç başlık altında maddelenmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında teknolojinin de rolünün önemi vurgulanarak “*Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri*” alt başlığına yer verilmiş, burada ise beceriler bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığı başlıkları altında sıralanmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere ve öğretmenlere kazandırılmasının gerekliliği üzerinde durulmuş ve çocukların bu becerileri öğrenmesine yönelik 10 temel stratejiden bahsedilmiştir. Stratejilere çocuk merkezli, bütünsel odaklanma, oyun tabanlı vb. örnekleri verilebilir. Bu stratejiler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bilgilerin ardından öğretmenlerin sahip olması gereken becerilere değinilerek “*21. Yüzyıl Öğretmen Özellikleri*” alt başlığında etkili bir öğretmenin nitelikleri aktarılmıştır. Öngörülülük olmak, adanmışlık, dinamizm ve coşku bu niteliklerden bazılarıdır.

“Okuryazarlığın Sosyolojisi” başlıklı dokuzuncu ve son bölümde okuryazarlığın sosyolojisine dair bilgiler aktarılmıştır. Bölümde ilk olarak okuryazarlığa dair tarihsel çerçeve oluşturulmuş, ardından okuryazarlık dört başlık altında tasnif edilmiştir. Bu başlıklar alfabeyle dayalı okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve yeni okuryazarlıklardır. Yazar, “*Bir Habitus Olarak Okuryazarlık*” başlığı altında Fransız sosyolog Bourdieu’nun habitus ve sermaye kavramlarını ele almıştır. Bölümde habitus kavramının farklı farklı tanımlarına yer verilse de habitus en genel ifade ile, dünyanın nasıl anlaşıldığı, değerlendirildiği ve ne yapılmasının makbul olduğuna ilişkin bilgi biçimi

Şeklinde açıklanabilir. Okuryazarlık ve habitus kavramı arasında bağıntılar kurulmuş, ardından sermaye kavramından bahsedilerek sermayenin türlerine yer verilmiştir.

İncelenen bu kitap, her geçen dakika değişen dünyanın eğitimin temel ayağı olan okuryazarlığı da değiştirdiğini belirttiği ve literatüre yeni okuryazarlık türleri kazandırıldığını gösterdiği için önemlidir. Eğitim bilimleri ve Türkçe eğitimi alanında yararlanılacak önemli bir kaynaktır. Lisans ve lisansüstü öğrencilere tavsiye edilebilir.

### Kaynakça

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. Türklük Bilimi Araştırmaları.

Delican, B., Esmey, B., Yılmaz, E., Salman, M., Şimşek, A. S., Kahraman, O., Bayındır, T., Polat, Ü., Temizkan, Ö. (2022). Yeni Okuryazarlıklar, Değişen Metin Algısı ve 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri. Ankara: Pegem Akademi.

